

**Competencia comunicativa y estrategias digitales basadas en inteligencias múltiples
aplicadas en grados noveno y undécimo**

Leydi Yaned Suárez Caicedo



**Universidad de Pamplona
Facultad de Ciencias de la Educación
Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación
Práctica Profesional II – Básica Secundaria y Media
Pamplona, diciembre de 2018**

**Competencia comunicativa y estrategias digitales basadas en inteligencias múltiples
aplicadas en grados noveno y undécimo**

Leydi Yaned Suárez Caicedo

1.094.275.243

**Trabajo de grado como requisito para optar al título de Licenciado en
Humanidades y Lengua Castellana**

Ph.D Jairo Samuel Becerra Riaño

Asesor de Práctica

Universidad de Pamplona

Facultad de Ciencias de la Educación

Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación

Práctica Profesional II – Básica Secundaria y Media

Pamplona, diciembre de 2018

Nota de aceptación

Firma del jurado 1

Firma del jurado 2

Firma del jurado 3

17 de Diciembre de 2018.

Dedicatoria

Han pasado muchos años desde que inicie en el duro camino de mi formación profesional, desde ese momento y siempre he tenido su apoyo incondicional en cada paso que he dado, han trabajado duro y sin importar si llegaban cansados siempre tenían una palabra de aliento para seguir construyendo mi gran sueño, les agradezco por toda la ayuda desinteresada, por echarme una mano cuando siempre la necesite y por cada abrazo que me han brindado para acompañarme en mi soledad de estar sin ustedes.

Les agradezco no solo por la ayuda brindada sino por los maravillosos momentos compartidos.

Mi dedicatoria va para mi familia, mi gran motor y mi mayor tesoro.

A ti mamá, mi guerrera.

A ti papá, mi héroe.

Y a ti hermano, mi alma gemela.

Llevo en mi memoria cada momento compartido, cada tierna caricia, cada palabra de consuelo, cada sonrisa y cada amanecer juntos.

Agradecimientos

A mi Dios, por permitirme despertar todos los días con ánimo y fuerza, para celebrar las glorias y luchar contra las adversidades. Por toda la felicidad que me da al vivir junto con mis seres queridos. Por todo lo bueno y positivo que he podido compartir con las personas más significativas en mi vida, mis padres, mis amigas del alma y mis docentes formadores.

A mis padres, por darme la vida, una familia encantadora, una maravillosa formación y por contagiarme de sus mayores fortalezas. Mamá, tú me pusiste el ejemplo de ser guerrera y decidida y de pelear contra la adversidad que es una condición dolorosa pero pasajera y el ejercicio de levantarme después de cada tropiezo. Papá me enseñaste a ser perseverante y paciente, a ponerme pasos fijos para alcanzar mis metas y siempre poner la mejor cara ante los problemas. Y a ti hermano, por ser la fuente de energía para continuar con cada paso a paso en mi diario vivir en búsqueda de mis sueños.

A mis amigas del alma y compañeras de vida que han sido pilares en mi formación, por cada momento compartido en búsqueda de alcanzar nuestro mayor logro, por nuestras experiencias juntas, conviviendo, aprendiendo de cada aventura y las que con cada acción me hacen reír y sus sonrisas llenan mi corazón. Amigas que sin esperar nada a cambio compartieron su conocimiento, alegrías y tristezas y a todas aquellas personas que durante estos cinco años estuvieron a mi lado apoyándome y lograron que este sueño se haga realidad. Quiero que sepan que se han ganado mi cariño y que siempre estaré para ayudarlas en todo lo que me necesiten. Y son personas increíbles.

A mis docentes formadores por ser personas increíbles que me han tenido paciencia en cada paso a paso de mi formación, por brindarme los medios de crecer en mi formación docente y por enseñarme a ver los problemas como situaciones solucionables y no como dramas. Por guiarme con la premisa de que “toda disciplina tiene su recompensa” y por los grandiosos consejos que me ofrecieron tanto académicos como emocionales.

A la Universidad de Pamplona por brindarme la oportunidad de cumplir con uno de mis sueños y por su formación tanto intelectual como humana.

Infinitas gracias.

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Resumen | 12 |
| Abstract..... | 13 |
| Introducción | 14 |
| Capítulo I | 15 |
| Problema | 15 |
| 1.1 Descripción del problema | 15 |
| 1.2 Planteamiento y enunciación del problema..... | 18 |
| 1.3 Formulación del problema | 24 |
| 1.4 Objetivos | 24 |
| 1.4.1 General. | 24 |
| 1.4.2 Específicos..... | 24 |
| 1.5 Justificación..... | 25 |
| 1.6 Impacto..... | 28 |
| Capitulo II..... | 30 |
| Marco teórico | 30 |
| 2.1 Antecedentes | 30 |
| 2.2 Palabras Clave | 34 |
| 2.3 Paradigma Pedagógico | 34 |
| 2.4 Enfoque Pedagógico | 49 |
| 2.5 Teoría básica específica para Lengua Castellana | 53 |
| 2.5.1 Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. | 55 |
| 2.5.2 Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje..... | 64 |
| 2.5.3 Fundamentos epistemológicos..... | 65 |
| 2.6 Modelo Didáctico para el Desarrollo de Competencias de la Comunicativa..... | 67 |
| 2.6.1 Denominación..... | 67 |
| 2.6.2 Concepto..... | 71 |

| | |
|--|-----|
| 2.6.3 Características..... | 72 |
| 2.6.4 Funciones..... | 74 |
| Capitulo III..... | 83 |
| Metodología | 83 |
| 3.1 Tipo de investigación..... | 83 |
| 3.1.1 Paradigma cualitativo..... | 83 |
| 3.1.2 Enfoque hermenéutico..... | 83 |
| 3.1.3 Métodos de investigación. | 84 |
| 3.2 Marco contextual | 85 |
| 3.2.1 Contexto geográfico y cultural. | 85 |
| 3.2.2 Contexto Institucional. | 86 |
| 3.2.3 Población Objeto..... | 87 |
| 3.3 Técnicas e instrumentos de investigación. | 88 |
| 3.3.1 Diario de Campo. | 88 |
| 3.3.2 Entrevista Semiestructurada. | 90 |
| 3.3.3 Prueba diagnóstica y final. | 90 |
| 3.3.4 Instrumentos: de registro, organización, análisis y resultados. | 91 |
| 3.4 Etapas de la investigación..... | 93 |
| 3.4.1 Diagnóstico..... | 93 |
| 3.4.2 Documentación..... | 94 |
| 3.4.3 Intervención y observación participante..... | 94 |
| 3.4.4 Diseño y aplicación de técnicas e instrumentos de investigación. | 97 |
| 3.4.5 Fin de trabajo de Campo y salida del escenario..... | 108 |
| 3.4.6 Organización de información procesamiento y análisis, obtención de datos y resultados..... | 109 |
| Capitulo IV..... | 111 |
| Organización, procesamiento, análisis de datos y respuestas | 111 |
| 4.1 Organización de los datos, procesamiento y análisis..... | 111 |
| 4.2 Estudio comparativo de estudio y análisis DOFA de pruebas diagnóstica y final | 112 |

| | |
|--|-----|
| 4.2.1 Grados de Básica Secundaria y Educación Media..... | 112 |
| 4.3 Descripción y análisis de entrevistas. | 113 |
| 4.4 Resultados y hallazgos..... | 115 |
| 4.4.1 Primera categoría y subcategoría..... | 115 |
| 4.4.2 Segunda categoría y subcategorías. | 117 |
| 4.4.3 Tercera categoría y subcategorías..... | 118 |
| 4.4.4 Cuarta categoría y subcategorías. | 120 |
| 4.4.5 Quinta categoría y subcategorías. | 121 |
| 4.4.6 Sexta categoría y subcategorías. | 128 |
| 4.4.7 Séptima categoría y subcategorías..... | 129 |
| 4.4.8 Octava categoría y subcategorías..... | 131 |
| 4.4.9 Novena categoría y subcategorías..... | 132 |
| 4.4.10 Decima categoría y subcategorías..... | 133 |
| 4.4.11 Undécima categoría y subcategorías..... | 134 |
| Conclusiones..... | 136 |
| Referencias..... | 139 |
| Bibliografía..... | 139 |
| Cibergrafía..... | 142 |
| Anexos..... | 144 |
| Evidencias del trabajo pedagógico en el aula de clase de noveno..... | 144 |
| Evidencias del trabajo pedagógico en el aula de clase de undécimo..... | 150 |

Tabla de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 Esquema estructural del Modelo Didáctico para el Desarrollo de las Competencias | 79 |
| Tabla 2 Codificación de informantes clave | 105 |
| Tabla 3 Diseño de entrevista y cuestionario guía | 107 |

Tabla de ilustraciones

| | |
|--|-----|
| Ilustración 1 Adaptación del Capítulo III Lineamientos Curriculares | 57 |
| Ilustración 2 Capítulo II de Lineamiento Curriculares | 59 |
| Ilustración 3 Categoría: Identificación..... | 116 |
| Ilustración 4 Categoría: Características de la docente | 117 |
| Ilustración 5 Categoría: Primer momento de iniciación | 118 |
| Ilustración 6 Categoría: Metodología | 120 |
| Ilustración 7 Categoría: Componente de las habilidades comunicativas | 121 |
| Ilustración 8 Categoría: Componente de comprensión lectora..... | 122 |
| Ilustración 9 Categoría: Componente literario | 124 |
| Ilustración 10 Categoría: Componente de la ética de la comunicación | 125 |
| Ilustración 11 Categoría: Componente de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos..... | 127 |
| Ilustración 12 Categoría: Proyección de los medios y recursos didácticos | 128 |
| Ilustración 13 Categoría: Valoración de los procesos evaluativos | 129 |
| Ilustración 14 Categoría: Actitud de los estudiantes..... | 131 |
| Ilustración 15 Categoría: Presencia e intervención de docentes en formación | 132 |
| Ilustración 16 Categoría: Desempeño docente | 133 |
| Ilustración 17 Categoría: Significación del proceso de enseñanza y aprendizaje | 134 |

Tabla de anexos

- 1.** Anexo N° 1.1 Observación Institucional y P.E.I
- 2.** Anexo N° 1.2 Formato de diseño de la prueba diagnóstica de 9 y Hoja instrumento examen
- 3.** Anexo N° 1.2 Formato de diseño de la prueba diagnóstica de 11 y Hoja instrumento examen
- 4.** Anexo N° 1.3 Evidencia de hoja examen diagnóstico
- 5.** Anexo N° 1.4 Tabla estudio de prueba diagnóstico por ítems de los grados noveno y undécimo
- 6.** Anexo N° 1.5 Tabla estudio de rendimiento en pruebas por procesos
- 7.** Anexo N° 1.6 Tabla DOFA prueba diagnóstica
- 8.** Anexo N° 1.7 Tabla Plan de mejoramiento
- 9.** Anexo N° 2.1 Diseño de la propuesta pedagógica
- 10.** Anexo N° 2.2 Diseño de unidad proyecto por periodo de noveno y undécimo
- 11.** Anexo N° 2.3 Diseño de modelo didáctico articulado al currículo del grado noveno
- 12.** Anexo N° 2.4 Diseño de modelo didáctico articulado al currículo del grado undécimo
- 13.** Anexo N° 3.1 Diario de campo
- 14.** Anexo N° 3.2 Formato del diseño de la prueba final del grado noveno y hoja de respuestas examen
- 15.** Anexo N° 3.2 Formato del diseño de la prueba final del grado undécimo y hoja de respuestas examen
- 16.** Anexo N° 3.3 Tabla de estudio de resultados de Prueba Final por ítems
- 17.** Anexo N° 3.4 Evidencia de hoja examen de prueba final
- 18.** Anexo N° 3.5 Tabla DOFA de la prueba final
- 19.** Anexo N° 3.6 Anexo de actividades intrainstitucionales y de acompañamiento pedagógico
- 20.** Anexo N° 3.7 Formato de Entrevista

- 21.** Anexo N° 3.8 Formatos de consentimiento informados diligenciados
- 22.** Anexo N° 3.9 Formato de codificación de informantes clave
- 23.** Anexo N° 3.10 Formatos de entrevistas diligenciadas
- 24.** Anexo N° 3.11 Evidencia registro audiovisual entrevista
- 25.** Anexo N° 3.12 Formatos de instrumentos de registro diligenciados transcripción entrevistas
- 26.** Anexo N° 3.13 Formato de procesamiento y análisis de entrevistas-Reducción de datos
- 27.** Anexo N° 4.1 Tabla de estudio comparado DOFA prueba diagnóstica y DOFA prueba final
- 28.** Anexo N° 4.2 Libro pedagógico y didáctico para el desarrollo de competencias comunicativas en los grados de noveno y undécimo
- 29.** Anexo N° 4.3 Libro portafolio de procesos de competencias comunicativas de los estudiantes de los grados noveno y undécimo
- 30.** Anexo N° 4.4 Formatos de instrumentos de registro diligenciados transcripción entrevistas
- 31.** Anexo N° 4.5 Formato de procesamiento y análisis de entrevistas-Reducción de datos

Resumen

El presente estudio tiene como finalidad el desarrollo de las inteligencias múltiples a través de las estrategias digitales en los grados de noveno y undécimo en la Escuela Normal Superior Pamplona que adquiere como objetivo principal desarrollar procesos de configuración de los ejes curriculares como las inteligencias, lingüística, lógica-matemática, corporal-kinésica, musical, naturalista, visual-espacial, interpersonal e intrapersonal en la teoría de Howard Gardner, las cuales comprenden un proceso de identificación y conceptualización práctica, para su posterior análisis basado en los resultados obtenidos mediante la aplicación de una prueba diagnóstica, que seguidamente fueron estudiadas a partir de una tabla DOFA y de ahí la realización de su respectivo plan de mejoramiento, además de establecer un ambiente de aprendizaje óptimo para el desarrollo de las inteligencias múltiples, identificando los problemas de comprensión y producción en los estudiantes de noveno y undécimo. Con estos fines se lleva a cabo en la institución mencionada una intervención pedagógica-didáctica integral para responder a las necesidades educativas evidenciadas y a los propósitos planteados, asimismo se busca generar un uso pertinente de los procesos de pensamiento en el que se evidencie en los estudiantes de grado noveno y undécimo lo referente al saber, el saber hacer y el saber pensar o producir dentro de un entorno propicio y enriquecedor, en el cual se construye un ambiente de aprendizaje generador de la integración y la interacción del dialogo de saberes en contexto. Se concluye que el estudio de investigación ha sido significativo en campos que son básicos para la educación como el quehacer docente y desarrollo de habilidades cognitivas de los cuales se han derivado propuestas y materiales que pueden enriquecer las estrategias pedagógicas y didácticas si logran llevarse a la práctica.

Palabras clave: Inteligencias múltiples, estrategias digitales, competencia comunicativa, habilidades y capacidades.

Abstract

The purpose of this study is the development of multiple intelligences through digital strategies in the ninth and eleventh grades at the Pamplona Higher Normal School which acquires the main objective of developing processes of configuration of curricular axes such as intelligences, linguistics, logical-mathematical, bodily-kinesthetic, musical, naturalistic, visual-spatial, interpersonal and intrapersonal in Howard Gardner's theory, which comprise a process of identification and practical conceptualization, for further analysis based on the results obtained through the application of a diagnostic test, which were then studied from a DOFA table and hence the realization of their respective improvement plan, in addition to establishing an optimal learning environment for the development of multiple intelligences, identifying the problems of understanding and production in the students of ninth and eleventh. For these purposes, a comprehensive pedagogical-didactic intervention is carried out in the aforementioned institution in order to respond to the educational needs evidenced and to the proposed purposes, as well as to generate a relevant use of the thought processes in which it is evidenced in the students of ninth and eleventh grade regarding knowledge, know-how and knowing how to think or produce within a propitious and enriching environment, in which a learning environment is created generating the integration and interaction of the knowledge dialogue in context. It is concluded that the research study has been significant in fields that are basic for education such as teaching and development of cognitive skills from which proposals and materials have been derived that can enrich pedagogical and didactic strategies if they can be put into practice.

Key words: Multiple intelligences, digital strategies, communicative competence, skills and abilities.

Introducción

El presente proyecto asume la investigación acerca del desarrollo de 8 tipos de inteligencia: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal, intrapersonal, interpersonal y naturalista en los educandos de noveno y undécimo grado de la Escuela Normal Superior de Pamplona para implementación de los estrategias digitales de información, en el cual, se proyecta una transformación educativa que genera un espacio de diálogo propiciando un aprendizaje y enriquecimiento mutuo entre docentes y educandos; es decir, un espacio educativo donde la interacción, individualidad y multiculturalidad se complementan y al mismo tiempo, enriquezcan el aprendizaje colaborativo y fomenten la metacognición de los actores con actividades que conlleven a la comunicación asertiva.

Asimismo, los procesos académicos se convierten en un espacio que crea el desarrollo de las habilidades comunicativas y capacidades intelectuales, puede ser utilizada como estrategia de enseñanza y aprendizaje para la construcción y desarrollo del pensamiento holístico en el aula de clase del área de lenguaje. Esta experiencia pedagógica didáctica proyecta una gran riqueza profesional, ya que resignifica las competencias propias, en el saber de un maestro en formación, en el saber hacer tratando de elaborar productos e instrumentos para el ejercicio investigativo, y finalmente en el ser, reconstruyendo lo que se debe o no hacer dentro del ejercicio docente.

Capítulo I

Problema

COMPETENCIA COMUNICATIVA Y ESTRATEGIAS DIGITALES BASADAS EN INTELIGENCIAS MÚLTIPLES APLICADAS EN GRADOS NOVENO Y UNDÉCIMO

Caso: Escuela Normal Superior Pamplona

1.1 Descripción del problema

En el desarrollo de las acciones de aprendizaje innovadoras en el contexto educativo se buscó interrelacionar los procesos formativos con la necesidad de interactuar con el mundo exterior, de esta manera se proyectó la forma de comunicarse entre sí y se empieza a compartir información basada en intereses personales y colectivos; por ello, se planteó que desde la educación se genere ese proceso de intercambio de información a través de estrategias creativas en los procesos educativos a través de sus políticas académicas que fortalecen la capacidad cognitiva y comunicativa.

A su vez, es necesario resaltar la importancia que tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje en involucrar un proceso de interacción de las cuatro macro habilidades propias del lenguaje: la escritura, el habla, la escucha y la lectura. En este ámbito, la lectura es vital para el análisis y conceptualización de los textos que permitan conocer e interactuar con la población educativa, donde ponen en juego su habilidad comunicativa a la hora de expresar

sus ideas y planteamientos; la escritura se integra a las experiencias vividas creando testimonios para elaborar discursos coherentes y cohesivos, para exponer con propiedad y claridad las ideas, para desarrollar las ideas sobre la base de diversas asociaciones temáticas acorde con las reglas semánticas y sintácticas del lenguaje; la escucha se refiere a la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo, para llegar a entender a alguien se precisa asimismo cierta empatía, es decir, saber ponerse en el lugar de la otra persona; y el habla como habilidad holística del proceso comunicativo en la elaboración de discursos adecuados y pertinentes para socialización de sus ideas y pensamientos ante sus receptores.

Dicho lo anterior, las barreras que se evidencian en el proceso de formación en los centros educativos son el desarrollo de las habilidades partiendo de los intereses de los estudiantes y proyección pedagógica del docente donde se buscó la integralidad de las competencias, capacidades y habilidades a través estrategias, herramientas y actividades que articulan las necesidades pedagógicas y criterios didácticos en el contexto educativo.

Por ello, se buscó plantear el desarrollo de las inteligencias múltiples como andamiaje en la construcción de acciones de aprendizaje y de pensamiento en los entornos educativos que aporta a los estudiantes diferentes herramientas para su aprendizaje académico, personal y profesional; en la búsqueda de un aprendizaje significativo asociado a situaciones y problemas reales, de esta manera el estudiante lo puede aplicar a los problemas y las circunstancias que les puedan surgir en el futuro. Dentro de las enseñanzas innovadoras con la implementación de las estrategias digitales se pretende facilitar la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en el aula, y el desarrollo de otras destrezas relacionadas con la

competencia digital y las herramientas de comunicación, en concordancia, con el aprendizaje colaborativo donde fortalecen la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

En consecuencia, se planteó innovar en los procesos pedagógicos y académicos en el aula partiendo de las competencias y habilidades que el educando reconoce en su proceso de formación. En el contexto educativo Escuela Normal Superior de Pamplona se implementó el desarrollo de las inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner en los grados de noveno y undécimo, en las cuales el educando se apropió de sus habilidades fortaleciéndolas y dándolas a conocer a través de estrategias digitales como innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se establece que el educando cumple con un papel activo en la proyección de actividades formativas para la construcción de su conocimiento, por lo tanto se tiene en cuenta sus necesidades e interés en el desarrollo de actividades pertinentes a su edad y contexto.

De esta manera, el desarrollo de la sistematización de acciones formativas en el aula de clase se proyecta en los grados noveno y undécimo de la institución educativa Normal Superior Pamplona donde se propuso el trabajo de las inteligencias múltiples a través de la integración de las habilidades y capacidades como eje primordial en la concepción del aprendizaje significativo. A su vez, se implementó las estrategias digitales como metodología innovadora en el proceso cognoscitivo del educando en los que se destacó la motivación, el aprendizaje colaborativo, la estimulación de la creatividad y la imaginación, la autonomía del educando y docente y el control sobre lo que se ha enseñando y aprendiendo.

1.2 Planteamiento y enunciación del problema

Los avances científicos y tecnológicos que se han evidenciado en las instituciones educativas proyectan reformar sus estrategias y actividades pedagógicas y didácticas que impulsen el liderazgo pedagógico de la comunidad educativa. El liderazgo se expresa mediante un estilo de toma de decisiones que asume, impulsa y desarrolla una nueva cultura de enseñanza y aprendizaje en los planteles educativos. De esta manera, se viene implementando en los planteles educativos reformas a la gestión administrativa y pedagógica de las Instituciones Educativas, distanciándose de los paradigmas clásicos y basándose en el saber pedagógico que incluye reestructurar los procesos formativos de la construcción de estrategias de liderazgo pedagógico en el marco de una fundamentación teórica que refleja los componentes necesarios para el desarrollo de una praxis en el contexto educativo. Esto implica comprender la enseñanza como el eje articulador del ejercicio docente, en la que se intersectan cuatro preguntas fundamentales: ¿qué se enseña?, ¿a quién se enseña?, ¿para qué se enseña?, y ¿cómo se enseña?

Dichas preguntas se constituyen en la base fundamental para los procesos de educativos en el aula de clase, porque parte del aprendizaje para contextualizar y dar significado y sentido a lo que enseña. En esta medida, la constitución de las estrategias y herramientas están orientadas en la construcción de saberes y habilidades que permiten potencializar el saber pedagógico donde se articulan los procesos curriculares con los pilares de la educación, a fin de promover espacios didácticos de calidad y óptimos que son adaptados a las características particulares de la comunidad educativa a la que se esté dirigiendo, donde debe aplicar la configuración de los pilares educativos planteados por UNESCO (aprender a ser,

aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a convivir juntos) a sus principios metodológicos de la enseñanza – aprendizaje.

En la constante búsqueda del docente por modificar los procesos de enseñanza y aprendizaje han sido invariables, partiendo de la necesidad de comunicarse e interactuar, ha sido el impulso a nuevas formas de orientar la educación desde métodos tradicionales a métodos constructivistas. A su vez, se busca nuevas alternativas a los métodos tradicionales, que aunque en un pasado quizás dieron sus frutos, en la actualidad no responden a la realidad que se vive en un plantel educativo. Es reestructurar los paradigmas, modelos y enfoques que se han venido desarrollando en el proceso de formación en los estudiantes, brindando un ambiente de aprendizaje óptimo para la conceptualización de los saberes.

El avance de los procesos educativos y comunicativos en las últimas décadas parte de una necesidad de integrar al currículo los avances tecnológicos que han surgido para la implementación de acciones virtuales en pro de la era tecnológica, adecuando los espacios para preparar al educando a la realidad de su contexto. Y a su vez, se busco integrar los conocimientos actuales con el desarrollo de las acciones pedagógicas planteadas para organizar los principios didácticos que rigen la fundamentación curricular en el aula de clase.

De esta manera, se buscó integrar el saber, el educando, el docente y el contexto; con respecto de la significación que tienen las estrategias pedagógicas y didácticas desde la propuesta de Gardner y la importancia de una planeación de estrategias digitales que a partir de su reconocimiento, se transforman en nuevas formas activas y creativas que estimulan la motivación hacia el conocimiento, facilitan el proceso de aprendizaje de los estudiantes, fortalecen el desarrollo integral del individuo y promueven las inteligencias múltiples.

Es por ello, que en la búsqueda de las estrategias pertinentes para la apropiación de ambientes de aprendizajes óptimos para el desarrollo significativo del pensamiento, se desarrolló las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner como contrapeso a la ideología de todos aprenden de la misma manera y tienen las mismas capacidades y habilidades. Además, se realizó a los estudiantes el test de inteligencia múltiples para que se reconozcan cuál es su habilidad y de allí se realizan las acciones pedagógicas para fortalecer su capacidad ya sea lingüística, lógica-matemática, naturalista, corporal-kinésica, musical, intrapersonal e interpersonal y puedan transmitir las de forma innovadora y creativa con el uso de los medios digitales, que es el medio más usual al que ellos están en permanente contacto.

Por consiguiente, el contexto educativo como base de la investigación es la Escuela Normal Superior de Pamplona que brinda el servicio educativo a poblaciones de estrato social 1 y 2 de la zona urbana, urbana-marginal y rural; en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y educación media, dicha información se puede constatar en el siguiente anexo acerca de la observación institucional y estudio del Proyecto Pedagógico Institucional (Ver Anexo N° 1.1 Observación Institucional y PEI).

El cual es un plantel educativo que permite la formación integral de sus educandos pero que no está exento de las problemáticas educativas que infieren en el desarrollo significativo y crítico de su proyección educativa y en especial, los últimos grados de básica secundaria y educación media se evidencia la necesidad de articular procesos innovadores en el aula para incentivar a los educandos a crear un ambiente armónico basado en la formación de valores y saberes.

La población educativa en la que se desarrolló los procesos de renovación pedagógica y didáctica en el área de lenguaje son los grados noveno y undécimo de la Escuela Normal

Superior, donde se proyectó acciones pertinentes al desarrollo y acompañamiento de las actividades curriculares propuestas por la institución para la formación de los educandos bajo los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional y la fundamentación necesaria en los Lineamientos curriculares del área, los Estándares Básicos de Competencias y los Derechos Básicos de Aprendizaje. Por ende, se realizó una práctica interactiva donde se proyectó la nueva metodología en el área para el desarrollo de la sistematización curricular del área, asimilando los procesos de innovación pedagógica e interacción digital, no obstante, se debe partir de los intereses y necesidades de la comunidad educativa.

Además, la diversidad que existe en el aula, es evidente, por lo que la educación debe responder a esto, introduciendo métodos alternativos, y respondiendo a las características individuales de cada uno de los educandos. Las tecnologías de información y comunicación, como innovación de la globalización, logran crear y renovar las diferentes formas de expresión verbal y no verbal dentro de la comunidad educativa, y el desarrollo de las inteligencias múltiples lograron unificar un proceso holístico en el contexto educativo en la organización de actividades formativas y de la interacción del proceso enseñanza y aprendizaje donde se logran conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de formación.

Con relación a lo expuesto, se integró las inteligencias múltiples como eje articulador a los procesos comunicativos y pedagógicos en el aula de clase de los últimos grados de básica secundaria y educación media; y como apoyo didáctico el uso de estrategias digitales para la socialización de las acciones realizadas en el área de lenguaje. La recopilación automática de datos que se realizó en segundo plano cuando los estudiantes trabajan desde sus competencias y habilidades aplicadas con entornos digitales enriquecidos a los procesos de aprendizaje.

En desarrollo con la teoría de las inteligencias múltiples, es un modelo de concepción pedagógica propuesto en 1983 por el psicólogo estadounidense Howard Gardner, profesor de la Universidad de Harvard, para él “la inteligencia no es un conjunto unitario que agrupe diferentes capacidades específicas, sino que la inteligencia es como una red de conjuntos autónomos relacionados entre sí”, es decir que el desarrollo del aprendizaje del ser humano se constituye en la integración de sus habilidades y capacidades en las que se desenvuelve de manera armónica y pertinente. Gardner defiende que, así como hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencias (lingüística, lógica-matemática, corporal-kinésica, musical, visual-espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal), que se pueden adaptar reticularmente a su solución. Así pues, Gardner no entra en contradicción con la definición científica de la inteligencia, como la «capacidad de solucionar problemas o elaborar bienes valiosos», sino que la sustenta como potencial psicológico de procesamiento de información que se puede activar en uno o más marcos culturales para resolver problemas o crear acciones pertinentes en la formación integral del sujeto. Por tanto, la teoría de las inteligencias múltiples busca potencializar las habilidades y capacidades de los educandos resaltando sus acciones y potencializando sus competencias.

Y como medio de articulación a la socialización de las inteligencias, los medios de comunicación suponen nuevas formas de transmitir y recibir información, permiten nuevas formas de trabajo, ya sea de formas lúdica, pedagógica o didáctica. Por ello, se tiene conocimiento que el uso de interminables métodos de comunicación entre las personas ya han cambiado y evolucionado, de allí sale la afamada expresión: “Eso antes no se veía”, ahora es más pertinente que nunca la necesidad de estar intercomunicados, debido al auge de las Nuevas Tecnologías de la Información y del aprendizaje, muchos son los cambios que se han

producido en los últimos años debido la implementación y práctica de los medios digitales y a la vez, transforman la vida social (ya no se vive como antes, no se lee ni escribe como se hacía en antaño y no se aprende del mismo modo). Los cambios han sido posibles mediante el desarrollo de los procesos tecnológicos que se han venido actualizando en las últimas décadas, que a su vez ayuda la interacción entre miembros de una sociedad.

Con la proyección del estudio metodológico de nuevas metodologías de aprendizaje, el docente en formación del área de lengua castellana busco la estructuración de comprender la complejidad en el proceso de enseñanza y aprehensión, de diferenciar la credibilidad o no de las diversas lecturas que puedan tener los diferentes procesos educativos, promover cambios, provocar acciones, reconociendo que hoy por hoy, debe aprender a fusionar su quehacer como docente con las nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje; y la importancia radica en su capacidad para expandir a través de las redes los conocimientos e innovaciones tecnológicas, facilitar su interconexión y reforzamiento mutuo, y transformarlos en procesos de información que multiplican el impacto específico de la formación integral.

Por lo anterior, los enunciados que rigen el desarrollo de la innovación educativa en el aula son: ¿Cómo la implementación de la teoría de las inteligencias múltiples favorece la adquisición de aprendizajes y conocimientos en los grados de noveno y undécimo? ¿Por qué el uso de estrategias digitales promueve el desarrollo de las capacidades de los estudiantes de noveno e undécimo grado? y ¿De qué manera se socializa las inteligencias múltiples a través del uso de medios digitales?

Es decir, la integración de las inteligencias múltiples y los medios digitales incluyó establecer objetivos de aprendizaje precisos y medibles en la construcción de saberes aplicables al contexto donde se desenvuelve el educando y el docente. El planteamiento de

metas claras genera buen desempeño y sentido de prioridades en medio de las nuevas exigencias y hacen que los estudiantes puedan disfrutar de la permanencia en el plantel educativo.

A lo que se infiere, en el desarrollo de la implementación de nuevas estrategias pedagógicas en el contexto educativo donde se proyectó lo que se desea lograr en la comunidad estudiantil, un aprendizaje significativo y holístico, así mismo permitió emprender el fortalecimiento curricular y avanzar hacia la excelencia educativa, asimilando que directivos como docentes están llamados a ser líderes pedagógicos, a construir una visión sobre lo que desean de su colegio, a trazar la mejor ruta para lograr la misión de mejorar los aprendizajes de todos los estudiantes.

1.3 Formulación del problema

¿De qué manera el uso de las estrategias digitales promueve el desarrollo de la competencia comunicativa a través de las inteligencias múltiples en los grados noveno y undécimo en la Escuela Normal Superior Pamplona?

1.4 Objetivos

1.4.1 General.

Generar el desarrollo de la competencia comunicativa en el uso de las inteligencias múltiples en la socialización de acciones pedagógicas a través de estrategias digitales en el contexto educativo.

1.4.2 Específicos.

- Identificar las acciones de aprendizaje en el uso de las capacidades y habilidades que permiten que el proceso de formación sea más óptimo en el desarrollo de la competencia comunicativa.
- Favorecer el desarrollo de las inteligencias múltiples propias de los sujetos partícipes en el proceso de formación y la asimilación de las mismas a través de actividades pedagógicas-digitales.
- Explicar las habilidades y destrezas en el uso de los medios digitales de información a través de las capacidades comunicativas del lenguaje en la aprehensión del saber.

1.5 Justificación

En la actualidad se percibe como los procesos de formación escolar han evolucionado en la incorporación de nuevas metodologías, estrategias y herramientas que tiene lugar a partir del momento en que se unifica con la finalidad de intercambiar procesos cognitivos, cognoscitivos y comunicativos. A su vez, los medios de comunicación digitales son una herramienta necesaria en el diario vivir de una persona, debido a que facilita la información y permite ampliar sus conocimientos haciendo más eficiente su vida personal y profesional.

El auge de la globalización ha sido tan contundente que ha logrado romper el esquema tradicional de la transmisión de conocimiento que se venía implementado y los procesos formativos requieren de profesionales idóneos que tengan una formación pedagógica junto con un amplio conocimiento en las inteligencias múltiples y las estrategias digitales como acciones pedagógicas para el diseño, desarrollo e implementación de herramientas pertinentes en la formación e interacción con el contexto.

El diseño de la creación de una propuesta pedagógica (Ver Anexo N° 2.1 Diseño de la propuesta pedagógica) tiene como finalidad el uso de las inteligencias múltiples para el

desarrollo de las habilidades y capacidades de los educandos a través de estrategias digitales en los grados de noveno y undécimo de la Institución Educativa Normal Superior de Pamplona que adquiere como objetivo general el proceso de configuración de competencias comunicativas, lingüísticas, matemáticas, musicales, espaciales, kinésicas, interpersonales e intrapersonales con fundamento en las cuales comprendieron un proceso de conceptualización y confrontación teórica, para su posterior análisis basado en la elaboración de la prueba diagnóstica del grado noveno (Ver Anexo N° 1.2 Formato de diseño de la prueba diagnóstica de 9 y Hoja instrumento examen) y undécimo (Ver Anexo N° 1.2 Formato de diseño de la prueba diagnóstica de 11 y Hoja instrumento examen), la tabla de estudio del resultado de aprobación de los ítems, (Ver Anexo N° 1.4 Tabla estudio de prueba diagnóstico por ítems de los grados noveno y undécimo), a su vez, el resultado de la tabla estudio de rendimiento en pruebas por procesos (Ver Anexo N° 1.5 Tabla estudio de rendimiento en pruebas por procesos) obtenidos mediante la aplicación de una prueba diagnóstica, que seguidamente fueron estudiados a partir de una tabla DOFA (Ver Anexo N° 1.6 Tabla DOFA prueba diagnóstica) y de ahí la realización de su respectivo plan de mejoramiento, (Ver Anexo N° 1.7 Tabla Plan de mejoramiento), además se estableció un ambiente de aprendizaje óptimo para el desarrollo de los procesos formativos identificando las falencias y fortalezas de los estudiantes de básica secundaria y educación media. Con este fin, se llevó a cabo en la institución mencionada una intervención de práctica pedagógica-didáctica integral para responder a las necesidades educativas evidenciadas y a los propósitos sugeridos.

Con base en pasos científicos e investigativos del enfoque de aprendizaje significativo de Ausubel y la teoría de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner se plantea la propuesta pedagógica, partiendo de un estudio complejo a cerca de los aportes del enfoque de

aprendizaje significativo y una observación diagnóstica, (Ver Anexo N° 1.1 Observación Institucional y PEI) que poseen todas las características necesarias basadas en el Proyecto Educativo Institucional, la observación en el aula, los contenidos parte del área, la prueba diagnóstica del grado noveno y undécimo, los lineamientos, los estándares y los derechos básicos de competencia para cada grado estipulados por el Ministerio de Educación Nacional.

A partir de todo lo anterior se desarrolló el análisis DOFA (Ver Anexo N° 1.6 Tabla DOFA prueba diagnóstica) que proyectó el resultado de las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas que se presentan el proceso formativo del área de Lengua Castellana, asimismo se crea el plan de mejoramiento (Ver Anexo N° 1.7 Tabla Plan de mejoramiento) y la propuesta pedagógica (Ver Anexo N° 2.1 Diseño de la propuesta pedagógica) que tienen como objetivo principal puntualizar el modo de articulación del paradigma pedagógico parte de la identidad del docente en formación, el enfoque dependiente de la identidad y las necesidades institucionales y el modelo propio que responde a estos requerimientos educativos particulares.

La proyección de la propuesta pedagógica se basó en el paradigma constructivista, el modelo de interacción social y la teoría de inteligencias múltiples de Howard Gardner, para así transversalizar la necesidad de desarrollar las competencias lingüísticas para la aprehensión de las habilidades y capacidades comunicativas en los estudiantes noveno y undécimo grado de la Escuela Normal Superior de Pamplona. A la vez, se desarrolló en los estudiantes un proceso de seguimiento al pensamiento crítico, las capacidades argumentativas y propositivas requeridas para la adquisición y entendimiento del lenguaje, y un uso pertinente de los procesos de pensamiento en el que se evidenció en los estudiantes de grado noveno y undécimo al referente saber, el saber hacer y el saber pensar o producir

dentro de un entorno propicio y enriquecedor, en el cual se construyó un ambiente de aprendizaje generador de la integración y la interacción del dialogo de saberes en contexto. En el proceso educativo se promovió realizar prácticas integradoras donde la capacidad intelectual se buscó desarrollar y seguir promoviendo aprendizajes óptimos, no solo es para cumplir con una meta académica sino con una formación acentuada en todas las dimensiones del ser.

1.6 Impacto

Morín (1999) habla de la identidad como un proceso dual, en el cual hay que enseñar al sujeto a reconocerse a sí mismo y permitirle que reconozca la diversidad inherente a todo aquello que es humano. Lo que con lleva a una conciencia de su formación resaltando la condición de ser humano capaz de realizar hechos en pro de la transformación educativa para la construcción de ambientes significativos en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

De esta manera, el impacto esperado es la construcción de la identidad en un proceso que inicia en la formación inicial del docente y se extiende durante todo su ejercicio pedagógico profesional. La identidad no nace automáticamente con un título profesional en educación, por lo contrario, es necesario que se empiece a constituir los aspectos filosóficos, epistemológicos, y teóricos para su construcción. Por ello, se hace necesario un proceso individual y colectivo en la configuración de su identidad donde representa sus ideales y propósitos referentes en el proceso formativo. La identidad docente se constituye de la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad, y tiene relación con la diversidad de identidades profesionales y con la percepción del oficio y ética por los

docentes mismos y por la sociedad promoviendo el desarrollo de prácticas integradoras que den solución a los problemas que se evidencian en el aula de clase.

De igual modo, se pretendió generalizar los procesos formativos aplicados a significación de experiencias aplicadas a la vida académica, personal y profesional de los agentes participantes (docente y educando) en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo.

Capítulo II

Marco teórico

2.1 Antecedentes

Las respectivas investigaciones existentes son un valioso aporte de ideas, conceptos, teorías y metodologías que contribuyen al análisis de la información y brinda la posibilidad de proporcionar conceptos más precisos y actuales que han sido expuestos por otros investigadores del mismo enfoque. De acuerdo con dicha evidencia, se estructura el estado de arte; en el ámbito nacional se encontraron dos propuestas pedagógicas referentes al desarrollo de las inteligencias múltiples aplicadas en el contexto educativo y una referente al ámbito internacional acorde al desarrollo de los procesos formativos en la teoría de Howard Gardner.

En referencia al ámbito nacional, las pedagogas Barros Osorio, E., & Luna Moreno, L. M. (2016) plantean su trabajo de grado en el *Desarrollo de las inteligencias múltiples observadas en los estudiantes de las escuelas secundarias de Santa Marta Colombia*. Universidad del Tolima en convenio con la Universidad de Cartagena. Dicha investigación se ubica dentro de las características que definen la Modalidad de Proyecto factible, ya que permite proponer alternativas a la problemática en estudio; de ahí que, un proyecto factible conlleva a realizar una investigación viable que pueda desarrollarse para dar soluciones al problema que se investiga, partiendo de un diagnóstico. En este orden de ideas, el diseño de la investigación que adoptó fue el no experimental, ya que el investigador no manipula las

variables entre otras cosas, desarrollar las generalizaciones por medio de la descripción, lo cual ayuda a comprender el fenómeno que se observa. En concordancia con lo antes expuesto, para atender a los requisitos bajo la modalidad de proyecto factible de la presente investigación ésta se organizó en tres grandes fases, (a) la diagnóstica, (b) estudio de factibilidad y (c) diseño de la propuesta. De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis de la prueba, la conclusión a la que llegan las pedagogas es que se requiere una enorme transformación que considere alternativas creativas adecuadas a las necesidades de los tiempos actuales, pero para ello se necesitan tomar las medidas convenientes; por ejemplo, para que una institución educativa se convierta en una escuela de inteligencias múltiples no se ha de limitar a ofrecer una gran variedad de asignaturas o materias diferentes. De esta manera, la teoría de Howard Gardner se evidencia como epicentro del desarrollo de las acciones que se logra visualizar en los procesos educativos de los niveles de educación en Colombia, proyectando una metodología didáctica de orientar los procesos formativos en el contexto educativo para la significación de del saber.

A su vez, las licenciadas en pedagogía infantil, Castro, Y., Fonseca, L., & Reyes, L. (2014), plantean en su trabajo de grado *la didáctica como estrategia pedagógica para fortalecer el desarrollo de las inteligencias múltiples en los niños y niñas de la institución educativa Rafael Uribe Uribe - Sede Mampujan de María la Baja Bolívar*. Universidad del Tolima en convenio con la Universidad de Cartagena. Colombia. Esta investigación tuvo como objetivo principal el desarrollo de las inteligencias múltiples observadas en los estudiantes de las escuelas secundarias de santa marta Colombia, a través de sus indicadores, inteligencia , Lingüístico; Lógico Matemática; Musical;. Visual-Espacial; Kinestésico-corporal Intrapersonal; Interpersonal; Naturalista del mismo modo se detalló a través de las

teorías Ander-Egg, E. (2006). Antunes, C. (2003).Eysenck, M. W. (2004), Antunes, C. (2003). Se basan en una metodología de investigación descriptiva, por cuanto se detallan los resultados en función a una variable respecto a la cual no se poseen hipótesis, partiendo de un criterio o modelo teórico definido previamente por la finalidad de la propuesta, a su vez, desarrollaron el tipo de Investigación Acción Participativa y cooperativa, es decir este proceso no es solo investigación sino de aplicación, esto implica la presencia real y concreta de la investigación considerando que es realizado solo para los estudiantes y se cuenta con la presencia activa de los profesores y de los estudiantes del grado primero que son quienes se encuentran involucrados en este proceso, además tuvieron cuenta que inteligencias fueron más desarrolladas y cuáles no, para así fortalecer y desarrollarles las inteligencias múltiples. Asimismo, concluyen que los objetivos planteados en la investigación como el fortalecimiento y el desarrollo de las inteligencias múltiples, lo que permitió concluir que si se continúan trabajando se podrán obtener mejores y mayores resultados con ellos.

En conclusión estas propuestas pedagógicas tienen la ventaja de formar a los educandos en el conocimiento con el fin de fortalecer y desarrollarles las inteligencias múltiples, partiendo de un proceso didáctico y pedagógico, articulado a la socialización de los saberes a través de la interacción e integración.

En referencia al ámbito internacional, la docente Soriano Villén, M. (2015), plantea en su trabajo de grado Educación primaria y desarrollo de las inteligencias múltiples: un binomio necesario en el Estudio teórico-empírico y pautas de intervención de la Universidad Internacional de La Rioja. Barcelona – España, desarrolla su objetivo en el desarrollo de las ocho inteligencias múltiples en las aulas de Educación Primaria, para conseguir un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad, siendo el alumno el protagonista de su educación y

adquiriendo las competencias básicas establecidas en las actuales leyes de educación. Su metodología es tanto cuantitativa como cualitativa realizando una interacción entre ellas, el motivo es que en esta investigación se intenta descubrir la cualidad de la utilización de la teoría de las inteligencias múltiples y su comprensión y de esta manera, la pedagoga concluye que la implementación de las inteligencias múltiples en las aulas, se consigna un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el individuo como el protagonista de la educación, desarrollando su pensamiento, fomentando el pensamiento divergente y flexible en la solución de problemas escolares o de la vida real, potenciando en los estudiantes la curiosidad de investigar, favoreciendo un aprendizaje cooperativo, significativo, contextualizado y teniendo en cuenta todas sus capacidades.

Desde estas perspectivas se aboga por un trabajo interdisciplinar en el que la intertextualidad sea el camino de interpretación que permita encontrar un nuevo sentido en la fundamentación epistemológica, ontológica y teórica de las investigaciones que se han realizado referente al tema a desarrollar, y de allí se parte para el desarrollo de las acciones pertinentes a la proyección de la propuesta pedagógica. En estas investigaciones se logra evidenciar que la educación en los diferentes niveles educativos se necesitan las innovaciones educativas que evidencien las estrategias pedagógicas a la solución de los problemas de la conceptualización de los saberes en los educandos, de acuerdo con los niveles y ejes curriculares del lenguaje y a la vez, son campos de estudio que generan y evolucionan las prácticas educativas a través de investigaciones específicas que promueven el desarrollo de las competencias del lenguaje llevando a la significación del proceso formativo.

2.2 Palabras Clave

Inteligencias múltiples, estrategias digitales, competencia comunicativa, habilidades y capacidades.

2.3 Paradigma Pedagógico

Dentro del marco teórico que abarca el constructivismo, es importante atender a aquellos referentes que se enfocan como principales precursores y gestores de este paradigma educativo, donde cada aporte es fundamental para el desarrollo y construcción del conocimiento, la exploración del saber y enriquecimiento de los procesos cognitivos de una manera más amena, segura, apropiada y significativa, por lo tanto, dichos referentes son Lev Vygotsky, Piaget, Bruner y Ausubel.

En este sentido, realizando una contextualización previa, el constructivismo plantea la formación del conocimiento “situándose en el interior del sujeto” (Delval, 1997, p. 80). El sujeto construye el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad. De manera que el conocimiento se logra a través de la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos. Los mecanismos cognitivos que permiten acceder al conocimiento se desarrollan también a lo largo de la vida del sujeto.

Desde este punto de vista uno de los referentes mencionados anteriormente y que sustentan el paradigma constructivista es en primera instancia está **Lev Vygotsky**, quien, gracias a sus aportes es considerado el precursor del constructivismo social.

A partir de él, se han desarrollado diversas concepciones sociales sobre el aprendizaje. Algunas de ellas amplían o modifican sus postulados, pero la esencia del paradigma

constructivista social permanece. Lo fundamental del enfoque de Vygotsky consiste en “considerar al individuo como el resultado del proceso histórico y social donde el lenguaje desempeña un papel esencial”. (Vygotsky, 1981: 221). Postulando además que, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, de manera que el “medio” es entendido como algo social y cultural, no solamente físico. También rechaza los enfoques que reducen la Psicología y el aprendizaje a una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. En este sentido, existen rasgos específicamente humanos no reducibles a asociaciones, tales como la conciencia y el lenguaje, que no pueden ser ajenos a la Psicología.

En este sentido, la propuesta que propone Vygotsky, consiste en estudiar las distintas reestructuraciones de la conciencia a lo largo del desarrollo, esta aproximación evolutiva no se puede confundir con una teoría de la evolución o el desarrollo infantil, sino que, desde la perspectiva de Vygotsky, es el método principal de la psicología.

En relación con lo anterior, Vygotsky hace un análisis a los procesos socio-históricos y culturales como acercamiento al desarrollo de los procesos cognitivos, en los cuales es el mismo estudiante, quien a través de sus actos y la significación de los mismos gesta y enriquece de manera potencial sus estructuras mentales y cognoscitivas.

“Para Vygotsky, el desarrollo humano solo podía entenderse como síntesis producida por la confluencia de dos órdenes genéticos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. Estaría por una parte la evolución biológica de la especie, (que se expresa y refleja en el proceso ontogenético de maduración) hasta dar en el homo sapiens. Por otra parte, el proceso de desarrollo histórico, de evolución cultural desde el hombre primitivo. Que incidirá también directamente a través de la relación con las personas que le rodean, en el desarrollo psicológico de cada niño”. (Riviére, 1984, pp 61-62)

Vygotsky, considera que la incorporación de la herramienta como instrumento formativo, comportó históricamente la posibilidad de que apareciera el trabajo socialmente organizado, lo cual implicó una cooperación social y la aparición de formas arbitrarias para regularla, de

ellas la más importante el lenguaje, lo cual conduce a Vygotsky a decir que probablemente la falta del lenguaje “puede ser la diferencia fundamental entre la inteligencia humana y la del chimpancé” (Vigostky, 1977, pág.66).

Sin embargo, a pesar de esta especificación, lo que tiene más interés de Vygotsky es la consideración de que a partir de la actividad sociocultural, bien en forma de trabajo y gracias al lenguaje, aparece una nueva forma en la naturaleza del desarrollo que conduce hacia las funciones psicológicas superiores.

“Para Vygotsky, la evolución socio-cultural ha hecho posible que la especie humana elaborara progresivamente sistemas artificiales, cada vez más complejos y arbitrarios con el fin de regular la conducta entre sus miembros en el ámbito de las relaciones sociales. Estas herramientas son designadas por Vygotsky con el nombre de signos y su sistema más importante es el lenguaje. Pero una de las características de estos sistemas, la arbitrariedad, determina una nueva propiedad: ser un reflejo de la realidad, de esta manera aparece un nuevo uso ligado a los signos. No únicamente permiten el control de la conducta, sino que se convierte en mediadores de la propia conducta, de la conducta individual. (Vila, 1987, pág. 74)

De lo dicho hasta ahora, se puede inferir que, para Vygotsky, el desarrollo de los niños y los jóvenes, en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje son interdependientes, tal y como se ha expuesto anteriormente la participación en determinadas prácticas educativas como aprender a leer, a escribir, a contar y otras formas nuevas de psiquismo que a la vez permiten abordar la enseñanza sistemática desde otra perspectiva.

Cerrando los aportes de Vygotsky, su teoría del Constructivismo Social, considera que el hombre es un ser social por excelencia, que aprende por influencia del medio y de las personas que lo rodean; por lo tanto, el conocimiento mismo es un producto social. En esta teoría, Vygotsky explica el ‘Origen social de la mente’, y afirma que el desarrollo humano (ya sea del antropoide al ser humano o el paso del niño a hombre) no es consecuencia solo de la herencia genética, sino que se produce gracias a la actividad social y cultural; así, lo que asimila el individuo es fundamentalmente un reflejo de lo que pasa en la interacción

social, en una sociedad determinada y una época histórica. Por otro lado, para Vigotsky la educación no se reduce a la adquisición de informaciones, sino que constituye una fuente del desarrollo del individuo, siempre y cuando se le proporcione instrumentos, técnicas interiores y operaciones intelectuales.

Desde los postulados de Piaget, El paradigma constructivista es uno de los más influyentes en la psicología general del presente siglo, además es uno de los que mayor cantidad de expectativas ha generado en el campo de la educación y de los que más repercusiones han tenido en este ámbito. Los orígenes de este paradigma se encuentran en la tercera década del siglo XX, con los primeros trabajos de Jean Piaget sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños.

El constructivismo es el modelo que mantiene que una persona, tanto en los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción de estos dos factores. En consecuencia, según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, esta construcción se realiza con los esquemas que la persona ya posee conocimientos previos, o sea con lo que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea. El modelo Constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales, considera que la construcción se produce: Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento esto se da según Piaget. Es decir, en la posición constructivista el conocimiento no es una copia de la realidad si no una construcción que realiza el ser humano por sí mismo, dichas construcciones se realiza a diario y en todos los entornos en los que se desarrollan distintas

actividades. Este paradigma: Concibe al ser humano como racional activo y competente, significa que quien procesa la información obtenida del entorno, la interpreta de acuerdo a lo que ya conoce convirtiendo esto en un nuevo conocimiento, este paradigma está centrado en la persona y sus experiencias previas de las cuales realiza nuevas construcciones mentales, concibe el conocimiento como una construcción propia donde el estudiante queda como protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Jean Piaget (1896-1980) es el psicólogo constructivista más influyente. El cual se centró principalmente en la psicología del desarrollo, prefiriendo el estudio de casos individuales, con entrevistas y observación de niños. Quiso comprender cómo el niño construye la realidad, cómo adquiere conceptos fundamentales entre ellos los de número, espacio, tiempo, causalidad y juicio moral. El objetivo de su teoría constructivista del conocimiento es superar las teorías innatistas (racionalistas) y empiristas (ambientalistas). Rechazó el empirismo conductista, que primaba en exceso la experiencia, pero no quiso caer en el innatismo exagerado de los racionalistas. En cuanto a la tesis de este autor el conocimiento no surge ni del objeto ni del sujeto, sino de la interacción entre ambos; el conocimiento es un proceso de construcción. En palabras de Piaget (1991) "existen innegables mecanismos comunes entre las explicaciones biológicas y las explicaciones psicológicas de la adaptación general e intelectual". Esta constituye la tesis central de Piaget en relación con el funcionamiento cognoscitivo y es concretada en el modelo de equilibración, donde los conceptos de adaptación, asimilación y acomodación adquieren su significado concreto o específico.

La postura epistemológica de este autor es constructivista, internacionalista y relativista. Lo que quiere decir que Piaget otorga al sujeto un papel activo en el proceso del conocimiento en donde la información que provee el medio es importante pero no lo suficiente para que el

sujeto adquiera conocimientos. Piaget considera que la información provista por los sentidos está fuertemente condicionada por los marcos conceptuales que orientan todo el proceso de adquisición de los conocimientos. Los cuales no son producto ni de la experiencia sensorial, ni son innatos ni a priori sino que son contruidos por el sujeto cognoscente cuando interactúa con otros objetos físicos y sociales. Una categoría fundamental para la construcción del conocimiento son las acciones físicas y mentales que realiza el sujeto cognoscente frente al objeto de conocimiento. Al mismo tiempo el objeto actúa sobre el sujeto o responde a sus acciones promoviendo cambios sobre las representaciones que posee. Por lo tanto existe, una interacción, en donde el constructivismo Piagetiano supone un tipo de realismo crítico, aquí el sujeto no es el único responsable del proceso de construcción. Por consiguiente las acciones físicas y mentales que realiza el sujeto cognoscente frente al objeto de conocimiento, son una categoría fundamental para la construcción de este. Por otra parte, la noción del relativismo se refiere a que los objetos son conocidos en función de las capacidades cognitivas que posee en un momento determinado el sujeto cognoscente dando así un papel activo a este en el proceso de adquisición del conocimiento.

En la teoría de Piaget existen funciones elementales que intervienen y son una constante en el proceso de desarrollo cognitivo, las cuales son: la organización, adaptación y asimilación; la organización permite al sujeto conservar parcialmente las estructuras o sistemas coherentes adquiridos de la interacción con el medio en los cuales incorporan varios elementos que la enriquecen estableciendo nuevas relaciones de integración. La adaptación es una tendencia de ajuste hacia el medio, supone dos procesos los cuales son indisolubles: La asimilación y la acomodación. La asimilación está asociada con una reacomodación de los esquemas como resultado de la interacción con la información nueva (acomodación). De

manera global se puede decir que la asimilación es el hecho de que el sujeto adopte las sustancias tomadas del medio ambiente a sus propias estructuras, es decir la incorporación de los datos de la experiencia en las estructuras innatas del sujeto. Según Piaget las estructuras cognitivas son formas de organización de esquemas.

La concepción de enseñanza según Piaget se basa en la forma como un docente media los contenidos a tratar en un ambiente de aprendizaje a partir de las estrategias y herramientas que este utiliza para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, en las cuales se ven reflejadas las metas y objetivos de la educación las cuales deben favorecer e impulsar el desarrollo cognitivo del estudiante, mediante la promoción de su autonomía moral e intelectual, teniendo presente que el principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente de repetir lo que han hecho otras generaciones, hombres que sean creativos, inventivos y descubridores con mentes que puedan verificar y no aceptar todo lo que se les ofrezca logrando un pensamiento racional, pero al mismo tiempo la autonomía moral e intelectual de los educandos que conlleva ser capaz de pensar críticamente, dicha autonomía moral e intelectual se desarrolla si el docente tiene la habilidad y capacidad de crear un contexto de respeto reciprocidad, y de proponer espacios para que los estudiantes interactúen e intercambien puntos de vista con los otros, así mismo si se da la oportunidad para que los educandos desarrollen sus propias ideas, pensamientos y actitudes morales.

La concepción del estudiante de acuerdo a este paradigma es que debe ser un constructor activo de su propio conocimiento y reconstructor de los distintos contenidos escolares a los que se enfrenta. El estudiante es visto como un sujeto que posee un determinado nivel de desarrollo cognitivo y que ha elaborado una serie de interpretaciones o construcciones sobre

ciertos contenidos escolares. Es indispensable conocer en principio en que periodos de desarrollo intelectual se encuentran los estudiantes y tomar esa información como base pero no suficiente para programar actividades curriculares. Se debe ayudar a los estudiantes a que adquieran confianza en sus propias ideas permitir que las desarrollen y las exploren por sí mismos, a tomar sus propias decisiones y a aceptar sus errores como algo que será constructivo. Además es importante que se mantenga una estrecha interacción entre educandos o en forma particular entre el docente-estudiante, ya que dicha corriente piagetiana fomenta el desarrollo cognitivo y socio afectivo a través de la participación activa en las actividades propuestas, en donde se defienden ideas, se integran, se clarifican y se proponen soluciones.

En cuanto a la concepción del maestro este paradigma lo determina como el promotor del desarrollo y de la autonomía de los educandos, el cual debe conocer con profundidad los problemas y características del aprendizaje operatorio de los estudiantes y las etapas y estadios del desarrollo cognoscitivo general. Su papel fundamental es promover una atmosfera de reciprocidad, de respeto y autoconfianza para el niño, el docente debe respetar los errores y estrategias de conocimiento propias de los niños y no exigir la emisión simple de la respuesta correcta. De esta manera, el maestro constructivista tiene por supuesto, un importante papel; el educador sigue siendo necesario como animador para crear las situaciones y construir los dispositivos iniciales.

La postura psicogenética de Piaget distingue entre dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje en sentido amplio (desarrollo) y el aprendizaje en sentido estricto. Asimismo se ha escrito mucho en torno a las relaciones entre desarrollo y aprendizaje.

El desarrollo cognitivo alcanzado por un sujeto predeterminado lo que podrá ser aprendido y el aprendizaje propiamente dicho puede contribuir a lograr avances en el ritmo normal del primero. La metodología o método de enseñanza de este paradigma se basa en una didáctica constructivista denominada “enseñanza directa” de lo anterior se debe tener presente la frase célebre de Piaget: “todo lo que enseñamos directamente a un niño, estamos evitando que el mismo lo descubra y que por tanto lo comprenda verdaderamente” en lo que corresponde al maestro, su participación se caracteriza por recrear situaciones adecuadas de aprendizaje, pertinentes con los tres tipos de conocimientos, además debe promover conflictos cognoscitivos y socio cognitivos, respetar los errores, el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y crear un ambiente de respeto.

Finalmente se evalúan los aprendizajes en el cual se determina el nivel cognoscitivo logrado después de una experiencia curricular o escolar, se ha optado por dos vertientes: 1) la utilización de los procesos y estadios determinados por el estudio de la psicogénesis de los aprendizajes escolares y 2) el enfoque centrado en la apreciación de la diversidad y aplicación de las ideas y conceptos enseñados a los niños en situación escolar. Cada una debe ser utilizada dependiendo de qué es lo que interesa evaluar y con qué tipo de información se cuenta para hacerlo. Piaget ataca con fuerza los exámenes; para él son un estigma de la escolaridad, una plaga de la educación que vicia las relaciones normales entre el maestro y el educando, comprometiendo en los dos tanto la alegría de trabajar, esforzarse y aprender, como la mutua confianza.

En este sentido uno de los autores influyentes dentro de la consolidación del constructivismo es Jerome Seymour Bruner con raíces gestaltistas, afirma que el objetivo

último de la enseñanza es conseguir que el estudiante adquiriera la comprensión general de la estructura de un área de conocimiento. Así lo afirma:

“No se trata de que hayamos vuelto a considerar al niño como un ser social,- un ser que juega y habla con otros, que aprende por medio de las interacciones con sus padres y maestros- sino que una vez más nos hemos dado cuenta de que a través de esa vida social el niño adquiere un marco de referencia para interpretar las experiencias y aprende a negociar los significados de forma congruente con las demandas de la cultura. La elaboración del sentido es un proceso social; es una actividad que siempre se da dentro de un contexto cultural e histórico. Bruner, J & Haste, H (1990 p. 9).

La importancia de la socialización del ser junto con otros, marca también la interacción entre seres humanos a la hora de crear aprendizajes, interpretando al educando en un margen de su formación educativa constructivista, pero esa construcción se estaría dando desde su perspectiva lógica para actuar frente a situaciones donde el conocimiento se va interrelacionando, permitiendo un avance cognitivo en su proceso social como sujeto aprendiz.

Reconociendo la trascendencia dada en el constructivismo, para Jerome Bruner (1980) “aprender es desarrollar la capacidad para resolver problemas y pensar sobre una situación que se enfrenta. Aprender algo, es conocer ese algo”. El aprendizaje es un proceso activo, de asociación y construcción. Según lo manifestado por el autor la formación de los estudiantes debe ir encaminada a la cognición para descubrir caminos que conlleven a la solución de problemas con métodos nuevos, así como buscarle nuevas perspectivas a la concepción de problemas para los cuales las viejas fórmulas no son adecuadas. Entre los grandes aportes que exalta Bruner podemos encontrar la necesidad de ayudar al estudiante a ser creativo, a innovar, a encarar emergencias e imprevistos. Con ello el sujeto debe construir el conocimiento de la realidad, ya que ésta no puede ser conocida en sí misma, sino a través de los mecanismos cognitivos de que se dispone, mecanismos que, a su vez, permiten transformaciones de esa misma realidad. De manera que el conocimiento se logra a través de

la actuación sobre la realidad, experimentando con situaciones y objetos y, al mismo tiempo, transformándolos. Los mecanismos cognitivos que permiten acceder al conocimiento se desarrollan también a lo largo de la vida del sujeto.

Todo lo anterior se podrán ver reflejados en el modelo de adquisición de conceptos planteado por Bruner; en él se destacan tres niveles de representación cognitiva (enactiva, icónica y simbólica), este modelo diseña un proceso de enseñanza a través de la exploración del objeto de aprendizaje, involucrando los interés del estudiante y ofreciendo alternativas distintas para lograr un proceso libre y espontáneo.

El modelo permite el aprendizaje por descubrimiento donde se utilizan estrategias que estimulen el razonamiento y propicien el conocimiento a través de la experimentación Dentro de la teoría de Jerome Bruner la cultura adquiere un rol fundamental, pues se enfatiza que el ser humano aprende en contacto con otros de su misma especie. Es así, por ejemplo, que dentro del currículum de educación colombiana se otorgan a los estudiantes herramientas para que ellos construyan su identidad cultural.

Para aprender se necesita de lenguaje, se necesita de una cultura que transmita conocimientos, se necesita de sujetos que transformen los conocimientos y los hagan parte de su vida. Se necesita además de sujetos que formen sus propios aprendizajes, que tengan la capacidad de aprehender de otros los conocimientos y saberes que lo lleven a formar un nuevo conocimiento acerca de algo. Es en ese momento cuando el constructivismo adquiere un valor dentro de la teoría de Bruner, intentar desde el deseo del saber, la búsqueda y anhelo por el conocer de las cosas, precisamente se conviertan en una de las características fundamentales propias del ser humano. Sin embargo, muchas veces le restamos importancia aquello que vamos descubriendo a diario, sin darnos cuenta aplicamos esta teoría, claro que

algunas quedarán en nuestra memoria, ya que se encuentran ligada a nuestros intereses, pero otras las olvidaremos. Pero solo nos queda investigar con esfuerzo, para lograr el objetivo propuesto, es así como se inicia la nueva construcción cognitiva del conocimiento.

En este tipo de aprendizaje es el propio sujeto el arquitecto de sus aprendizajes, el profesor no presenta la actividad de una manera concluida, sino que da a conocer las metas u objetivos de ésta, el docente sólo será el mediador y entregará las herramientas suficientes para que los estudiantes sean los investigadores y creadores de sus conocimientos. Expresado de una manera más simple, el docente presentará todas las herramientas necesarias a los estudiantes, para que estos descubran por sí solos lo que quieran aprender.

Finalmente para Bruner (1967 p. 112): “el estudiante no es un oyente atado a su asiento, sino que está tomando parte en la formulación, y a veces puede desempeñar el papel principal en ella. Se percata de las alternativas y hasta puede asumir una actitud especulativa (“como si”) hacia ellas y puede valorar la información a medida que le llega”

Mirando la trascendencia de la teoría de Bruner es rescatable el hecho de como el estudiante va ir descubriendo su aprendizaje a partir de distintas herramientas que obtendrá, esto lleva a una relación íntimamente ligada a la construcción propia de su saber, llevando a la consideración constructivista sobresaliente dentro del ejercicio de formar estudiantes con construcciones cognitivas reales y acordes a las necesidades.

Para concebir la labor educativa, es necesario tener en cuenta todos los elementos que constituyen y rigen los proceso formativos dentro del contexto educativo como lo son: los docentes y su manera de mediar los procesos de adquisición de conocimientos, competencias y habilidades; los estudiantes y su manera de aprender e interiorizar los saberes; la estructura

de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.

En este sentido Ausubel hace una explicación sistemática, coherente y unitaria en la “Teoría del Aprendizaje Significativo en la forma de la concepción de la finalidad docente

¿cómo se aprende?, ¿Cuáles son los límites del aprendizaje?, ¿Por qué se olvida lo aprendido?, y complementando a las teorías del aprendizaje encontramos a los "principios del aprendizaje", ya que se ocupan de estudiar a los factores que contribuyen a que ocurra el aprendizaje, en los que se fundamentará la labor educativa; en este sentido, si el docente desempeña su labor fundamentándola en principios de aprendizaje bien establecidos, podrá racionalmente elegir nuevas técnicas de enseñanza y mejorar la efectividad de su labor. (Ausubel, 1983, pág. 1)

Ofrece un marco teórico apropiado para el desarrollo de la labor educativa en margen con las políticas tanto sociales como educativas en la estructuración de las actividades curriculares, pedagógicas y didácticas dentro del diseño curricular que favorece los procesos de construcción del conocimiento.

El principal aporte de la teoría de Ausubel al constructivismo es un modelo de enseñanza para promover al aprendizaje significativo en lugar del aprendizaje de memoria. En el cual expone toda su finalidad en el ámbito educativo y la importancia que tiene el estudiante en la estructuración de los contenidos de las diferentes disciplinas del saber, aunque él lo llama aun “alumno” busca centrar al estudiante como el principal sujeto de acción.

Ausubel plantea que el aprendizaje del “alumno” se relaciona con “estructura cognitiva” a la nueva información a través del conjunto de conceptos, pensamientos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su estructuración. En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del “alumno”; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja en cuanto a la práctica de dichos saberes.

Al respecto Ausubel dice: “El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (Ausubel, 1983: 48).

Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los estudiantes comience de "cero", pues no es así, sino que, los estudiantes tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio. Ausubel resume esta situación en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente".

Es importante recalcar que el aprendizaje significativo involucra la modificación y evolución de la nueva información, así como de la estructura cognoscitiva envuelta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lograr el aprendizaje significativo además de valorar las estructuras cognitivas del estudiante, se debe hacer uso de la adecuación de material didáctico y considerar la motivación y el diálogo como un factor fundamental para que el estudiante se interese por aprender y se genere un ambiente de aprendizaje óptimo para el desarrollo y la construcción de los procesos educativos.

De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma simultánea en la estructura cognitiva del estudiante, cuando este relaciona los nuevos conocimientos con los pre-saberes. Ausubel dentro de la “Teoría del Aprendizaje Significativo” distingue tres tipos de aprendizaje significativo: de representaciones, de conceptos y de proposiciones. Para la conceptualización de su teoría con la práctica.

- ✓ **Aprendizaje de representaciones:** es el aprendizaje más elemental del cual dependen los demás tipos de aprendizaje. Consiste en la atribución de significados a determinados símbolos, al respecto Ausubel dice: “Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan” (Ausubel, 1983: 46). Este tipo de aprendizaje se presenta generalmente en los niños, por ejemplo, el aprendizaje de la palabra "mamá" ocurre cuando el significado de esa palabra pasa a representar, o se convierte en equivalente de lo que el niño está percibiendo en ese momento.
- ✓ **Aprendizaje de conceptos:** los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (Ausubel, 1983: 61), partiendo de ello se puede inferir que la formación de conceptos se adquieren a través de la experiencia directa y el aprendizaje de conceptos por asimilación se produce a medida que el niño amplía su vocabulario.
- ✓ **Aprendizaje de proposiciones:** este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones. El

aprendizaje de proposiciones no se trata de asimilar el significado de términos o símbolos aislados sino de ideas que resultan de una combinación lógica, en el cual los conceptos que en ella están incluidos y se interrelacionan dando un significado global a lo que se quiere decir, expresar o escribir.

La construcción de un aprendizaje significativo se basa en el conocimiento llevado a la práctica, no se encuentra así por así en la estructura mental, para esto ha llevado un proceso procesamiento y razonamiento en el cerebro a través de los presaberes, ideas, pensamientos, conceptos, relaciones, informaciones, vinculadas entre sí y cuando llega una nueva información, ésta puede ser asimilada en la medida que se ajuste bien a la estructura conceptual preexistente, y pueda ser llevada a la práctica diaria ya sea para aplicarla de forma directa en resolución de problemas o para crear instrumentos o técnicas de finalidad. Es por ello, el desarrollo investigativo acerca de las acciones de enseñanza y aprendizaje está fundamentado en el paradigma constructivista porque aporta acepciones teóricas para identificar los procesos comunicativos que se asimilan en el aula de clase a través de estrategias digitales haciendo uso de las habilidades y capacidades de los sujetos partícipes.

2.4 Enfoque Pedagógico

En los procesos formativos que se llevan dentro de un contexto educativo es pertinente fundamentarse en la concepción del aprendizaje que ofrece una explicación sistemática, coherente y unitaria del ¿cómo se aprende?, ¿Cuáles son los límites del aprendizaje?, ¿Por qué se olvida lo aprendido?, y complementando a las teorías del aprendizaje se encuentran los "principios del aprendizaje", ya que se ocupan de estudiar los factores que contribuyen a que ocurra el aprendizaje, en los que se fundamentará la labor educativa; en este sentido, si

el docente desempeña su labor fundamentándola en principios de aprendizaje bien establecidos, podrá racionalmente elegir nuevas técnicas de enseñanza y mejorar la efectividad de su labor

Por consiguiente, el enfoque pedagógico del Aprendizaje Significativo planteado por Ausubel, sostiene que el Conocimiento no se descubre, se construye; el estudiante se apropia de su conocimiento a partir de su propia forma de ser, pensar e interpretar la información. Desde esta perspectiva existen tres factores importantes en el proceso de formación; el educando es un ser responsable que participa activamente en su proceso de aprendizaje, el docente es el orientador de las acciones de pensamiento y de aprendizaje en el contexto educativo, en el que se plantea para que se enseña y sobre que se enseña, y el ambiente de aprendizaje debe ser óptimo para el desarrollo de las actividades y armonioso para la integración e interacción de los estudiantes.

Al respecto Ausubel dice:

El alumno debe manifestar [...] una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria (Ausubel, 1983: 48).

Esta teoría ha tenido una gran trascendencia en la enseñanza y en la educación. Es una teoría de aprendizaje que centra la atención en el estudiante, plantea que el aprendizaje del estudiante depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del estudiante; no sólo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino

cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como el grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel, ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permite una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los estudiantes comience de "cero", sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio. Es subyacente a la integración constructiva de pensar, hacer y sentir, lo que constituye el eje fundamental del desarrollo humano. Es una relación o interacción trídica entre docente, educando y materiales educativos del currículum, en la que se delimitan las responsabilidades correspondientes a cada uno de los sujetos protagonistas del evento educativo. Es una idea que abarca diferentes teorías y planteamientos psicológicos y pedagógicos que, ha resultado ser integradora y eficaz en su aplicación a contextos naturales de aula, favoreciendo el aprendizaje.

Ausubel concibe al educando como un sujeto activo de su formación, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, que no se limita a simples asociaciones memorísticas, es decir, a los procesos tradicionales de pensamiento que se han venido desarrollando en el aula. Esta concepción señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etc.), considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento sino a través de los presaberes. Antes bien, este autor propugna por el aprendizaje verbal

significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las escuelas, principalmente a nivel medio y superior.

A su vez, concibe al docente como facilitador del proceso, en el cual debe crear un entorno adecuado y apropiado para el aprendizaje, ya sea de manera colectiva o individual; esta es una relación pedagógica flexible, democrática, humana donde el docente aprende en la medida que enseña y los educandos enseñan en la medida que aprenden. En la búsqueda de experiencias enriquecedoras de aprendizaje, el docente tiene que aportar su máxima creatividad, haciendo un análisis de las actividades propuestas para las acciones de pensamiento, con el fin, de establecer relaciones interpersonales que se transforman en retos accesibles que activan la interacción y se potencien las capacidades y habilidades dentro de los ambientes de aprendizaje.

De esta manera, para asimilar la responsabilidad de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres de familia y entorno educativo), es necesario tener presente los tres elementos del proceso educativo: los docentes y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo.

Lo anterior se desarrolla dentro de un marco psicoeducativo, puesto que la psicología educativa trata de explicar la naturaleza del aprendizaje en el aula de clases y los factores que lo influyen, estos fundamentos psicológicos proporcionan los principios para que los docentes descubran por si mismos los métodos de enseñanza más eficaces, puesto que intentar descubrir métodos por "Ensayo y error" es un procedimiento ciego y, por tanto innecesariamente difícil y antieconómico (Ausubel: 1983).

El enfoque del aprendizaje significativo de Ausubel, ofrece en este sentido el marco apropiado para el desarrollo de la labor educativa, así como para el diseño de técnicas educacionales coherentes con tales principios, constituyéndose en un marco teórico que favorece dicho proceso. Además, aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece a los educandos, de modo que adquiera significado para sí mismos.

2.5 Teoría básica específica para Lengua Castellana

En el proceso de formación a través de la Constitución Política y de la Ley General de Educación, la formación ética y moral se promueve en el establecimiento educativo con base en el currículo, los contenidos académicos pertinentes, el ambiente, el comportamiento de directivos, educadores, y personal administrativo, la aplicación recta y justa de las normas de la institución, y demás mecanismos que contemple el Proyecto Educativo Institucional.

En forma general, el currículo es una síntesis de conocimientos, valores, costumbres, creencias, etc., que conforman una propuesta educativa estructurada en el servicio educativo pensada e impulsada por las instituciones educativas que permiten el desarrollo de las estrategias pedagógicas-didácticas para el desarrollo integral de la comunidad educativa. El Ministerio de Educación propone una serie de documentos viables para la configuración del currículo dentro de una institución por áreas, grados y periodos que contiene un estructuración basada en el diagnósticos, diseño, desarrollo, ejecución y evaluación. El propósito de estos documentos es compartir algunos conceptos que sustentan los aspectos curriculares por áreas del conocimiento con el objeto de fomentar su estudio y apropiación.

El Ministerio de Educación Nacional (1998) con los lineamientos se pretende atender esa necesidad de orientaciones y criterios nacionales sobre los currículos, sobre la función de las áreas y sobre nuevos enfoques para comprenderlas y enseñarlas el papel que cumplen las áreas y las disciplinas en los currículos de la educación básica y media. En medida que los procesos formativos se establecen en los planes de estudios, a los docentes corresponde elaborar y asumir los programas curriculares como transitorios, como hipótesis de trabajo que evolucionan a medida que la práctica señala aspectos que se deben modificar, resignificar, suprimir o incluir.

El Ministerio de Educación Nacional con los estándares básicos de competencias del Lenguaje en la misma manera como la ley otorga a las instituciones educativas autonomía en aspectos cruciales relacionados con la definición del currículo y los planes de estudio, también se pronuncia a favor de unos referentes comunes. Se espera que estos:

- (a) orienten la incorporación en todos los planes de estudio de los conocimientos, habilidades y valores requeridos para el desempeño ciudadano y productivo en igualdad de condiciones;
- (b) garanticen el acceso de todos los estudiantes a estos aprendizajes;
- (c) mantengan elementos esenciales de unidad nacional en el marco de una creciente descentralización,
- (d) sean comparables con lo que los estudiantes aprenden en otros países, y
- (e) faciliten la transferencia de estudiantes entre centros educativos y regiones, importante en un país con tan alta movilidad geográfica de la población. (MEN, 2006) (pág., 10).

De esta manera los estándares se fundamentan en los Derechos Básicos de Aprendizaje que estructuran lo que el estudiante debe saber y saber hacer en cada grado especialmente en las área del lenguaje, esta documentación brinda un análisis reflexivo a cada uno de los procesos formativos por parte de los docentes que coadyuvan al plan de mejoramiento del currículo por grados, áreas y periodos.

Entre los elementos constitutivos del currículo se encuentran los fundamentos conceptuales, los objetivos de la educación, los actores del proceso y el plan de estudios. Los

cuatro primeros conforman la base teórica y, el último, el plan operativo. El plan de estudios se puede concebir como la articulación coherente entre áreas y proyectos junto con el sistema de evaluación. En educación formal, el plan de estudios se organiza dependiendo de cada nivel.

En el proceso curricular se cumplen las etapas de diseño, diagnóstico, desarrollo, ejecución y evaluación. Sin duda son valiosos los aportes para comprender el significado de currículo que han realizado autores como: Abraham Magendzo, Ralph W Tyler, Schwab, Lawrence Stenhouse y, la Ley General de Educación que abarca cada uno de los enfoques y planteamientos, busca un solo fin: proponer la estructuración de una escuela con un currículo contextualizado, flexible, y acorde con la realidad y el sentido humano.

Para concluir, en los procesos de formación en valores, actitudes y conocimientos en el área de lenguaje se debe integrar los ejes curriculares que desarrollan las habilidades y capacidades de los educandos referentes a la significación de los mismos, en ellos se establece que el eje de producción de textos, de comprensión e interpretación, de literatura, de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y de ética de la comunicación como pilares fundamentales en la construcción de las acciones de pensamiento y de aprendizaje de manera crítica y holística.

2.5.1 Lineamientos curriculares de Lengua Castellana.

2.5.1.1 Concepción del Lenguaje.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, entendidos como los marcos curriculares generales que orientan los desarrollos académicos en dicha área, entrañan coyunturas y contradicciones que son importantes de destacar. Estos, en su búsqueda de

propender hacia aprendizajes holísticos, completos y complejos, han acudido a mezclar diferentes enfoques dentro de su construcción curricular.

En la noción de lenguaje que plantean han encontrado convergencias tanto de la línea lingüística, comunicativa, pragmática y semiótica, como por competencias. Es necesario, poner de manifiesto las nociones de lenguaje y lectura que buscan orientar los lineamientos desde la óptica de la significación, es entendido más allá de las competencias lingüística y comunicativa, se orienta hacia un enfoque de los usos del lenguaje, los discursos en situaciones reales (perspectiva semántico-comunicativa), la configuración del universo simbólico y cultural, la interacción del sujeto consigo mismo, con su entorno, con los otros; el diálogo con la cultura; la conexión mente-discurso, etc. “En este sentido, estamos planteando ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico, e incluso más allá de la competencia comunicativa [...] Consideramos hablar de significación como una orientación relevante” (MEN, 1998: 25)

Por lo tanto, se conceptualiza que el lenguaje se concibe desde las múltiples manifestaciones que puede comunicar un sujeto para significar su entorno y no meramente lo concerniente a la lengua. Por ello, se empieza a desarrollarse una perspectiva del lenguaje que apunta a la capacidad interpretativa de los estudiantes en donde estos exteriorizan aquello que está consolidado como conocimientos adquiridos y, además, son capaces de significar teniendo en cuenta las relaciones sociales y personales que se recrean en sociedad.

Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, entendidos como los marcos curriculares generales que orientan los desarrollos académicos en dicha área, entrañan coyunturas y contradicciones que son importantes de destacar. Estos, en su búsqueda de propender hacia aprendizajes holísticos, completos y complejos, han acudido a mezclar

diferentes enfoques dentro de su construcción curricular. Estas concepciones desde una base como propuesta y ejes posibles se manifiestan dentro de una propuesta curricular, a saber:

Ilustración 1 Adaptación del Capítulo III Lineamientos Curriculares



Fuente: *Adaptación del Capítulo III Lineamientos Curriculares por MEN, elaborada por Leydi Suarez*

2.5.1.1.1 Lenguaje, significación y comunicación.

La reorientación del eje netamente evoca un sentido teórico, donde se pretende la conceptualización e investigación en los campos de la semiótica, lingüística del texto, pragmática y el proceso de cognición. Bajo estos criterios la concepción del lenguaje esbozada en los planteamientos va orientada hacia la construcción de significación entre los múltiples códigos y formas de simbolizar enfocado hacia el constituyente del sujeto dentro procesos históricos, sociales y culturales; también no obviando el marco de trabajo evaluativo de las Pruebas Saber ICFES.

2.5.1.1.2 Hacia la significación.

La idea de orientar el trabajo sobre el lenguaje hacia la significación la planteó el profesor Luis Ángel Baena desde la década de los años ochenta. Es pertinente para este apartado hablar de significación como una orientación relevante y que complementa parte de la noción del enfoque semántico-comunicativo, puesto que a través del lenguaje se configura el universo simbólico y cultural de cada sujeto; dichos aspectos permiten el reconocimiento del proceso a través del cual el mundo se construye de significados.

2.5.1.1.3 Leer, escribir, hablar y escuchar (habilidades comunicativas).

Entender la conceptualización de estas habilidades comunicativas implica comprender el acto de “leer” como comprensión del significado del texto. Algo así como una decodificación, por parte de un sujeto lector, que se basa en el reconocimiento y manejo de un código, y que tiende a la comprensión.

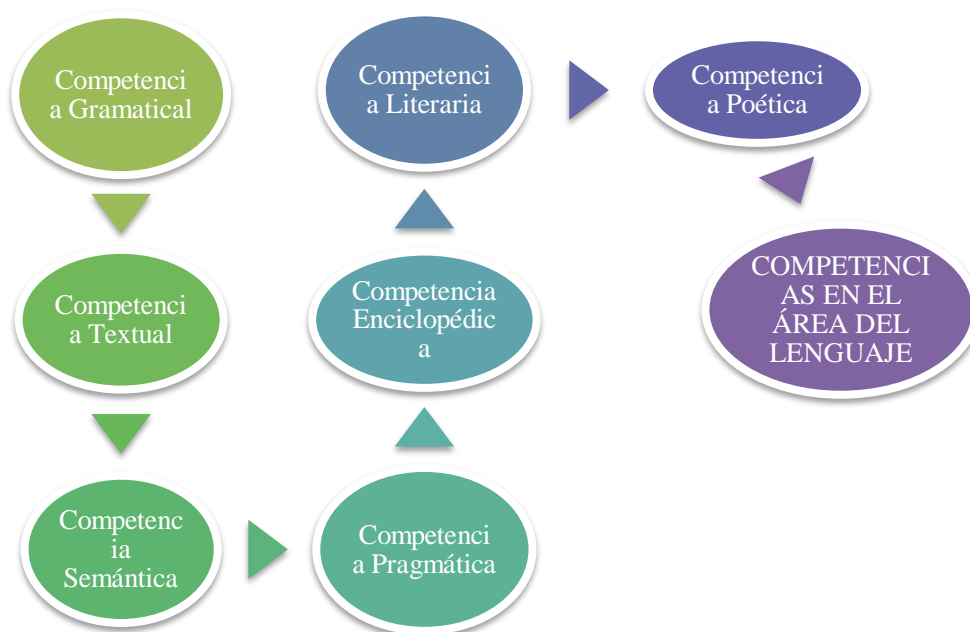
Con respecto a la escritura reconoce el profesor Fabio Jurado (1997): “La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia”, se trata de un proceso que a la vez es social e individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias, intereses, y que a la vez está determinado por un contexto socio-cultural y pragmático que determina el acto de escribir: escribir es producir el mundo. Finalmente se encuentra con la “escucha y habla”; la primera habilidad implica elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla. La segunda habilidad 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.

2.5.1.1.4 Desarrollo de competencias.

Las competencias se definen, en términos de “las capacidades con que un sujeto cuenta para”. 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. Comprender el sentido de las competencias permite al docente tomar una posición clara frente a la pedagogía del lenguaje, independientemente del modelo de organización curricular que se defina dentro del Proyecto Educativo Institucional.

En el siguiente esquema se muestran algunas competencias asociadas al área del lenguaje:

Ilustración 2 Capítulo II de Lineamiento Curriculares



Fuente: Adaptado del Capítulo II de Lineamientos Curriculares del MEN, elaboración por Leydi Suarez.

La razón de ser de estas ideas es brindar elementos para la comprensión de los procesos del lenguaje y sus implicaciones en la pedagogía; pero es claro que estos procesos se dan en los actos reales de comunicación, de manera compleja, e incluso simultánea.

Es necesario, poner de manifiesto las nociones de lenguaje y lectura que buscan orientar los lineamientos desde la óptica de la significación, es entendido más allá de las competencias lingüística y comunicativa, se orienta hacia un enfoque de los usos del lenguaje, los discursos en situaciones reales (perspectiva semántico-comunicativa), la configuración del universo simbólico y cultural, la interacción del sujeto consigo mismo, con su entorno, con los otros; el diálogo con la cultura; la conexión mente-discurso, etc. “En este sentido, estamos planteando ir más allá de la competencia lingüística como horizonte del trabajo pedagógico, e incluso más allá de la competencia comunicativa [...] Consideramos hablar de significación como una orientación relevante” (MEN, 1998: 25)

Por lo tanto, se conceptualiza que el lenguaje se concibe desde las múltiples manifestaciones que puede comunicar un sujeto para significar su entorno y no meramente lo concerniente a la lengua. Por ello, se empieza a desarrollarse una perspectiva del lenguaje que apunta a la capacidad interpretativa de los estudiantes en donde estos exteriorizan aquello que está consolidado como conocimientos adquiridos y, además, son capaces de significar teniendo en cuenta las relaciones sociales y personales que se recrean en sociedad

2.5.1.2 La evaluación en lenguaje.

El análisis centrado en el capítulo cinco, denominado “Modelos de evaluación en lenguaje” en los Lineamientos Curriculares obedece al reconocimiento del currículo como el fundamento de las estrategias y metodologías valorativas al implementar en la apreciación cuantitativa y cualitativa de los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

De esta manera, se concibe que “La evaluación es una ventana a través de la cual se observa el rumbo que están tomando los procesos, o el estado en que se encuentran dichos procesos” (MEN, 1998, pág. 69), es decir, que la configuración de los procesos evaluativos

se organizan una jerarquización de lo que el educando debe saber, saber hacer y ser, aplicados a la vida cotidiana del sujeto para validar o invalidar estrategias, prácticas, instrumentos o tipos de interacción social.

2.5.1.3 Formar en Lenguaje.

El apoyo que facilita las competencias lingüísticas en la adquisición del lenguaje es la articulación de estrategias y actividades que permiten el diálogo y la comunicación permanente en el aula de clase facilitando la toma de decisiones autónomas, el análisis a los dilemas de la vida cotidiana y la proposición de argumentos críticos para el aprovechamiento de los conocimientos y habilidades específicas para construcción de la formación del pensamiento crítico.

Según la formación el “lenguaje se constituye en una capacidad esencial del ser humano, la cual 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” (MEN, 2006, pág. 18); en el cual, se busca fomentar las habilidades comunicativas en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, para ello, se hace necesario de la articulación de las competencias ciudadanas, las cuales constituyen fundamentalmente unos referentes u horizontes en el desarrollo de la construcción y desarrollo de las competencias específicas del área de lenguaje.

2.5.1.4 Competencias a desarrollar en los ejes curriculares del área.

En el desarrollo del área de lenguaje en los últimos grados de básica secundaria y educación media, se genera de una forma más participativa y conceptual, acerca de los componentes que en ella se fundamenta. Se adquiere un proceso de mediación donde el

educando va asimilando los procesos de construcción de pensamiento integrando la finalidad comunicativa para la socialización de los procesos formativos del ser.

La producción textual y comprensión lectora de acuerdo con Álvaro Díaz se caracteriza en un texto como un conjunto coherente y cohesivo de actos comunicativos, organizado por oraciones relacionadas temáticamente con la finalidad de comunicar. Y en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana se hacen necesario para el desarrollo de la competencia referida a la producción textual oral los siguientes procesos:

Procesos referidos al nivel intratextual: que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pro nominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto. Por ejemplo, en el texto descriptivo no están presentes, generalmente, las marcas temporales; priman las marcas espaciales. En el texto narrativo priman, generalmente, las marcas temporales (hechos organizados en el eje “tiempo”). En el texto argumentativo prima cierto tipo de conectores causales. Es claro que en el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, básicamente, las competencias gramatical, semántica y textual, descritas en el capítulo anterior. (MEN, 1998) (pág. 36)

Procesos referidos al nivel intertextual: que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores. En el trabajo sobre este nivel se ponen en juego, principalmente, las competencias enciclopédica y literaria. (MEN, 1998) (pág. 36)

Procesos referidos al nivel extratextual: en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos... “la comprensión textual se basa en la comprensión contextual... los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto”. Es evidente que en el trabajo sobre este nivel se pone en juego, especialmente, la competencia pragmática. (MEN, 1998) (pág. 36)

En este sentido, se contextualiza como un tejido de significados que obedece a reglas estructurales semánticas, sintácticas y pragmática para la comprensión, el análisis y la producción de diversos tipos donde se lleva una secuencia y un desglosamiento de la estructura del texto para una mayor comprensión y significación de lo que se quiere orientar.

A la vez se encuentra unas características que estructuran y orientan el eje curricular de la producción textual:

Coherencia y cohesión local: definida alrededor de la coherencia local, esta categoría está referida al nivel interno de la proposición y es entendida como la realización adecuada de enunciados; constituye el nivel microestructural. En esta categoría se evidencia la competencia para establecer las concordancias pertinentes entre sujeto/verbo, género/número y la competencia del estudiante para delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado: segmentación. Estas subcategorías se verifican mediante el cumplimiento de algunas condiciones mínimas:

- Producir al menos una proposición.
- Contar con concordancia sujeto/verbo.
- Segmentar o delimitar debidamente la proposición.
- Evidenciar la segmentación a través de algún recurso: espacio en blanco, cambio de renglón, conector (uso sucesivo de y... y... y..., entonces... entonces... entonces..., pues... pues... pues... u otros recursos que, sin cumplir una función lógica - textual, sí constituyen marcas de segmentación), signo de puntuación. (MEN, 1998) (pág. 39)

Coherencia global: entendida como una propiedad semántica global del texto y referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción. Constituye un nivel microestructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto. Se considera que un texto responde a la subcategoría Progresión temática cuando cumple con las siguientes condiciones:

- Producir más de una proposición de manera coherente. Se puede tener un texto conformado por una sola proposición ya que la propiedad de la coherencia global no se refiere a la longitud del texto.
- Seguir un hilo temático a lo largo del texto. Es decir que, a pesar de las dificultades para lograr buenos niveles de coherencia, cohesión o producción de superestructuras textuales, se mantiene un eje temático a lo largo de la producción. (MEN, 1998) (pág. 40-41)

Coherencia y cohesión lineal: este nivel se define alrededor de la Coherencia lineal, categoría referida a la ilación de las proposiciones entre sí; es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para constituir una unidad mayor de significado (un párrafo, por ejemplo). La coherencia lineal se garantiza con el empleo de recursos cohesivos como los conectores, señalizadores y los signos de puntuación, cumpliendo una función lógica y estructural; es decir, estableciendo relaciones de manera explícita entre las proposiciones. Se considera que un texto responde a estas condiciones así:

- Establece algún tipo de relación estructural entre las proposiciones. Esta subcategoría da cuenta del uso de los conectores o frases conectivas que cumplen alguna función de cohesión entre las proposiciones. Es decir, a través del uso de estos recursos se explicitan las relaciones lógicas entre los enunciados.
- Evidencia la/s relación/es interproposicional/es a través del uso de signos de puntuación con función lógica. (MEN, 1998) (pág. 42)

Así, a la hora de desarrollar los ejes curriculares de comprensión y producción textual por medio de estrategias pedagógicas-didácticas es importante realizar preguntas de comprensión lectora, que propicien el desarrollo de competencias emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras. Este proceso de formación se lleva a cabo en un ambiente de aprendizaje

democrático en donde el docente desempeña un papel facilitador o acompañante. No se trata de imponer saberes absolutos sino de admitir cuestionamientos, generar consenso y disenso sobre la realidad estudiada, generando el intercambio de ideas o pensamientos a través del dialogo y la comunicación permanente entre los estudiantes-docentes, estudiantes-padres de familia, estudiantes-sociedad para la construcción de un desarrollo moral e integral. A la vez la transversalidad de las competencias ciudadanas en la planeación curricular en las diferentes áreas especialmente la de lengua castellana propone una concepción integradora de los subprocesos que se llevan a cabo en la educación.

2.5.2 Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje

El Ministerio de Educación Nacional propone los Estándares de Competencias (E.B.C) para la articulación de los procesos formativos, los cuales son el conjunto de conocimientos y las habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que se busca desarrollar en el saber vivir con los otros y sobre todo, para actuar de manera constructiva en la sociedad, donde se aplica la integración de conceptos, destrezas y actitudes, que dota al ser humano de una capacidad de entendimiento, acción y transformación de sus relaciones con el mundo.

De acuerdo con los referentes expuestos en los E.B.C. han sido definidos por grupos de grados (1 a 3, 4 a 5, 6 a 7, 8 a 9, y 10 a 11) a partir de cinco factores de organización que identifican las columnas de los cuadros que aparecen más adelante. Ellos son: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y Ética de la comunicación. Basados en la organización sistemática de los estándares se reconoce los enunciados principales y los subprocesos que se deben cumplir al culminar un nivel educativo.

2.5.3 Fundamentos epistemológicos.

2.5.3.1 Pensamiento educativo de autores en la teoría de inteligencias múltiples.

En la medida en que la ciencia y la tecnología han venido avanzando en las últimas décadas del siglo XXI, la información y el crecimiento del conocimiento empezaron a cobrar una velocidad exponencial que los sistemas educativos se evidencia una incapacidad en la velocidad, en la variedad, en la multiplicidad y diversidad de los procesos formativos integrales.

El enfoque educativo basado en la teoría de las Inteligencias Múltiples, de Howard Gardner es un enfoque de actualidad, por la cantidad de referencias que a él se hacen, por el interés que provoca y por su inclusión en los programas de formación de la comunidad educativa y en los proyectos curriculares de las instituciones educativas.

2.5.3.1 Fundamentos sociológicos.

“La sociedad de la información y del conocimiento dirige la educación a demandas distintas a las tradicionales, claramente relacionadas con el desarrollo en todos los ciudadanos de la capacidad para aprender a lo largo de la vida. Dicho de otra manera, el problema no es ya la cantidad de información que los niños y los jóvenes reciben, sino la calidad de la misma: la capacidad para entenderla, procesarla, seleccionarla, organizarla y transformarla en conocimiento; así como la capacidad de aplicarla a las diferentes situaciones y contextos en virtud de los valores e intenciones de los propios proyectos personales, profesionales o sociales.” (Pérez Gómez, A. 2008, en Escamilla, A. 2014)

Parte de la necesidad de establecer relaciones personales y sociales en el desarrollo de la construcción de habilidades y competencias pertinentes a sus intereses, resaltando la importancia de aprender a aplicarlos en sociedad de forma arbitraria y holística.

2.5.3.2 Fundamentos psicológicos

La psicología evolutiva, la psicobiología, la neurología, la psicología experimental..., aportan un amplio espectro de datos que validan su valor. Gardner establece una serie de criterios científicos para determinar con fundamento qué es y qué no es una inteligencia, y ocho de ellas han pasado este filtro para ser consideradas como tales. Si bien, el mismo

Gardner apunta que su teoría se basa en pruebas empíricas, y que como tal, no puede establecerse de una forma permanente: “Todas las afirmaciones son vulnerables a la aparición de nuevos datos.” (Gardner, H. 2012).

Las investigaciones neurológicas confirman que los diferentes tipos de aprendizaje tienen lugar en diferentes zonas del cerebro, de modo que si se daña por ejemplo el área de Broca (que hace posible el habla, la comprensión y el procesamiento del lenguaje articulado) se pierde la capacidad de comunicarse verbalmente, pero no afecta a la comprensión de la sintaxis.

Por su parte las investigaciones en el campo de la psicología experimental revelan que es posible el estudio de cada inteligencia mostrando cierta autonomía de las restantes. Es el caso, por ejemplo, de personas con una gran memoria verbal pero más limitadas a la hora de recordar datos numéricos o reconocer rostros.

2.5.3.3 Fundamentos pedagógicos.

Se gran cantidad de referentes en este enfoque que provienen desde los filósofos griegos que hablaban de “facultades” o facetas de la mente, pasando por pedagogos y psicólogos que hicieron grandes aportes a la teoría de la educación, como Pestalozzi, Dewey, Montessori, Vigotsky, etc..., y donde podemos encontrar las raíces de los principios didácticos de la teoría de las inteligencias múltiples.

“Todo está organizado para escuchar, porque estudiar simplemente las lecciones de un libro no es más que otra manera de escuchar, y marca la dependencia de un espíritu respecto a otro.” (Dewey, J.1905). La teoría de las Inteligencias Múltiples adquiere una especial relevancia en la educación, desde mi punto de vista, cuando se aleja de la posición psicométrica dominante hasta el momento, y que consideraba la inteligencia como un

constructo medible, cuantificable y aislado de cualquier influencia del entorno. Para Gardner, la experiencia vital y el contexto cultural e histórico son, además de los condicionantes biológicos, determinantes para entender cómo las personas desarrollamos nuestra capacidad para resolver problemas o enfrentarnos a dificultades reales.

Esta visión de la inteligencia recupera principios pedagógicos que ya habían sido descritos a lo largo de la historia de la educación: la existencia de una diversidad en el alumnado; el papel activo del aprendiz; la importancia del grupo, del profesor y de la familia como mediadores en el proceso de aprendizaje; la evaluación en contextos reales y la identificación y mejora de las estrategias personales.

2.6 Modelo Didáctico para el Desarrollo de Competencias de la Comunicativa

2.6.1 Denominación.

Para determinar el enfoque específico de área de la proyección de la propuesta pedagógica, (Ver Anexo N° 2.1 Diseño de la propuesta pedagógica) en la cual se estructuran todos los aspectos correspondientes que abarcan los estándares curriculares del lenguaje a lengua, categorizados por factores de la siguiente manera: Eje de Producción Textual, Eje de Comprensión e Interpretación Textual, Eje Literario, Eje de Medios de Comunicación y Otros Sistemas simbólicos y el Eje dirigido a la Ética de la Comunicación. Asimismo, esto va interrelacionado con los Lineamientos curriculares de la lengua castellana, los cuales se organizan en cinco ejes. Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación; un eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos; un eje referido a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la

ética de la comunicación y un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento y a la vez, se relacionan con los Derechos Básicos de Aprendizaje que estipulan lo que se debe desarrollar en cada grado en específico de noveno y undécimo.

A la vez, se debe generar conciencia en el uso de las estrategias metodológicas para promover que los estudiantes aprendan “haciendo cosas” de este modo, los procesos cognitivos evolucionan a través de la transformación y manipulación de la información, desarrollando lo que se conoce como capacidades cognitivas de alto nivel, tales como el razonamiento, la capacidad de síntesis y análisis y la toma de decisiones, con el objetivo de que estudiantes como docentes nuevamente se interesen por conocer estos aspectos importantes y que se apropien de ellos para así crear entornos de aprendizaje propios del pensamiento, la información y la comunicación.

Howard Gardner ha argumentado en su teoría de las inteligencias múltiples, la forma en cómo la escuela (visión uniforme) evalúa periódicamente el coeficiente intelectual con pruebas de papel y lápiz sólo se ha abocado a medir la inteligencia lingüística y la inteligencia lógico-matemática y a pronosticar el éxito escolar, ya que el currículo solo proyecta una visión uniforme de los educandos, sus capacidades e intereses, sin embargo no toma en cuenta las distintas facetas de la cognición según la cual los individuos tienen diferentes potenciales cognitivos así como diversos estilos de aprender. Para Gardner todos los seres humanos tienen un repertorio de capacidades adecuadas para encontrar solución a diferentes tipos de problema. Su investigación comenzó con la consideración de estos problemas, los contextos en los que se hallan y los productos culturalmente significativos que resulta de ellos; no aborda la idea de "inteligencia" como una facultad humana materializada a la que se recurre literalmente para cualquier acto de resolución de problemas, más bien empezó con

los problemas que los alumnos resuelven y a partir de ahí él dedujo, qué, inteligencia debe ser responsable de esta solución (Gardner, 1995).

Gardner redefine el término inteligencia, “la define como la capacidad para resolver problemas cotidianos, para generar nuevos problemas, para crear productos o para ofrecer servicios dentro del propio ámbito cultural”, en los que se define la esencia del ser porque proyecta sus capacidades y habilidades a las necesidades e intereses de los educandos en la socialización de sus saberes.

Según el modelo propuesto todos los seres humanos están capacitados para el amplio desarrollo de su inteligencia, apoyados en sus capacidades y su motivación. El autor de la teoría, Howard Gardner, diferencia ocho tipos de inteligencia:

1. Inteligencia Lógico-Matemática: capacidad de entender las relaciones abstractas. La que se utiliza para resolver problemas de lógica y matemáticas, es la inteligencia que tienen los científicos. Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que cultura ha considerado siempre como la única inteligencia.

2. Inteligencia Lingüística: capacidad de entender y utilizar el propio idioma. La que tienen los escritores, los poetas, los buenos redactores, utiliza ambos hemisferios.

3. Inteligencia Espacial: capacidad de percibir la colocación de los cuerpos en el espacio y de orientarse. Consiste en formar un modelo mental del mundo en tres dimensiones, es la inteligencia que tienen los marineros, los ingenieros, los cirujanos, los escultores, los arquitectos o los decoradores.

4. Inteligencia Corporal-Kinestésica: capacidad de percibir y reproducir el movimiento. Aptitudes deportivas, de baile. Capacidad de utilizar el propio cuerpo para realizar actividades o resolver problemas. Es la inteligencia de los deportistas, los artesanos, los cirujanos y los bailarines.

5. Inteligencia Musical: capacidad de percibir y reproducir la música. Es la de los cantantes, compositores, músicos, bailarines.

6. Inteligencia Intrapersonal: capacidad de entenderse a sí mismo y controlarse. Autoestima, autoconfianza y control emocional. No está asociada a ninguna actividad concreta.

7. Inteligencia Interpersonal: capacidad de ponerse en el lugar del otro y saber tratarlo, sirve para mejorar la relación con los otros (habilidades sociales y empatía). Permite entender a los demás, y la solemos encontrar en los buenos vendedores, políticos, profesores o terapeutas. La inteligencia intrapersonal y la interpersonal conforman la Inteligencia Emocional y juntas determinan nuestra capacidad de dirigir nuestra propia vida de manera satisfactoria.

8. Inteligencia Naturalista: capacidad para desenvolverse en la naturaleza. La que utilizamos cuando observamos y estudiamos la naturaleza. Es la que demuestran los biólogos, los naturalistas, los ecologistas. (Gardner, 1993)

Para Gardner es evidente que, sabiendo lo que se sabe sobre estilos de aprendizaje, tipos de inteligencia y estilos de enseñanza, es absurdo que se siga insistiendo en que todos los educandos aprendan de la misma manera. Por ello, se presenta que el área de lenguaje se pueda presentar de formas muy diversas que permitan al educando asimilarla partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes. Además, tiene que plantearse un proceso de formación centrada en los tipos de inteligencia más pertinente para preparar a los educandos a desarrollar y potencializar sus habilidades y capacidades en lo que son buenos y saben hacer para vivir en un mundo cada vez más complejo.

Lo anterior, es importante articularlo con las concepciones del lenguaje según los lineamientos, las perspectivas y postulados de sus referentes, además de los modelos que se plantean como horizonte hacia la construcción de una propuesta pedagógica dinamizadora y mediadora en cuanto a la construcción de conocimientos. Asimismo, se pretende responder a las necesidades educativas y formativas en cuanto al campo de la lengua castellana, teniendo en cuenta los anteriores documentos y contrastándolos con los aportes que propone Howard Gardner para la potenciación de las habilidades y capacidades de los procesos lectores y escritores que se llevan a cabo en el aula a través de su teoría de Inteligencias Múltiples (inteligencia lingüística, inteligencia lógica-matemática, inteligencia naturalista, inteligencia musical, inteligencia espacial, inteligencia kinésica, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal) y su fomento dentro de los ambientes de aprendizaje aplicados a la construcción de actividades a través de las estrategias digitales.

2.6.2 Concepto.

Diseñar un modelo pedagógico para la aplicación de los momentos y elementos didácticos en el proceso de enseñanza, tiene una función importante en la práctica docente ya que es un instrumento que guía el proceso educativo en sus fases de planeación, ejecución y evaluación. De este depende llevar a buen término el proceso de enseñanza aprendizaje y alcanzar los propósitos planteados.

El modelo de los procesos de aprendizaje y enseñanza a través de las inteligencias múltiples se ha consolidado como un esquema pedagógico y curricular en los planteles educativos que proyectan una nueva metodología para el avance y creación de mecanismos enseñanza en el docente y de aprendizaje en el educando que fomenta el desarrollo de su proceso de aprendizaje de forma activa, participativa, constructiva y, por qué no, lúdica. Es decir, que a través de las acciones planteadas en las secuencias didácticas de los modelos se proyecta herramientas y actividades referentes a los procesos formativos en el educando, en el que se parte de las necesidades e intereses de los actores que enriquezcan el aprendizaje colaborativo y fomenten la metacognición que conlleven a la comunicación asertiva.

Por ello, las competencias básicas son el eje principal de los procesos educativos donde se comprende la utilización de los conocimientos y las habilidades de manera transversal e interactiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las cuales son necesarias en la interacción e integración del educando con el entorno familiar, educativo y social.

Este modelo permite desarrollar la competencia comunicativa a través de las diferentes inteligencias múltiples haciendo uso de las estrategias digitales, que a su vez, ayudan a crear criterios propios, iniciativas personales, autonomía y fomentar el trabajo cooperativo. Es por ello, en la fundamentación epistemológica de la concepción de las inteligencias múltiples, el

psicólogo Israelí Reuven Feurestein destacado por su teoría sobre la inteligencia, se basó en la escuela de Vigostky, donde expone que la formación integral parte del “desarrollo de los proceso y estrategias del pensamiento, que no solo están implícitos en el ámbito escolar, sino también en la vida social y familiar del niño”, es decir, que se debe a reconocer a la comunidad educativa como centro de sus proceso de formación en valores, actitudes, y pensamientos.

Por consiguiente, la metodología, estrategia y herramienta planteadas en este modelo se parte de la correlación de saberes en la que el docente y el educando hagan parte de la organización sistemática de los planes de estudio a desarrollar en el aula en los grados de noveno y undécimo, en el que se considere el aprendizaje como una responsabilidad y no obligación y se integre de manera, lúdica e interactiva. En la proyección del modelo didáctico es relevante destacar la aplicación de los momentos y elementos didácticos, el cual está centrado en las necesidades e interés del educando en los aspectos cognitivos y el desarrollo de competencias, capacidades y habilidades en el área de lenguaje; promoviendo el aprendizaje activo, colaborativo para la construcción del conocimiento significativo y la formación integral.

2.6.3 Características.

La educación contextualizada debe orientar procesos significativos en la vida profesional de educador y la vida académica del educando, entrelazando los saberes que de allí emergen, es por ello, que los procesos formativos en el contexto educativo deben ser holísticos e interdisciplinarios ara lograr una verdadera significación de lo que hace en el aula de clase y de lo que se vive en el contexto social. En la organización del diseño del modelo didáctico

basado en la teoría de Howard Gardner como fundamento epistemológico en la estructuración de las acciones de aprendizaje y pensamiento en el entorno educativo, en las cuales surgen estrategias didácticas que vinculan los intereses entre los actores del proceso educativo y la armonización de un ambiente de aprendizaje pertinente a las necesidades de los procesos educativos.

En el desarrollo del modelo pedagógico se busca resaltar las características como proceso dinámico, participativo e interactivo en el contexto educativo, dichas características pedagógicas y didácticas son:

- ✓ La educación debe apuntar a proporcionar conocimientos y valores para que los estudiantes mejoren en su comunidad el orden y la reconstrucción social de la misma.
- ✓ El proceso de enseñanza debe ser holístico en el que los retos y problemas de socialización de los procesos sean tomados de la realidad académica y se integre la autonomía del educando y del docente.
- ✓ Se debe tener en cuenta como eje principal en el aula de clase la capacidad de sentir, entender y manejar eficazmente las emociones del docente y del educando, como fuente de energía y de información para el desarrollo personal y el aprendizaje.
- ✓ En la planeación de actividades se debe buscar el liderazgo y mantenerlo durante la realización de las actividades pedagógicas en el desarrollo de los procesos dentro y fuera del aula de clase.
- ✓ En el desarrollo de las acciones de enseñanza y aprendizaje se debe tener en cuenta los aspectos sociales, políticos, económicos y religiosos del contexto para que la proyección de los procesos sean significativos en el saber hacer del educando.

-
- ✓ La evaluación debe ser dinámica, y que integre las capacidades y habilidades de los educandos, de modo que se vuelva realidad la interacción de su saber, saber hacer y ser.
 - ✓ Integralidad de saberes (el saber conceptual, el saber procedimental, el saber actitudinal) donde cada saber sea un andamiaje del otro para un aprendizaje significativo y crítico en el contexto educativo.
 - ✓ El rol del docente debe ser social capaz de estar lo más cerca posible a sus educandos, de compartir vivencias y experiencias para una integración excepcional en el aula de clase y facilitador de espacios de comunicación en el contexto educativo.
 - ✓ El rol del educando debe ser social y activo capaz de utilizar sus conocimientos en beneficio de la comunidad mediante la solución de los problemas de la misma.
 - ✓ Los entornos de aprendizaje deben ser óptimos y novedosos, donde se permita el dialogo, actividades lúdicas, el uso de las capacidades y habilidades del educando y del docente, a la vez, debe ser integral en el uso de los medios tecnológicos en el aula de clase.

2.6.4 Funciones.

En la proyección del modelo pedagógico su funcionalidad se abarca desde la generación de aprendizajes significativos y contextualizados con la utilidad de lo aprendido en su diario vivir. Es decir, que los procesos orientados en el aula de clase sean pertinentes con la población estudiantil en la que se debe tener en cuenta sus necesidades e intereses y las capacidades y habilidades que ellos poseen para la socialización, por ello, se fundamenta en el uso de las inteligencias múltiples como un modelo que tiene en cuenta las competencias

de los educandos y las habilidades del docente en configurar los conocimiento en el contexto educativo y fortalece las habilidades comunicativas del lenguaje (hablar, leer, escuchar y escribir) como ejercicio práctico de su formación integral haciendo uso de entornos virtuales.

2.6.5 Estructura y componentes del modelo articulados a la estructura de la clase.

2.6.5.1 Momentos didácticos.

Las actividades pedagógicas orientadas el desarrollo del aprendizaje significativo tienen una serie de momentos ordenados que permiten el paso a paso para arribar al proceso de aprendizaje, al ejercicio de la autoestima, al desarrollo del trabajo grupal, etc. A continuación se incluyen como referencia una secuencia lógica que no es lineal necesariamente, pues, según las necesidades, algunos momentos de la actividad significativa pueden coincidir. En la organización pedagógica del modelo pedagógico ha sido diseñado siete momentos esenciales para el proceso de significación del conocimiento, los cuales se estructuran de la siguiente manera:

- **Interactuando con el saber**

1. Aprende interactuando: se plantean y se ejecutan situaciones de aprendizaje que despierten el interés o curiosidad por aprender, generando un espacio de esparcimiento lúdico y de comunicación entre el educando y el docente.
2. Explora el conocimiento: pone en énfasis el dialogo entre el docente y el educando socializando los saberes previos necesarios para el desarrollo de los procesos académicos.

- **Organizando el saber**

3. Activando la memoria: En este momento, se analiza con los educandos las respuestas que han dado en los momentos anteriores y relación que se puede dar de sus saberes previos con los contenidos nuevos del aprendizaje.
4. Profundizando en el saber: Se desarrollan un conjunto de acciones metodológicas para crear, investigar o analizar el contenido nuevo con la significación del saber universal que posee el educando, estableciendo una correlación de los mismos.
5. Experiencia del saber: se desarrollan actividades de socialización permitiendo al educando comunicar lo que piensa acerca del proceso estudiado y de qué manera se ve evidencia en su contexto, haciendo uso de sus habilidades comunicativas.
 - **Contextualizando el quehacer del saber**
6. Realidad significativa: se desarrolla actividades prácticas donde se haga uso de los nuevos conocimientos, en este momento los educandos refuerzan y consolidan su aprendizaje mediante la aplicación de los saberes a su vida diaria.
7. Saber recíproco: permite obtener información sobre cómo han aprendido los estudiantes para reforzar y corregir errores. En este momento, se hace valoración cualitativa y cuantitativa en relación con el proceso de las actividades realizadas para la adquisición del conocimiento.

De esta manera se logra evidenciar los siete momentos que entrelazan la significación y asimilación de los contenidos teóricos con la práctica, haciendo uso de las capacidades y habilidades en búsqueda de una formación integral.

2.6.5.2 Secuencia Didáctica de núcleos problemáticos o temáticos de la propuesta.

La secuencia didáctica son las actividades pedagógicas, didácticas y lúdicas que se llevan a cabo para la significación de los procesos académicos con el fin de lograr una integración del saber, del saber hacer y del ser. Para la ejecución del modelo pedagógico se plantea una serie de secuencias dependiendo del momento didáctico que se esté realizando.

Interactuando con el saber: Aprende interactuando

- Organización del entorno de aprendizaje: organizar el aula de clase permitiendo la comunicación entre el docente y educando para identificar el estado de ánimo y de disponibilidad para el inicio de las actividades indagando por las vivencias antes de la socialización de las actividades a desarrollar.

- Integración de actividades lúdico-didácticas: se refiere a las actividades para presentar y contextualizar los temas a desarrollar en el día a día del proceso de formación.

Interactuando con el saber: Explora el conocimiento

- Integración y percepción de saberes: se refiere al proceso de socialización de los conocimientos previos de los educandos acerca de los procesos académicos que se van a orientar en la búsqueda de adquisición de conocimiento, generando espacios de dialogo y participación activa.

Organizando el saber: Activando la memoria

- Significación del conocimiento: En esta secuencia se analiza con los educandos acerca de las respuestas que han dado en la secuencia anterior y relación que se puede originar acerca de apropiación de los saberes previos con los procesos nuevos de aprendizaje.

Organizando el saber: Profundizando en el saber

- Experimentación del saber: se enfoca en la conceptualización teórica del nuevo conocimiento generando espacios de trabajo individual y cooperativo en el aula de clase.

- Proyección del saber hacer: se enfoca al desarrollo de actividades que propicien la comunicación a través de diversas expresiones y lenguajes en relación con el saber.

Organizando el saber: Experiencia holística

- Práctica del saber: se enfoca en estimular propuestas innovadoras que le permita a los educandos expresar sus necesidades, ideas, e intereses, contribuyendo a la capacidad de apreciar sus creaciones y la de los demás, reconociendo los saberes que intervienen.

Contextualizando el quehacer del saber: Realidad significativa

- Esquematización de los saberes adquiridos: se enfoca en realizar actividades de socialización donde se haga uso de los nuevos conocimientos en relación con las habilidades comunicativas para interiorizar la información dada.

Contextualizando el quehacer del saber: Saber recíproco

- Proyección de los procesos formativos: se enfoca en llevar lo aprendido a la práctica, donde el educando evidencie que el saber se puede aplicar a su vida cotidiana y de qué manera lo puede identificar en las acciones que realiza en el contexto.

- Evaluación de los procesos: se enfoca en la valoración cualitativa y cuantitativa de los procesos académicos orientados en clase desde las estrategias pedagógicas y el desempeño cognitivo en la asimilación de los mismos.

De esta manera se estructura las secuencias didácticas que posee cada momento didáctico llevando una organización sistemática de los procesos académicos en el área de lenguaje en

la búsqueda de un aprendizaje significativo y holístico teniendo en cuenta las capacidades de los educandos y las habilidades del docente.

2.6.5.3 Estrategias alternativas.

En la proyección de las acciones de aprendizaje se plantean una serie de estrategias alternativas para el desarrollo del contenido acerca de los procesos de comprensión e interpretación, producción textual, literaria, medios de comunicación y de ética de la comunicación en la significación del saber, el saber hacer y el ser. A continuación se anexa el modelo didáctico para el desarrollo de las competencias comunicativas en el contexto educativo.

Tabla 1 Esquema estructural del Modelo Didáctico para el Desarrollo de las Competencias

| Referente teórico | | Título del modelo |
|--|--|--|
| Howard Gardner, teoría a cerca de las Inteligencias Múltiples, La teoría y la práctica. | | Modelo de didáctico basado en la Teoría de Howard Gardner para el desarrollo de la competencia comunicativa a través de las inteligencias múltiples en el uso de las estrategias digitales. |
| Momentos del modelo didáctico | Distribución de las secuencias de las secuencias didácticas | Proyección de todas las estrategias didácticas |
| INTERACTUANDO CON EL SABER | | |
| 1. Aprende interactuando | <ul style="list-style-type: none"> - Organización del entorno de aprendizaje. - Integración de actividades lúdico-didácticas | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo cooperativo • Juegos de mesa • Debates • Dramatizaciones • Videos educativos • Documentales • Reportajes • Películas • Dinámicas • Rondas |

| | | |
|-------------------------------------|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Monólogos • Cine foro • Juegos colectivos • Mesa redonda • Narraciones • Declamación • Música |
| 2. Explora el conocimiento | - Integración y percepción de saberes | <ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas • Diálogo de pre-saberes • Situaciones problemas • Cuestionamiento de saberes • Apoya o refuta las ideas de sus interlocutores respetando sus posiciones. • Cooperación y la participación • El respeto en el aula para escuchar a su compañero |
| ORGANIZANDO EL SABER | | |
| 3. Activando la memoria | - Significación del conocimiento | <ul style="list-style-type: none"> • Perfil de habilidades y capacidades • Afianzamiento de aprendizajes, habilidades, proceso y competencias. • Realidad del conocimiento • Uso de videos educativos • Proyección de películas formativas • Fundamentación • Proyección de diapositivas • Expresión oral y escrita • Conduce el tema de acuerdo con la manera como se desarrolla el discurso. |
| 4. Profundizando en el saber | - Experimentación del saber - Proyección del saber hacer | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo autónomo • Iniciativa personal • Criterios propios basados en sus habilidades |

| | | |
|---|---|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Ficha técnica • Esquema estancial de Greimas • Proyectos multimedia • Producción de medios audiovisuales • Esquemas • Socializaciones • Cartelera • Televisión • Roll play • Caricaturas • Comics • Composiciones visuales • Expresión oral • Expresión corporal • Talleres de manejo de medios digitales • Ejercicios de producciones audiovisuales. • Talleres de semánticos • Ejercicios colaborativos • Símbolos gráficos • Compara la información con la realidad |
| 5. Experiencia holística | - Práctica del saber | <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicios de situaciones problemas • Socialización de actividades practicas • Experiencias de vida • Analogía de la realidad |
| CONTEXTUALIZANDO EL QUEHACER DEL SABER | | |
| 6. Realidad significativa | - Esquematización de los saberes adquiridos | <ul style="list-style-type: none"> • Juegos colectivos • Dinámicas grupales • Esquemas • Dramatizaciones • Producciones audiovisuales |

| | | |
|----------------------------------|---|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral, escrita y corporal • Escritos • Reportaje • Reflexiones personales • Creación de un espectáculo con diapositivas, videos o un álbum de fotografías. • Presentaciones con acompañamiento musical |
| <p>7. Saber recíproco</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Proyección de los procesos formativos - Evaluación de los procesos | <ul style="list-style-type: none"> • Juegos colectivos • Dinámicas grupales • Esquemas • Dramatizaciones • Producciones audiovisuales • Expresión oral, escrita y corporal • Escritos • Reportaje • Reflexiones personales • Creación de un espectáculo con diapositivas, videos o un álbum de fotografías. • Presentaciones con acompañamiento musical |

Fuente: Adaptación de la tabla modelo didáctico diseñado por Ph.D Jairo Samuel Becerra Riaño.

De esta manera se visualiza el modelo pedagógico que orienta a desarrollar las competencias y habilidades en el contexto educativa entrelazando las acepciones del lenguaje en la adquisición de conocimientos orientados a la formación integral de los educandos.

Capítulo III

Metodología

3.1 Tipo de investigación

3.1.1 Paradigma cualitativo.

En el desarrollo de la investigación acerca de la competencia comunicativa y estrategias digitales basadas en inteligencias múltiples aplicadas en grados noveno y undécimo se rigió bajo el tipo de investigación cualitativa, según Denzin y Lincoln (1994:576) “es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchos casos contradisciplinar” es por medio del cual se aporta y enriquece todo lo referente a la manera en que se abarca los procesos metodológicos sustentados y la proyección que este ofrece ante lo que es la ejecución de la propuesta pedagógica, es decir, en las palabras de Consuelo Hoyos (2000): “... comparte el empleo de los métodos inductivo y deductivo” y en la recolección de datos se procedió inductivamente, de lo particular (unidad de análisis) a lo general (sistematización de datos) y en la tercera y cuarta fase (Interpretación por núcleos temáticos y construcción teórica) se procedió deductivamente, de lo universal a lo particular. En estas fases se hace el estudio de las partes integradas de un todo.

3.1.2 Enfoque hermenéutico.

De acuerdo con el enfoque de la investigación, se abordó desde la hermenéutica, la cual, busca “la interpretación de comprender lo que ocurre en el contexto” (Zichi y Omery, 1994), ya que este permitió especificar aspectos relevantes de la población a estudiar, como su

estructura y comportamiento, a la vez, comprender un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica a la manera en que los educandos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente, por otro, refiere al modo en que los docentes intentan construir socialmente esas realidades para la significación de sus procesos en el hacer y vida cotidiana.

Asimismo, se describió cada uno de los aspectos encontrados en la investigación acerca de los beneficios, y dificultades que se pueden presentar en la asimilación de las inteligencias múltiples a través del uso de las estrategias digitales en la formación de los educandos en comunicación, indagando acerca de su impacto en su proceso educativo y la potenciación de las habilidades y capacidades de los mismos.

3.1.3 Métodos de investigación.

De igual manera, el método de la investigación es la acción participación (I.A.P.), la cual combina dos procesos, el de conocer y el de actuar, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda. Al igual que otros enfoques participativos, la I.A.P. proporcionó a las comunidades un método para analizar y comprender mejor la realidad de la población (sus problemas, necesidades, capacidades, recursos), y permitió planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla. Es un proceso que combina la teoría y la praxis, y que posibilita el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, su empoderamiento, el refuerzo y ampliación de sus redes sociales, su movilización colectiva y su acción transformadora.

Así mismo, al ser metodológicamente reflexiva y recursiva, permite incluir al observador y reconocer al observado como sujetos constructores de diversas realidades, lo cual facilita la interpretación de los procesos particulares del campo, en tanto aporta diferentes miradas

de comprensión y amplía la posibilidad de construir discursos coherentes con las necesidades de los escenarios de interacción de los practicantes pertenecientes al área de lengua castellana y comunicación.

3.2 Marco contextual

3.2.1 Contexto geográfico y cultural.

En Colombia la educación se define como un proceso de formación permanente, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes y que con los nuevos cambios que se vienen presentando con la globalización hace un fuerte análisis al proceso educativo que se está orientado en el contexto colombiano. En Pamplona, una ciudad colombiana, ubicada en el departamento de Norte de Santander, conocida como la “Ciudad Estudiantil del Oriente Colombiano”, brindando el servicio educativo a la comunidad pamplonesa. Está situado en las coordenadas 72° 39' de longitud al oeste de Greenwich y a 7° y 23' de latitud norte. Se encuentra situada a 2.200 metros sobre el nivel del mar. Pamplona, limita al Norte con Pamplonita y Cucutilla, al sur con los municipios de Cácuta y Mutiscua, al oriente con Labateca y al occidente con Cucutilla. Tiene una extensión total de 456 km. Y es nudo estratégico, vial y centro de la cultura santandereana, pues desde ella, en la época de la colonia, partieron las expediciones, que asentaron posteriormente las poblaciones que conforman en la actualidad los departamentos de Arauca, Norte de Santander, y Santander y el Estado venezolano de Táchira siendo así reconocida como la ciudad fundadora de ciudades. Su economía está basada en el comercio gastronómico, la educación escolar y superior y del turismo, dentro del cual se destaca el religioso (especialmente durante Semana Santa) y el cultural (museos, iglesias y

centros o sitios turísticos). También se encuentra con una gran diversidad de instituciones educativas públicas como privadas que presentan su servicio educativo a la formación y desarrollo de los seres humanos. (Alcaldía de Pamplona, 2015).

3.2.2 Contexto Institucional.

La Escuela Normal Superior se encuentra ubicada en el área urbana al sur de la ciudad de Pamplona ocupando un espacio de 11.4 hectáreas, bañada por las quebradas Cariongo y Rosal que al unirse forman el río Pamplonita a la salida de la Normal. La oferta académica que la Institución Educativa ofrece es de carácter público, por lo tanto, brinda el servicio educativo a niños, niñas y jóvenes priorizando la comunidad educativa de la zona urbana, urbana-marginal y rural del municipio de Pamplona y su alrededor. La Escuela Normal Superior de Pamplona es una institución de carácter oficial, mixto de calendario A, que labora en jornada única. La fundación de la Escuela Normal Nacional para Varones se llevó a cabo por medio de la Ley 6935 del 17 de diciembre de 1934. El día 6 de mayo de 1940, el señor Presidente de la República el doctor Eduardo Santos llegó a la ciudad de Pamplona para instituir la Normal Nacional para Varones la cual quedó bajo la dirección del licenciado Luis Alejandro Barrios, su primer rector. El rector encargado actualmente es Oscar Fabián Crispancho Fuentes. La escuela Normal posee una planta física conformada por bloques en donde se encuentra las aulas de clase, laboratorios, talleres de música y dibujo, biblioteca, salas de computo, teatro, capilla, cafetería, enfermería, salón cultural y restaurante, posee también amplias zonas verdes, bosques y jardines en donde se trabajan los proyectos de aula; y campos deportivos que sirven de recreación y esparcimiento a los estudiantes y comunidad en general. Es un espacio bastante amplio, siendo una fortaleza el contacto con la naturaleza

que estimula el aprendizaje. En el desarrollo de la filosofía institucional curricular, pedagógica y didáctica de la Escuela Normal Superior tiene como referencia los valores institucionales, donde se evidencia el sentido de pertenencia y pertenecía en la eficacia de las metas educativas, el respeto como valor reflexivo que conduce hacia la adquisición de la capacidad crítica y la honestidad que se articula con la rectitud y la honradez en el actuar de los estudiantes y docentes del plantel educativo. La Escuela Normal Superior de Pamplona basada en los fundamentos curriculares de la educación, atiende a su naturaleza de orientar su quehacer pedagógico y didáctico en el marco de los fundamentos y criterios curriculares vigentes con la intención de ofrecer una formación integral a los estudiantes basada en los fines de la educación.

3.2.3 Población Objeto.

El proceso de práctica profesional se realizó en la Escuela Normal Superior la cual es una institución de carácter público, donde se promueve los niveles de educación inicial, básica primaria, básica secundaria y media, dicho proceso se llevó a cabo en los grados noveno (A-B) y undécimo (A-B), donde el docente en formación desarrolla procesos formativos en búsqueda de fortalecer las habilidades y capacidades de cada grado promoviendo a la construcción de la identidad.

En el contexto público se trabajó en la Escuela Normal Superior de Pamplona en los grados de noveno “A” con 38 estudiantes, noveno “B” con 36 estudiantes, a cargo del docente Cristián Yesid Gómez Ramón y en undécimo “A” con 30 estudiantes, en noveno “B” con 32 estudiantes a cargo de la docente formadora Gladys Eufemia Jaimes Bastos. Dicha población oscila en las edades de 14 años y 19 años, pertenecientes a un estrato social 1 y 2.

El proceso de interacción e integración en los procesos formativos los realiza la docente en formación Leydi Yaned Suarez Caicedo.

La práctica pedagógica se realizó durante trece semanas con una intensidad horaria de 16 horas por semana, ocho en básica secundaria y ocho en educación media, a su vez, cumpliendo con la permanencia en la institución atenta a cualquier novedad para la construcción de saberes en los procesos curriculares, pedagógicos y didácticos que incide en la formación docente profesional. Se buscó mantener una participación activa en el desarrollo de las actividades que la institución educativa y especialmente en los grados que desarrollaron las actividades.

Los estudiantes del grado noveno y undécimo presentan un nivel socioeconómico entre estratos uno, dos y tres, en dichos grados se evidenció en algunos estudiantes un rendimiento académico bajo, pero durante el proceso e intervención de la docente en formación y a través de la mediación, orientación y creación de ambientes de aprendizaje innovadores y apropiados que se plantearon a partir de los resultados del diagnóstico aplicado y teniendo en cuenta las necesidades que presentaron los educandos se mejoró el nivel académico y se obtuvo un aprendizaje significativo. Durante la práctica e intervención se creó un vínculo de confianza entre docente en formación y estudiante que facilitó a que el proceso se desarrollara de manera eficaz, ayudando a que los educandos desarrollaran las capacidades, habilidades y las competencias en el área de Lenguaje.

3.3 Técnicas e instrumentos de investigación.

3.3.1 Diario de Campo.

El diario de campo es un instrumento que favorece la reflexión sobre la práctica pedagógica, y que facilita la toma de decisiones acerca del proceso de evolución convirtiendo al docente en investigador, en un agente mediador entre la teoría y la práctica educativa, propiciando así el desarrollo de niveles descriptivos, analíticos, explicativos, valorativos y dentro del proceso investigativo y reflexivo que se lleva a cabo al interior del aula de clase, por lo tanto favorece el establecimiento de conexiones significativas entre el conocimiento práctico (significativo) y el conocimiento disciplinar (académico). Este instrumento hace parte de un enfoque cualitativo, el cual permite al docente tener una mirada reflexiva sobre la educación, la pedagogía, el sentido de la escuela y la profesión docente. El diario es una herramienta de la Investigación educativa y pedagógica, de la Investigación Etnográfica en el Aula, para reflexionar sobre los estudiantes y las interacciones, los saberes y los conocimientos que se producen en la escuela, la solución de problemas en relación con los saberes o con la vida cotidiana.

El diario ayudó a precisar el valor de la enseñanza, las formas y momentos de la construcción de los aprendizajes, las distintas consideraciones evaluativas, las relaciones entre el currículo y la formación, la confrontación de las políticas educativas con las realidades sociales, la pretensión de la construcción de sujetos desde la formación, a su vez, el diario de campo (Ver Anexo N° 3.1 Diario de campo) es un medio de apoyo en cuanto a recopilación de información e identificación de aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos que se desarrollaron en el área del lenguaje y sus transversalidad con las otras asignaturas del saber, facilitando la comprensión e interpretación de los procesos de la recolección de información.

3.3.2 Entrevista Semiestructurada.

La entrevista Semiestructurada, es una herramienta de investigación cualitativa la cual permitió una mayor libertad y flexibilidad en la obtención de información. Una de sus características es que el entrevistador es quien marca la pauta y realiza un guion con preguntas al respecto del tema que quiere investigar, a su vez, es un medio de apoyo en cuanto a recopilación de información e identificación de aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos (Ver Anexo N° 3.7 Formato de Entrevista) que se desarrollan en el área del lenguaje y sus transversalidad con las otras asignaturas del saber, facilitando la comprensión e interpretación de los procesos de la recolección de información.

3.3.3 Prueba diagnóstica y final.

En el desarrollo de las acciones para recoger la información orientada se proyectó una serie de instrumentos metodológicos para el análisis de la información pedagógica para la intervención pedagógica en el aula de clase en los grados de noveno y undécimo de la Escuela Normal Superior Pamplona, cumpliendo con los conductos pedagógicos y didácticos pertinentes para identificar las necesidades educativas requeridas en este nivel de escolaridad.

En este sentido, las técnica de recolección de la información para el análisis de estudio de los procesos formativos en el aula de clase de Lengua Castellana se realizó a través de la prueba diagnóstica, la cual, es una evaluación diagnostica que permitió conocer los aspectos formativos en cuanto a los factores curriculares que promueve los Estándares Básicos de Competencias en el desarrollo óptimo de la estructura cognitiva en relación con los proceso de comprensión e interpretación. En el diseño de la prueba diagnóstica se anexa las pruebas para los grados de noveno (Ver Anexo N° 3.7 Formato de Entrevista) y undécimo (Ver Anexo

N° 1.2 Formato de diseño de la prueba diagnóstica de 11 y Hoja instrumento examen) que consta de dos secciones: la primera consiste en la respuesta a ítems relacionados con la comprensión y dominio de las competencias literarias, gramaticales y comunicativas (19 ítems), la segunda es una prueba sobre la competencia en la producción textual (1 ítems).

A su vez, el diseño de la prueba final (Ver Anexo N° 3.2 Formato del diseño de la prueba final del grado noveno y hoja de respuestas examen y Anexo N° 3.2 Formato del diseño de la prueba final del grado undécimo y hoja de respuestas examen), la cual es una evaluación final que se reestructuró de acuerdo con los planteamientos encontrados en la prueba inicial para la proyección de la propuesta pedagógica. En esta prueba se identificó y evaluó el proceso de formación en los estudiantes y verificar la viabilidad de las acciones de enseñanza y aprendizaje en el transcurso de la intervención pedagógica del docente en formación en la estructuración de las estrategias, herramientas, acciones y actividades para el desarrollo de las debilidades encontradas.

3.3.4 Instrumentos: de registro, organización, análisis y resultados.

Los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron son los medios digitales (cámara fotográfica y cámara de video), diario de campo, formato de seguimiento, planes de clase y unidades de proyecto; cada formato se diligencia cada vez que la docente en formación se dirige a la institución educativa y las actividades pedagógicas que se desarrollen en los grados de noveno y undécimo.

Para dar inicio con la interacción en el aula de clase, se realizó un estudio previo de pedagogos que promueven la integración, la comunicación, el diálogo, el respeto y la

responsabilidad del docente a la hora de mediar el proceso formativo y se plasmaron cada uno de los pensamientos ontológicos en la fundamentación teórica del área. Y a la vez, en el curso Práctica Pedagógica II – Básica Secundaria y Educación Media, los docentes en formación realizaron socializaciones de las reflexiones pedagógicas referentes a los procesos educativos que se llevaron en el aula a través de situaciones problemas donde se argumenta su posible solución de forma coherente y pertinente con los procesos académicos que se lleven a cabo en las instituciones educativas.

Asimismo, se planteó la recolección de información a través de talleres pedagógicos y guías de observación donde se plasmaron cada una de las actividades desarrolladas en el aula de clase, los fundamentos curriculares, pedagógicos y didácticos que el docente debe manejar en la planeación curricular del área, la metodología del docente, la actitud de los estudiantes, las debilidades y fortalezas del proceso de formación y la configuración del perfil profesional docente que se está adquiriendo a través de la praxis.

La ficha de seguimiento y el diario de campo (Ver Anexo N° 3.1 Diario de campo) se llevó a cabo después de la interacción del docente en formación en el aula de clase para compilar toda la experiencia vivida en cada grado y que de manera autónoma sirvió como eje motor de su construcción de identidad y de estructuración metodológica de su quehacer pedagógico.

De esta manera, se construyó un planeador global para la estructuración de las unidades de proyecto (Ver Anexo N° 2.2 Diseño de unidad proyecto por periodo de noveno y undécimo) orientadas en los grados de noveno y undécimo, haciendo énfasis en desarrollo

de la competencia comunicativa a través de las inteligencias múltiples en el uso de las estrategias digitales en la Escuela Normal Superior de Pamplona, donde la docente en formación organizó, estructuró y proyectó sus actividades pedagógicas orientadas a la construcción de pensamiento en los jóvenes.

Por lo cual, se estableció la proyección pedagógica acerca de la potenciación de los procesos formativos en el entorno educativo este basada en el desarrollo de acciones de aprendizaje y pensamiento a la significación de conocimiento.

3.4 Etapas de la investigación

3.4.1 Diagnóstico.

El proceso de práctica pedagógica se llevó a cabo en la Institución Educativa Normal Superior ubicada en la zona urbana del municipio de Pamplona. Este proceso de observación se enfocó en el conjunto de grados de noveno y undécimo, de los cuales se desarrolló una observación institucional y de aula con todos los grados de noveno (A - B) y undécimo (A - B) a orientar los procesos de lenguaje y adquisición del conocimiento, en los cuales se aplicó de manera estructurada y pensada una prueba diagnóstica. Posteriormente en los estudiantes del grado tomado como muestra de la misma institución, se procede a identificar los alcances, pertinencia, profundidad y extensión del saber adquirido hasta los niveles de educación de básica secundaria y educación media. Asimismo, de la ejecución de esa prueba diagnóstica, se realizó el correspondiente análisis DOFA, para identificar las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas; y diagnosticar de acuerdo al plan de mejoramiento las acciones de pensamiento y acciones de aprendizaje requeridas para el diseño de la propuesta pedagógica,

además de articular su diseño con referentes que apoyaron desde una perspectiva constructivista este modelo de investigación.

3.4.2 Documentación.

Para el planteamiento y diseño de la propuesta se llevó a cabo una documentación analítica e investigativa acerca de la normatividad propuesta por el Ministerio de Educación Nacional por la cual el docente rige su labor, por lo tanto, se revisaron y estudiaron documentos como: los Lineamientos Curriculares del área de Lengua Castellana, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, los Derechos Básicos de Aprendizaje. Además, se realizó una fundamentación teórica correspondiente a los modelos y tendencias pedagógicas, haciendo énfasis en el paradigma constructivista. Así mismo, dicha proyección didáctica estuvo basada en la teoría de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner específica del área, cuya teoría pedagógica se articuló con el paradigma y a partir de dicha articulación se estructuró el diseño en el cual se plasmaron las secuencias y momentos de aprendizaje con sus respectivas acciones de pensamiento y acciones de aprendizaje, implementación de estrategias y herramientas pedagógicas-didácticas que ayudaron a fortalecer el proceso de enseñanza - aprendizaje en el aula de clase.

3.4.3 Intervención y observación participante.

La metodología que se implementó en la intervención participante es de acción-participativa, porque consistió en identificar y resolver las debilidades encontradas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de noveno y undécimo grado de la Escuela Normal Superior Pamplona, donde se proyectó una propuesta pedagógica específica para el desarrollo de acciones de pensamientos en el conjunto de grados de básica secundaria y educación media.

La observación en el aula se realizó en los últimos grados de educación básica secundaria y media, los cuales son noveno y undécimo en la Escuela Normal Superior Pamplona, teniendo en cuenta un aproximando de 172 estudiantes. Los estudiantes de los últimos grados de básica secundaria y educación media grados oscilan en un rango de edad de 14 - 19 años de edad, donde se toma como muestra a todos a los estudiantes del grado de noveno y undécimo para la aplicación de la prueba diagnóstica (Ver Anexo N° 1.2 Formato de diseño de la prueba diagnóstica de 9 y Hoja instrumento examen y Anexo N° 1.2 Formato de diseño de la prueba diagnóstica de 11 y Hoja instrumento examen) referente a los ejes curriculares del área de lenguaje (comprensión e interpretación, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicas, ética de la comunicación y producción textual) donde se evidenció los procesos de análisis críticos y discurso complejo en el desarrollo de las competencias del lenguaje.

La intervención pedagógica profesional se desarrolló por los docentes en formación del área de Lengua Castellana, la cual se enfocó en la construcción de acciones de pensamientos organizando estrategias pedagógicas-didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico y significativo, en la cual se ejecutó con una intensidad horaria de 16 horas por semana más permanencia institucional.

De modo que, los informantes claves fueron de vital importancia en la construcción de la propuesta pedagógica en los grados de noveno y undécimo para identificar las debilidades que obstaculizan el desarrollo del proceso formativo integral. Por ello, se socializa con el docente tutor del área del lenguaje el permiso de consentimiento informado (Ver Anexo N° 3.8 Formatos de consentimiento informados diligenciados) a cinco estudiantes por grado

quienes brindaron la información necesaria para el análisis argumentativo de los procesos académicos que se llevan en el aula de clase.

Así, se promovió la proyección de acciones pedagógicas específicas para el desarrollo de las falencias encontradas en el proceso de formación de los estudiantes de educación media. Estas estrategias planteadas evidenciaron la capacidad analítica, crítica y propositiva del docente en formación referente a los procesos curriculares, pedagógicos y didácticos orientados en el desarrollo moral y cognitivo de sus estudiantes creando ambientes de aprendizaje óptimos para la significación de las acciones de pensamiento.

La ejecución de la propuesta se realizó partir de la etapa de fundamentación y estructuración del diseño curricular, en el cual se estudió el currículo establecido por el Estado Colombiano y el Ministerio de educación Nacional, dicho currículo está hecho de una concepción genérica.

De esta manera para la planeación del diseño fue necesario tomar el plan curricular y revisar los contenidos programáticos del área de lenguaje, los Estándares Básicos de competencias, se estructuró a partir de lo que los educandos deben saber, saber hacer y ser. Después, de esta etapa se realizó la etapa de ejecución de la propuesta en la cual se programó y distribuyó el tiempo y los contenidos programáticos del área por minutos, horas, semanas, periodos y semestre.

El diseño de la propuesta (Ver Anexo N° 2.1 Diseño de la propuesta pedagógica), como ya se ha venido argumentando se basó en los resultados que arrojó el análisis DOFA de la prueba diagnóstica (Ver Anexo N° 1.6 Tabla DOFA prueba diagnóstica) y el posterior plan de mejoramiento (Ver Anexo N° 1.7 Tabla Plan de mejoramiento), de acuerdo a los resultados esperados de este. En este sentido, fue importante recalcar que la propuesta es el

resultado y la articulación de los ejes que proponen los estándares en los cuales hay que profundizar para fomentar de una manera enriquecedora, secuencial, pedagógica y didáctica lo que se espera que el estudiante del grado de noveno y undécimo desarrolle en el área de lenguaje.

Este diseño de la propuesta pedagógica, abarcó estrategias, herramientas y recursos necesarios acordes al nivel de escolaridad de los estudiantes, se esperó, que de una u otra manera, estos sujetos de saber desarrollen habilidades cognitivas referidas a los procesos de pensamiento crítico argumentativo, reflejando de esta manera lo referido a los requerimientos y orientaciones tanto de su propio plan de estudios, como de la articulación de estándares del lenguaje para el conjunto de grados de noveno y undécimo según el eje, así como de los lineamientos curriculares y lo concerniente a las concepciones del lenguaje engranado directamente con los derechos básicos de aprendizaje.

3.4.4 Diseño y aplicación de técnicas e instrumentos de investigación.

Para la recogida de datos de la investigación, se proyectó que los sujetos a los que se les aplica la prueba diagnóstica son del grado noveno y undécimo de la institución educativa Normal Superior Pamplona de la ciudad de Pamplona, realizando los conductos pedagógicos y didácticos pertinentes para identificar las necesidades educativas requeridas en este nivel de escolaridad.

En este sentido, fue de gran importancia para la elaboración de la propuesta pedagógica el análisis obtenido de los resultados arrojados de la tabla DOFA diagnóstica, el plan de mejoramiento y de lo observado en el contexto educativo, generando así espacios para la intervención pedagógica en el aula, de esta manera se ejecutó el modelo pedagógico

planteado para la orientación de los procesos formativos y para finalizar se realizó la prueba final que desarrollaron los estudiantes de noveno y undécimo; y así tomar las determinaciones acordes y enfocadas a las posibles acciones de pensamiento y de aprendizaje respectivamente que son pertinentes en el desarrollo del pensamiento y de las competencias del lenguaje.

Las técnicas de recolección de datos son distintas maneras de obtener la información para el análisis de estudio de los procesos formativos en el aula de clase de Lengua Castellana. Se realizó a través de la observación directa, la encuesta en sus dos modalidades (entrevista y prueba diagnóstica), y el análisis de la interacción en el aula de clase.

Los instrumentos son los medios materiales que se emplearon para recoger y almacenar la información. Dichos materiales fueron el diario de campo, prueba diagnóstica inicial, análisis DOFA, plan de mejoramiento, fichas, formatos de seguimiento de práctica, entrevista semiestructurada, actividades pedagógicas y prueba final, entre otras que surgen en el diseño de la propuesta pedagógica. En este aparte se indican las técnicas e instrumentos que son utilizados en la investigación:

- Entrevista: fue el medio de apoyo en cuanto a recopilación de información e identificación de aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos que se desarrollan en el área del lenguaje y sus transversalidad con las otras asignaturas del saber, facilitando la comprensión e interpretación de los procesos de la recolección de información y sistematización de la formación docente en el aula, se anexa el formato de cuestionario de las preguntas (Ver Anexo N° 3.7 Formato de Entrevista) a recopilar la información.

- Diario de campo: fue un medio de apoyo en cuanto a recopilación de información e identificación de aspectos curriculares, pedagógicos y didácticos que se desarrollan en el área

del lenguaje y sus transversalidad con las otras asignaturas del saber, facilitando la comprensión e interpretación de los procesos de la recolección de información.

- Prueba diagnóstica inicial: fue una evaluación diagnóstica que brindó conocer los aspectos formativos en cuanto a los factores curriculares que promovió los Estándares Básicos de Competencias en el desarrollo óptimo de la estructura cognitiva en relación con los proceso de comprensión e interpretación.

- Prueba diagnóstica final: fue una evaluación final que se reestructuró de acuerdo con los planteamientos encontrados en la prueba inicial para la proyección de la propuesta pedagógica. En esta prueba se identificó y evaluó el proceso de formación en los estudiantes y verificó la viabilidad de las acciones de enseñanza y aprendizaje en el transcurso de la intervención pedagógica del docente en formación en la estructuración de las estrategias, herramientas, acciones y actividades para el desarrollo de las debilidades encontradas.

- Registros de informes, talleres y actividades realizadas por los estudiantes para el desarrollo de las acciones de pensamiento y de aprendizaje aplicadas a las estrategias digitales de socialización de conocimientos en el aula de clase.

3.4.4.1 Reflexiones sobre experiencias didácticas en clase y el centro educativo.

Las orientaciones epistemológicas, ontológicas y pedagógicas que orientan el proceso de formación en Colombia están suscritas por el Ministerio de Educación Nacional donde expone los procesos que se deben cumplir en la estructuración de acciones de pensamiento y de aprendizaje en los contextos educativos y que a la vez, se rigen para la educación preescolar, básica primaria y secundaria educación media y superior. A la vez, el MEN organiza una secuencialidad acerca de lo que se debe orientar en cada uno de los niveles.

Acorde con la formación integral que un docente debe conocer y apropiarse, se puntualiza acerca de los fundamentos que debe manejar en el desarrollo de su quehacer pedagógico como lo es la Constitución Política del 1991, Ley General de Educación, Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias, Derechos básicos de Aprendizaje, competencias ciudadanas y entre otras resoluciones que son las orientaciones legales que cada docente debe implementar a la hora de consignar en sus metodologías y actividades la estructura de orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Ante ello, la formación docente es un proceso que está en constante cambio y transformación, es el arma más poderosa que un docente debe asumir en su perfil profesional buscando estar a la vanguardia de todos los procesos, herramientas y estrategias didácticas que se emplean en el ámbito educativo.

De esta manera, la educación brinda que en cada uno de los planteles educativos se busque contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa y justa en las acciones que intervienen en la construcción de una mejor comunidad y el rol del docente sea aún más eficiente, pertinente y eficaz en la socialización de actividades que promuevan la creación de ambientes de aprendizaje óptimos para el desarrollo de competencias, habilidades y capacidades para la vida cotidiana de los jóvenes del país.

En el proceso de observación en el aula se caracteriza por identificar la metodología en que el docente formador orienta los procesos formativos y en la que el educando asimila el saber, promoviendo un clima de enseñanza y aprendizaje óptimo.

En las aulas de interacción de básica secundaria y educación media se logran identificar la diversidad de estilos de aprendizaje de los educandos, en los que se evidencia que la

metodología al orientar los procesos comunicativos, literarios, de comprensión y producción textual deben ser creativos y formadores para la vida y no para tenerlos inscritos en el aula.

De acuerdo a lo que establece el señor Robert Marzano en su obra “las cinco dimensiones del aprendizaje”; menciona que la primera dimensión se refiere a las actitudes y percepciones del estudiante y ¿a qué se refiere?, el fundamenta que para que un estudiante adquiera un aprendizaje exitoso- significativo, se debe de tomar en cuenta el clima del aula, es decir, influyen factores afectivos, como por ejemplo ser aceptado por sus compañeros, así como de espacio-infraestructura, se refiere a sentirse cómodo en la planta física y que las actividades de aprendizaje estén acordes a sus capacidades y edades.

Lo mencionado anteriormente, permite crear una visión pedagógicas acerca de planear correctamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, a determinar cuáles son las actividades de enseñanza-aprendizaje y los escenarios de aprendizaje, no olvidando que hoy se puede hacer uso de los escenarios áulicos, reales y virtuales, siendo este último llamado como “nuevos ambientes de aprendizaje, no ausente de los aspectos de comunicación y socialización de comportamiento y actitud; aspectos que se deben estructurar actividades o estrategias para reforzar la formación en valores, y construir un ambiente de aprendizaje óptimo.

El rol del docente se refiere la tarea principal que se tiene en propiciar la generación de ambientes de aprendizaje que favorezcan la adquisición de competencias por parte de los educandos, de ahí que se debe establecer el entorno adecuado para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a las características o recursos que éstas requieren para su efectivo desarrollo, también es importante crear un clima de aprendizaje adecuado para que el aprendizaje se consiga, además es necesario tener en cuenta que ese

ambiente y clima de aprendizaje deberán formularse en función del entorno, en el que se quiere generar dicho proceso, puesto que dependiendo de factores sociales, culturales, políticos, económicos y familiares se desarrollan acciones de profundización pedagógica en la intervención didáctica en el aula de clase.

En la estructuración de la proyección pedagógica y didáctica que la docente en formación debe plantearse acerca de los procesos formativos en el aula debe partir de los presaberes que los educandos tienen acerca de los diferentes temas que deben manejar en los niveles educativos que cursa, es de allí que se plantea la prueba diagnóstica.

La prueba diagnóstica, se entiende como la finalidad educativa para determinar cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles del estudiante que se presenta a la misma, qué puede o no puede hacer con la lengua, y hasta qué punto se desenvuelve en las distintas habilidades.

De esta manera, se reconoce que saben y deben conocer los educandos y se establece un plan de acción acerca de las habilidades y capacidades para fortalecer y crear nuevos conocimientos aplicados a sus vidas en su proceso de formación.

En la planeación de las acciones de aprendizaje para realizar en el aula se debe estructurar desde los estilos de aprendizaje de los estudiantes, y la armonización de los temas en la utilidad para el hacer y vida cotidiana del mismo.

En el proceso de formación debe estar acompañado de los procesos evaluativos, ya sean formativa o conceptual donde se conoce la viabilidad de los contenidos orientados y la significación de los mismos.

El Ministerio de Educación Nacional habla acerca de la evaluación formal, que implica elegir una estrategia específica para indagar si los estudiantes han aprendido: puede escoger un examen breve o uno extenso, con preguntas de respuesta múltiple, o de respuesta abierta;

tal vez decida hacer una interrogación oral o un trabajo por grupos; quizás les permita usar libros o les exija absoluto silencio; en fin, tiene una gama muy amplia de posibilidades para confrontar el aprendizaje. Luego llevará a su casa un gran volumen de papeles para corregir, porque no da sus clases a un solo grupo sino a varios, de tal manera que es posible que en una semana tenga que revisar muchas pruebas. Mientras lee las respuestas de los estudiantes puede sentir una gran satisfacción porque la mayoría ha dado buenos resultados, o puede sentir la preocupación de que el tema que está verificando no ha sido comprendido por la mayoría. En este caso, un buen maestro se preguntará si realmente no han aprendido o si la prueba que propuso estaba mal diseñada. Incluso puede cuestionarse si lo que enseña tiene algún interés para sus estudiantes.

De esta manera, se argumenta que el proceso de evaluación debe ser continuo y flexible de acuerdo con las acciones aplicadas en el aula de clase, donde se evalúa el conocimiento de los educandos y las estrategias empleadas por el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

3.4.4.2 Diseño y aplicación de la Prueba final y hoja examen.

En la construcción de la prueba final para el análisis de datos acerca de los procesos formativos que se llevó a cabo en el aula se tuvo en cuenta las acciones de aprendizaje orientadas a través de la metodología participativa en el desarrollo de las competencias comunicativas del lenguaje, por el cual se organizó una serie de ítems relacionados con los ejes curriculares de los Estándares Básicos de Competencias y los componentes generales del área para la identificación de la significación de los procesos formativos desarrollados, de allí, se partió para un estudio metodológico acerca del análisis sistemático de la prueba final, caracterizando los ítems de mayor acierto y de menor acierto con relación a sus

subprocesos. De esta manera, se logró identificar los ejes curriculares de mayor asimilación y significación de las acciones de aprendizaje en los educandos.

3.4.4.3 Selección de informantes clave.

En la selección de los informantes clave como sujetos activos del proceso de investigación acerca de los aspectos curriculares, metodológicos y didácticos que se orientaron en el desarrollo de las acciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo, se tuvo en cuenta a los educandos de los grados noveno y undécimo de la Escuela Normal Superior para la descripción de la secuencia metodológica empleada por la docente en formación para orientar las actividades conceptuales, procedimentales y actitudinales en el aula de clase.

En la identificación de los informantes clave se valoró la participación activa en los procesos académicos, la disponibilidad de tiempo, la actitud y vínculo de educando-docente, en el cual se seleccionaron 20 estudiantes cinco de cada curso, para la realización de la entrevista se hizo entrega del consentimiento informado (Ver Anexo N° 3.8 Formatos de consentimiento informados diligenciados) como documento de autorización para el uso público de la información dada a través de dicha técnica, con este permiso disciplinario se recopiló los datos necesarios para la identificación de los procesos desarrollados por la docente en formación en el uso de sus habilidades y capacidades.

En la socialización de las preguntas secuenciales de la entrevista con el estudiante se realizó el diligenciamiento del formato de entrevista para la autorización de la grabación audiovisual del estudiante, en el cual, respondió a cada uno de los ítems de manera espontánea y autónoma, dicho proceso se lleva a cabo en horas de descanso, horas libres y encuentros fuera del horario de clase pero dentro de establecimiento educativo durante las dos últimas semanas de intervención pedagógica.

A continuación se presenta la tabla de codificación de los informantes clave

Tabla 2 Codificación de informantes clave

| Nº | NOMBRE | GRADO | CODIFICACIÓN |
|----|------------------------------------|------------|--------------|
| 1 | Karol Yaqueline Blanco Quintana | Noveno A | 1EG91-1 |
| 2 | María de los Ángeles Leal Lizarazo | Noveno A | 2EG91-2 |
| 3 | Ximena Andrea Velandia Montañez | Noveno A | 3EG91-3 |
| 4 | María Alejandra Moreno Guevara | Noveno A | 4EG91-4 |
| 5 | Angie Carolina Jaimes Jaimes | Noveno A | 5EG91-5 |
| 6 | Wylfram Aldemar Mendoza Santafé | Noveno B | 6EG92-1 |
| 7 | Angy Tatiana Capacho Delgado | Noveno B | 7EG92-2 |
| 8 | Sheyla Daniela Jaimes Silva | Noveno B | 8EG92-3 |
| 9 | Yanid Katherine Buitrago Fernández | Noveno B | 9EG92-4 |
| 10 | Marbelys Yuliana Olaya Bolado | Noveno B | 10EG92-5 |
| 11 | Angélica Tatiana Portilla Caicedo | Undécimo A | 11EG111-1 |
| 12 | Kebelin Dayana Gamboa Rodríguez | Undécimo A | 12EG111-2 |
| 13 | María Camila Rey Niño | Undécimo A | 13EG111-3 |
| 14 | Nafer Andrey Güillín Baldión | Undécimo A | 14EG111-4 |
| 15 | Manuel Alfonso Jaimes Rodríguez | Undécimo A | 15EG111-5 |
| 16 | Karen Juliana Jaimes Lizcano | Undécimo B | 16EG112-1 |
| 17 | Leidy Yuliana Rangel Rojas | Undécimo B | 17EG112-2 |
| 18 | William Aureliano Sierra Caicedo | Undécimo B | 18EG112-3 |
| 19 | Daniel Jesús Gelves Gelves | Undécimo B | 19EG112-4 |
| 20 | Diego Armando Bonett Vega | Undécimo B | 20EG112-5 |

Fuente: Cuadro de informantes elaborado por Leydi Suárez.

3.4.4.4 La construcción de la técnica de entrevista.

Dentro de la aplicación de los instrumentos que se abordaron y contribuyeron a los procesos de observación proyectados para retroalimentar cada intervención que fundamentó la práctica pedagógica, además, para realizar dichos procesos pedagógicos y didácticos, fue de gran necesidad recurrir a la utilización de medios, instrumentos y recursos para la recolección de información para tomar determinaciones y realizar una proyección didáctico-pedagógica en los estudiantes que se seleccionaron para el conjunto de grados de noveno y undécimo.

La construcción de la técnica de entrevista parte del proceso de identificación, diseño, ejecución y proyección a desarrollo y evaluación previsto para el conjunto de grados de noveno y undécimo respectivamente, fue de gran necesidad abordar instrumentos como la “Entrevista” ya que es un medio de apoyo en cuanto a recopilación de información e identificación de aspectos cruciales que posiblemente no se pueden abstraer de la implementación de las pruebas diagnósticas, como las actitudes y posturas en cuanto a la concepción de saberes, la apropiación discursiva y todo lo concerniente a las habilidades comunicativas en general.

Dentro de esta proyección metodológica se elaboró el tipo de entrevista semiestructurada, la cual determina de antemano cual es la información relevante que se espera conseguir, se hacen preguntas abiertas dando oportunidad a recibir más matices de la respuesta, permitiendo ir entrelazando temas, por medio de una gran atención por parte del investigador para poder encauzar y estirar los temas.

Según su momento de realización son primordiales para la identificación de aspectos relevantes; para poder formar una impresión inicial, en los primeros momentos para familiarizar el contexto, describe la evolución o el proceso de una situación y profundizar en las relaciones, forma de vida y percepciones y contrasta la información, concluye aspectos, precisos y pertinentes de acuerdo a lo que se espera obtener.

A continuación se anexa el diseño de entrevista (Ver Anexo N° 3.7 Formato de Entrevista) que se realizó a los estudiantes para la recopilación de la información de los procesos metodológicos, pedagógicos y didácticos en el contexto educativo.

Tabla 3 Diseño de entrevista y cuestionario guía

ENTREVISTA SOBRE LA FORMACIÓN DE LA IDENTIDAD Y LA CULTURA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EN EL ÁREA DE HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA

PRESENTACIÓN

El presente formato de entrevista tiene por objeto conocer la percepción de los estudiantes de los Centros Educativos de realización de las prácticas pedagógicas acerca de la formación de los docentes del área de Humanidades y Lengua Castellana en la identidad y la cultura pedagógica.

INSTRUCCIONES Y RESTRICCIONES

La presente entrevista se realiza para evaluar los procesos de formación de docentes en el área de Humanidades y Lengua Castellana, 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 ampliar o precisar la información.

Se invita 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.

FECHA DE APLICACIÓN

Noviembre ____ del año _____. Hora: _____

Grados y Cursos de realización de la Práctica docente Profesional: _____

PARTICIPANTES:

Entrevistador: Leydi Yaned Suárez Caicedo

Entrevistado: _____

Centro-Educativo: Escuela Normal Superior Pamplona

Docente _____

Estudiante _____ **Grado** ____ **Curso:** ____

Firma de consentimiento o autorización:

CUESTIONARIO GUÍA DE LA ENTREVISTA:

1. ¿Puede dar el nombre del (la) docente en formación de la clase de Lengua Castellana?
¿Cómo describe su comportamiento y actitudes como persona en el trato a los estudiantes en sus clases?

2. ¿Puede mencionar las principales características que distinguen al (la) docente en formación en la clase de Lengua Castellana en cuanto a la atención a los estudiantes en el aula y fuera del aula?
3. ¿Puede describir los modos de empezar cada clase o las actividades que realiza el practicante al inicio de las clases de Lengua Castellana? ¿Qué opina de esas actividades?
4. ¿Cuál es su opinión sobre la organización de la metodología del Practicante de Lengua Castellana para realizar sus clases? ¿Qué es lo bueno de su metodología? ¿Qué debe mejorar en su metodología?
5. De cada uno de los siguientes aspectos de las clases desarrolladas por la docente en formación diga si le gustaron las enseñanzas y aprendizajes o no le gustaron y diga por qué?
 - 5.1 enseñar a hablar expresar y a escribir las ideas, pensamientos y sentimientos,
 - 5.2 aprender a leer comprensivamente, con argumentos propios y opinión crítica
 - 5.3 saber sobre literatura,
 - 5.4 saber usar aspectos comunicativos y usos de diferentes formas de lenguajes y signos,
 - 5.5 saber los usos del lenguaje al hablar y al escribir mensajes y textos,
 - 5.6 conocimiento y uso de los medios de comunicación y de sus contenidos
 - Otros, ¿Cuáles?
6. ¿Puede describir las impresiones que tiene sobre cómo es la metodología de la docente en formación de Lengua Castellana y qué medios o recursos fueron los más empleados para su desarrollo? ¿Fueron novedosos?
7. ¿Puede mencionar y describir las diferentes formas y procesos de evaluación y calificación aplicados por la Docente en formación de Lengua Castellana? ¿Cuál es su opinión sobre sus formas de evaluar?
8. ¿Puede describir cómo es el comportamiento de los estudiantes y a qué actividades se dedican mientras la Docente en formación de Lengua Castellana realiza las clases?
9. ¿Está de acuerdo con la presencia y la intervención de Practicantes para hacer su experiencia y desempeño de práctica docente en el área de Lengua Castellana en el Centro Educativo? ¿Por qué?
10. ¿En qué aspectos considera que los practicantes del área de Lengua Castellana presentan dificultades y deben esmerarse en mejorar su formación docente? ¿Por qué?
11. En síntesis, ¿Cuáles son los resultados de las clases de la docente en formación de Lengua Castellana durante su realización?

Fuente: Diseño de entrevista y cuestionario guía elaborado por PhD Jairo Samuel Becerra Riaño.

3.4.5 Fin de trabajo de Campo y salida del escenario.

En la finalización de la intervención pedagógica realizada en el contexto educativo público Normal Superior Pamplona se realizó una autoevaluación de los procesos orientados en pro de la significación del saber, saber hacer y el quehacer pedagógico del docente en formación, con llevando a la asimilación de las acciones pertinentes y eficaces de la secuencialidad de

las actividades metodológicas y pedagógicas en el aula de clase de los grados noveno y undécimo, donde se exalta el perfil profesional y la construcción de la identidad docente.

Asimismo, se llevó una sistematización de compromisos obtenidos con el desarrollo de las actividades académicas en el establecimiento educativo, donde se concluyó con la entrega de notas, nivelación, socialización de la experiencia pedagógica y despedida de los estudiantes y docentes formadores.

3.4.6 Organización de información procesamiento y análisis, obtención de datos y resultados.

En la organización metodológica de las acciones investigativas a realizar en pro de la recolección de datos y la información para la intervención pedagógica en el aula, se realizaron los siguientes aspectos, mediante de una observación institucional y de aula para la identificación de los sujetos participes del proceso, luego se realiza el diseño y ejecución de la prueba diagnóstica, para identificar los saberes conceptuales y procedimentales de los estudiantes, de ahí se realizó el análisis DOFA donde se identificó las falencias y fortalezas de dichos aprendizajes, para luego diseñar el plan de mejoramiento a ejecutar en pro de la adquisición de aprendizajes significativos, a partir de este estudio se diseñó, se organizó y se estructuró los momentos y secuencias de aprendizaje a ejecutar durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, para finalizar se realizó la recopilación de información y datos necesarios para identificar las acciones pertinentes y eficaces en pro de los procesos pedagógicos en el aula de clase, estos procesos son: el diseño y ejecución de la prueba final, realización de las entrevistas a los informantes claves y análisis DOFA de los resultados

obtenidos del proceso y en síntesis del análisis de la información obtenida se hace la respectiva triangulación de datos.

Capítulo IV

Organización, procesamiento, análisis de datos y respuestas

4.1 Organización de los datos, procesamiento y análisis

En el desarrollo de las actividades planteadas para la recolección de la información se hizo un derrotero de la secuencialidad de las acciones pedagógicas y metodológicas pertinentes para la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; se realizó una observación institucional y de aula, identificando los fundamentos epistemológicos, ontológicos, teóricos, pedagógicos, curriculares y didácticos; de igual manera, se realizó la aplicación de la prueba diagnóstica para identificar las fortalezas, debilidades y competencias que los educandos presentan en su proceso de formación; a partir de dicho diagnóstico se planificó, estructuró y diseñó las secuencias de aprendizaje a ejecutar; asimismo, al finalizar el proceso se realizó la aplicación de la prueba final en la cual se evidencian las competencias desarrolladas y se valoran los desempeños de los estudiantes.

Del mismo modo, para la obtención de información acerca del proceso desarrollado por la docente en formación en la mediación del saber y su quehacer pedagógico fue necesario la selección de informantes clave para la aplicación de la técnica de la entrevista; después se realizó la transcripción de cada una de las entrevistas, el análisis, estudio y reducción de datos y para finalizar se hizo la triangulación como sistematización de la información.

4.2 Estudio comparativo de estudio y análisis DOFA de pruebas diagnóstica y final

4.2.1 Grados de Básica Secundaria y Educación Media.

En la intervención pedagógica en el contexto educativo del nivel de básica secundaria y educación media se fundamentó en el andamiaje de los procesos conceptuales, pedagógicas y actitudinales de la estructuración curricular, metodológica y didáctica del proceso de enseñanza y aprendizaje, para ello, se identificó, analizó, estructuró, ejecutó y evaluó las acciones de enseñanza y aprendizaje a desarrollar teniendo en cuenta las capacidades, habilidades y competencias de los sujetos partícipes de la investigación.

De esta manera, se realizó en los grados de noveno e undécimo la aplicación de una prueba diagnóstica para determinar los presaberes de los educandos, a dicha prueba se le realizó un análisis DOFA para estipular las falencias respecto a las competencias y los ejes curriculares en el área de lenguaje y conocer las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas, a partir de este análisis se formuló un plan de mejoramiento, en el cual, el docente en formación realizó la mediación pertinente en el ambiente de aprendizaje para potenciar las competencias en las cuales los educandos presentan debilidades.

Asimismo, la transcripción de los datos fue un estudio sistemático por el cual se obtuvo todos los porcentajes según los ejes que se propusieron y/o establecieron en la prueba diagnóstica, esta transcripción de datos se realizó y analizó por medio de una tabla DOFA (Debilidades, oportunidades, Fortalezas y Amenazas) así mismo se determinó el rango de estudiantes que posiblemente clasifiquen en: bajo y alto rendimiento con sus respectivos planes de mejoramiento.

De esta manera, se identificó cuáles son los ejes o factores en los cuales el docente investigador de lengua castellana puso en acción todo lo requerido para la formulación de su

propuesta pedagógica, en la cual articuló y desarrolló saberes curriculares, pedagógicos y didácticos específicos del área. Y para finalizar el proceso de intervención pedagógica en el contexto educativo se aplicó una prueba final donde se estructuró los ejes curriculares del área de lengua castellana, en el cual, se analizó a través de un análisis DOFA final con los resultados obtenidos de la prueba, interpretando la viabilidad de los procesos desarrollados en el aula de clase y la pertinencia en la adquisición y significación de los saberes desarrollados a través del modelo pedagógico empleado para la construcción de conocimientos significativos y críticos.

En conclusión, para la unificación de la eficiencia y pertinencia de los procesos desarrollados en clases se comparó a través de un análisis DOFA de resultados, las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas generadas de las pruebas diagnósticas y finales. A continuación se anexa la comparación de las pruebas y el resultado obtenido (Ver Anexo N° 4.1 Tabla de estudio comparado DOFA prueba diagnóstica y DOFA prueba final) del DOFA inicial y DOFA final de los grados noveno y undécimo de la Escuela Normal Superior,

4.3 Descripción y análisis de entrevistas.

En el procesamiento de datos de la técnica de la entrevista se tuvo en cuenta la teoría fundamentada de Anselm Strauss y Juliet Corbin la importancia de esta metodología proporcionó un sentido de visión, de a dónde quiere ir el analista con la investigación. Las técnicas y procedimientos, por otra parte, proporcionan los medios para llevar esta visión a la realidad.

Glaser (1992) afirma que la teoría fundamentada es útil para investigaciones en campos que conciernen a temas relacionados con la conducta humana dentro de diferentes organizaciones, grupos y otras configuraciones sociales.

Es decir, es un diseño metodológico que pretendió generar teorías que expliquen un fenómeno social en un contexto natural y específico dado que su objeto de estudio se sirve de informantes claves, para la recolección de la información, de igual manera, la Teoría Fundamentada es sobre todo una metodología adaptada al estudio de la realidad social la cual pretende comprender como funciona el mundo y la humanidad, además, dicha teoría es interpretativa; el sujeto informante no está presente en los discursos, pero si los conceptos que el investigador elabora a través de lo que este dice. Esta teoría hace parte de la investigación cualitativa, de hecho, Patton (1990), investigador de evaluación cualitativa hizo el siguiente comentario: "La investigación de evaluación cualitativa se basa tanto en el pensamiento crítico como en el creativo; tanto en la ciencia como en el arte del análisis" (p.434). De acuerdo a lo anterior, la investigación cualitativa es un método que genera un pensamiento crítico mediante la observación constante y el análisis de las situaciones del comportamiento de las personas, es decir, observar la conducta del ser en relación con el entorno, experiencias, conocimientos y contexto. Por consiguiente, Corbin y Strauss mencionan que la teoría fundamentada derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí.

De esta manera, la obtención de información de la investigación se basó en la teoría fundamentada; iniciando el proceso con la transcripción de datos proporcionada por los informantes clave, a partir de esta información se realizó el procesamiento de datos y su

respectiva reducción en la que se identificó las palabras claves de cada ítem, se agruparon las en el mismo campo semántico, de esta manera surgieron diferentes subtemas, después de hacer la primera reducción se hace una segunda reducción, se agrupan nuevamente por subtemas comunes y se denominan subcategorías, donde se identificó un campo léxico común para cada campo semántico, realizada la identificación de subcategorías por cada pregunta, se pasó a la tercera reducción, en la cual para cada conjunto de subcategorías se identifica una categoría que de la cobertura general del eje enunciador de la sistematización de la información.

4.4 Resultados y hallazgos

A continuación se analizan los resultados obtenidos y su correspondiente estudio de la entrevista aplicada a la pequeña muestra de 20 estudiantes cinco por cada curso de los grados noveno (A-B) y undécimo (A-B) de la Escuela Normal Superior Pamplona.

En el análisis de los resultados se inicia con el estudio de las subcategorías para caracterizar la categoría principal del enunciado de la entrevista.

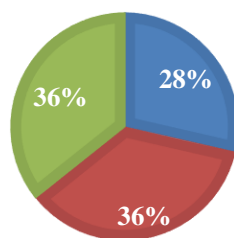
4.4.1 Primera categoría y subcategoría.

Ilustración 3 Categoría: Identificación

1. ¿Puede dar el nombre de la docente en formación de la clase de lengua castellana? ¿Cómo describe su comportamiento y actitudes como persona en el trato a los estudiantes en sus clases?

Categoría: Identificación

- 1 Subcategoría: Reconocimiento
- 2 Subcategoría: Cualidades
- 3 Subcategoría: Entrega del quehacer pedagógico



Fuente: Elaborado por Leydi Suarez.

En el desarrollo metodológico y práctico de la intervención pedagógica en el contexto educativo por parte de la docente en formación se puede identificar que en la primera subcategoría de reconocimiento la mayoría de sus educandos conocen su nombre en su totalidad, no se ve evidencia registro de ningún informante clave la desconozcan, en la segunda subcategoría de cualidades los informantes describen a la docente en formación como una persona comprensiva, respetuosa, atenta, integra, paciente y que mantiene un buen trato con los estudiantes y en la tercera subcategoría que subyace del enunciado es la entrega de su quehacer pedagógica, donde se le identificó como una profesional responsable, dinámica, excelente y saber explicar los contenidos académicos de manera precisa y clara que ellos puedan asimilarla.

De esta manera se caracterizó la categoría de identificación porque en ella se reconoció el papel de la docente, su ética profesional y las cualidades que la identifican en su comportamiento y actitudes con los educandos en el contexto educativo, proporcionando la secuencialidad del ser profesional en formación del área de lengua castellana.

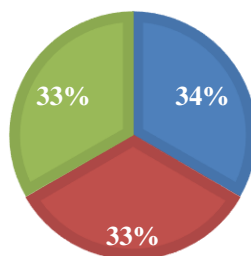
4.4.2 Segunda categoría y subcategorías.

Ilustración 4 Categoría: Características de la docente

2. ¿Puede mencionar las principales características que distinguen a la docente en formación en la clase de lengua castellana en cuanto a la atención a los estudiantes en el aula y fuera del aula?

Categoría: Características de la docente

- 1 Subcategoría: Actitudes de la docente
- 2 Subcategoría: Desempeño pedagógico
- 3 Subcategoría: Reconocimiento metodológico



Fuente: Elaborado por Leydi Suarez.

En la identificación del perfil profesional docente se verificó el proceso de comunicación que estableció en el aula de clase y fuera del aula socializando aspectos académicos o personales de la vida de los educandos, de esta manera, se identificó la primera subcategoría acerca de las actitudes de la docente que la distinguen como una persona responsable, puntual, tolerante, amable, comprensiva y respetuosa de su manera de ser en el contexto educativo, en la segunda subcategoría se identificó el desempeño pedagógico donde los

informantes resaltan el compromiso por las acciones de aprendizaje realizadas que se pueden visualizar en la unidad de clase por grados, a su vez, subyace una tercera categoría acerca del reconocimiento metodológico en el que se expresan la secuencialidad que le da a los procesos para orientarlos y de la asimilación pertinente en la que los educandos asimilen cada uno de los procesos formativos orientados manteniendo un buen trato en el aula de clase y fuera de la misma.

De esta manera se fundamentó esta categoría como las características de la docente, en el que se planteó el reconocimiento del ejercicio docente, donde la empatía es un eje primordial que se debe establecer en el desarrollo de los procesos formativos en el aula de clase y fuera de la misma para la socialización de interrogantes y confianza por parte de los educandos.

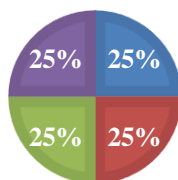
4.4.3 Tercera categoría y subcategorías.

Ilustración 5 Categoría: Primer momento de iniciación

4. ¿Puede describir los modos de empezar cada clase o las actividades que realiza el practicante al inicio de las clases de lengua castellana? ¿Qué opina de esas actividades?

Categoría: Primer momento de iniciación

- 1 Subcategoría: Exploración del saber
- 2 Subcategoría: Distribución del entorno educativo
- 3 Subcategoría: Significación de las actividades
- 4 Subcategoría: Desempeño docente



Fuente: Elaborado por Leydi Suarez.

En el proceso de intervención pedagógica en el contexto se realizó un estudio metodológico de los procesos formativos que se vienen desarrollando en el aula de clase para la significación del saber, es por ello, que se diseñó un modelo didáctico y se llevó a la práctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el cual está estructurado con unos momentos específicos para el desarrollo de la clase y secuencias didácticas para la socialización del mismo. De esta manera, en la primera subcategoría se identificó la exploración del saber donde describen la secuencialidad del primer momento de clase que se realizó con el saludo, una dinámica lúdica y socialización de los conocimientos previos y está acorde con la secuencia didáctica planteada en el modelo didáctico diseñado; en la segunda subcategoría se estableció la distribución del entorno educativo en el que se realizaron las actividades de organización del ambiente de aprendizaje, teniendo en cuenta la presencia de los educandos en el aula de clase, sus materiales y su disposición para el desarrollo de las mismas; en la tercera subcategoría acerca de la significación de las actividades los estudiantes valoran los procesos orientados como significativos, importantes y un cambio de rutina de lo que venían desarrollando en el área de lengua castellana y en la cuarta subcategoría se caracteriza el desempeño docente acerca de la orientación de los procesos formativos y su metodología valorando como motivadores e interesantes para su proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, la caracterización de la categoría se denominó primer momento de iniciación de la clase porque los educandos identifican el proceso metodológico que se llevó a cabo en la contextualización de los saberes a desarrollar en el aula de clase.

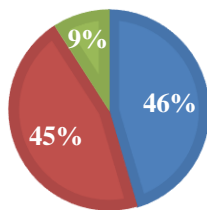
4.4.4 Cuarta categoría y subcategorías.

Ilustración 6 Categoría: Metodología

4. ¿Cuál es su opinión sobre la organización de la metodología del practicante de lengua castellana para realizar sus clases? ¿Qué es lo bueno de su metodología? ¿Qué debe mejorar en su metodología?

Categoría: Metodología

- 1 Subcategoría: Distribución de los procesos
- 2 Subcategoría: Aspectos positivos de la metodología
- 3 Subcategoría: Aspectos por mejorar de la metodología



Fuente: Elaborado por Leydi Suarez.

En el desarrollo de la metodología empleada por la docente en formación para la significación de los procesos académicos en el área de lengua castellana se describió en el concepto que los educandos tienen acerca de la manera como orienta las acciones de aprendizaje en el aula de clase, por ello, en la primera subcategoría se identificó la distribución de los procesos académicos como novedosos, significativos, diferentes, prácticos y flexibles en la asimilación de los mismos; en la segunda subcategoría se resaltó los aspectos positivos de la metodología valorándola como excelente y significativa y la actitud de la docente alegre en el desarrollo de los contenidos programáticos del área y en la tercera subcategoría se subyació los aspectos por mejorar como el orden del grupo y ser más estricta en el aula de clase.

De esta manera se identificó la categoría de la metodología resaltando la organización de los procesos a orientar en el aula de clase, teniendo en cuenta la planeación de la docente y la ejecución de la misma en la integralidad del saber y el saber hacer.

4.4.5 Quinta categoría y subcategorías.

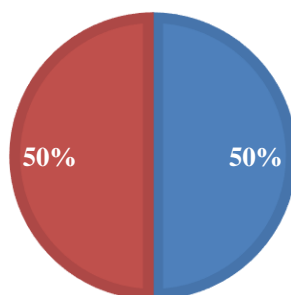
4.4.5.1 Quinta – primera categoría y subcategorías.

Ilustración 7 Categoría: Componente de las habilidades comunicativas

5. De cada uno de los siguientes aspectos de las clases desarrolladas por la docente en formación diga si le gustaron las enseñanzas y aprendizajes o no le gustaron y diga por qué?

5.1 Enseñar a hablar expresar y a escribir las ideas, pensamientos

■ 1 Subcategoría: Aprendizaje significativo ■ 2 Subcategoría: Procesos académicos orientados



Fuente: Elaborado por Leydi Suarez.

En la planeación de los procesos metodológicos a desarrollar en el eje curricular de producción textual escrita y oral se planteó una secuencia de contenidos a orientar en pro de la significación del aprendizaje abordado en el área para el desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar), en la primera subcategoría se identificó la viabilidad del aprendizaje generando espacios para la expresión de sus emociones, sentimientos, pensamientos e ideas que son aplicadas a su diario vivir y en la segunda

subcategoría se identificó la pertinencia de los contenidos donde los educandos se fundamentan en los procesos desarrollados para la expresión de pensamientos y sentimientos de manera autónoma y libre articulados a los subprocesos de los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y derechos básicos de aprendizaje.

De esta manera se caracterizó la categoría como componente de las habilidades comunicativas en desarrollo integral de los procesos formativos con el uso de sus capacidades y que son fundamentadas a través de su enfoque pedagógico y teoría de inteligencias múltiples en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

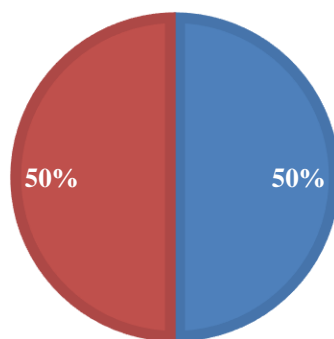
4.4.5.2 Quinta – segunda categoría y subcategorías.

Ilustración 8 Categoría: Componente de comprensión lectora

5. De cada uno de los siguientes aspectos de las clases desarrolladas por la docente en formación diga si le gustaron las enseñanzas y aprendizajes o no le gustaron y diga por qué?

5.2 Aprender a leer comprensivamente, con argumentos propios y opi

■ 1 Subcategoría: Aprendizaje significativo ■ 2 Subcategoría: Procesos académicos orientados



Fuente: Elaborado por Leydi Suarez.

En la planeación de los procesos metodológicos a desarrollar en el eje curricular de comprensión e interpretación textual se planteó una secuencia de contenidos a orientar en pro de la significación del aprendizaje abordado en el área para el desarrollo de la competencia

interpretativa y argumentativa, en la primera subcategoría se identificó la viabilidad de las actividades de análisis de textos generando espacios para la expresión y socialización de sus emociones, sentimientos, pensamientos e ideas que son aplicadas a su diario vivir y en el contexto del texto y en la segunda subcategoría se identificó la pertinencia de los contenidos donde los educandos se fundamentan en los procesos desarrollados para la lectura comprensivamente, los proyectos de aula y creación de espacios para dar a conocer su opinión crítica y libre articulados a su formación, dichas actividades están basadas en la fundamentación pedagógica del área de los lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y derechos básicos de aprendizaje. De esta manera se caracterizó la categoría como componente de comprensión lectora en desarrollo integral de los procesos interpretativos y argumentativos con el uso de sus habilidades comunicativas y que son fundamentadas a través de su enfoque pedagógico y teoría de inteligencias múltiples en el proceso de aprendizaje y enseñanza.

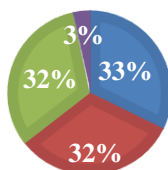
4.4.5.2 Quinta – tercera categoría y subcategorías.

Ilustración 9 Categoría: Componente literario

5. De cada uno de los siguientes aspectos de las clases desarrolladas por la docente en formación diga si le gustaron las enseñanzas y aprendizajes o no le gustaron y diga por qué?
5.3 Saber sobre la literatura

Categoría: Componente literario

- 1 Subcategoría: Aprendizaje significativo
- 2 Subcategoría: Procesos académicos orientados
- 3 Subcategoría: Lugar de esparcimiento
- 4 Subcategoría: Aspectos negativos



Fuente: Elaborado por Leydi Suarez.

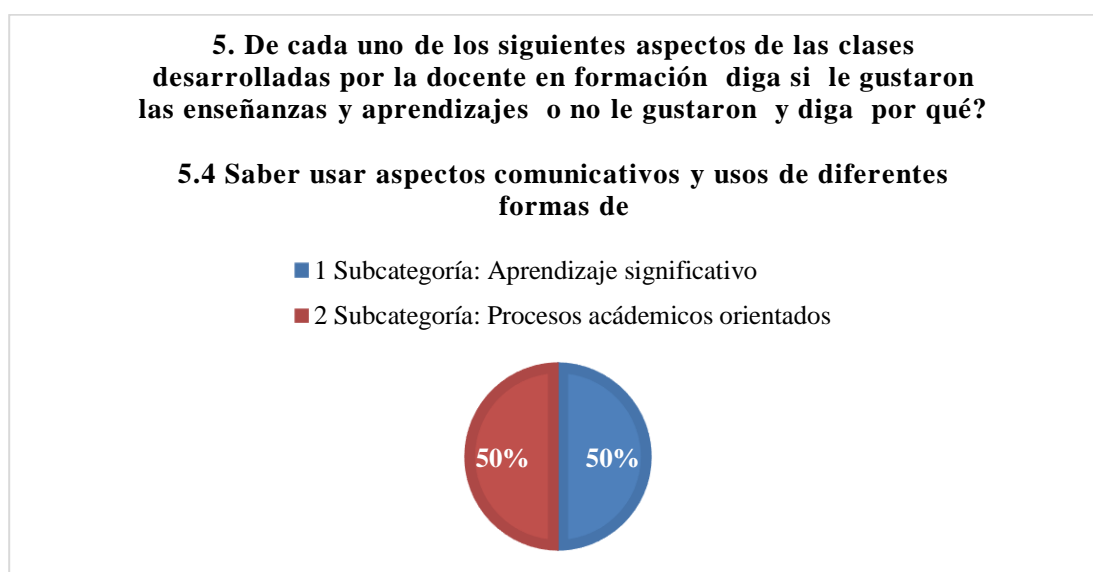
En la planeación de los procesos metodológicos a desarrollar en el eje curricular de literatura se planteó una secuencia de contenidos a orientar en pro de la significación de fragmentos literarios reflexivos a cerca de los situaciones reales en las que se vive o se desarrollan situaciones problemas y de qué manera fueron asimiladas para el desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar), en la primera subcategoría se identificó la viabilidad del aprendizaje generando espacios para el intercambio de ideas o pensamientos de la vivencia de los personajes y del tiempo en el que transcurre la historia; en la segunda subcategoría se hizo referencia a los procesos académicos orientados en el aula de clase para la identificación de procesos literarios desarrollados en los contextos sociales, políticos, económicos, religiosos y artísticos y su significación en el contexto actual; en la tercera subcategoría se hizo referencia al lugar de esparcimiento de los procesos de lectura en el que el educando hace su respectiva lectura y se adaptó a su entorno como adecuación de su espacio para la lectura y en la cuarta categoría correspondió a los aspectos negativos

que ven los educandos en la lectura de la literatura pues creen que son aportes no válidos para su formación porque los consideran ficticios y no algo real de su contexto, en el cual se fundamentó los procesos literarios como ejercicio de análisis textual y conceptual de la intención comunicativa de los autores.

Por consiguiente, se caracterizó la categoría como componente literario porque en el que se destacan las acciones de enseñanza y aprendizaje orientadas para la configuración del saber literario en los educandos y el análisis de la intención comunicativa que subyace de la lectura, a la vez, se resaltó el proceso de intervención pedagógica en el contexto donde se buscó profundizar en actividades literarias para el acervo cultural que los educandos deben conocer en la interpretación de situaciones reales del contexto resaltando la capacidad narrativa y poética de escritores, poetas y dramaturgos.

4.4.5.2 Quinta – cuarta categoría y subcategorías.

Ilustración 10 Categoría: Componente de la ética de la comunicación



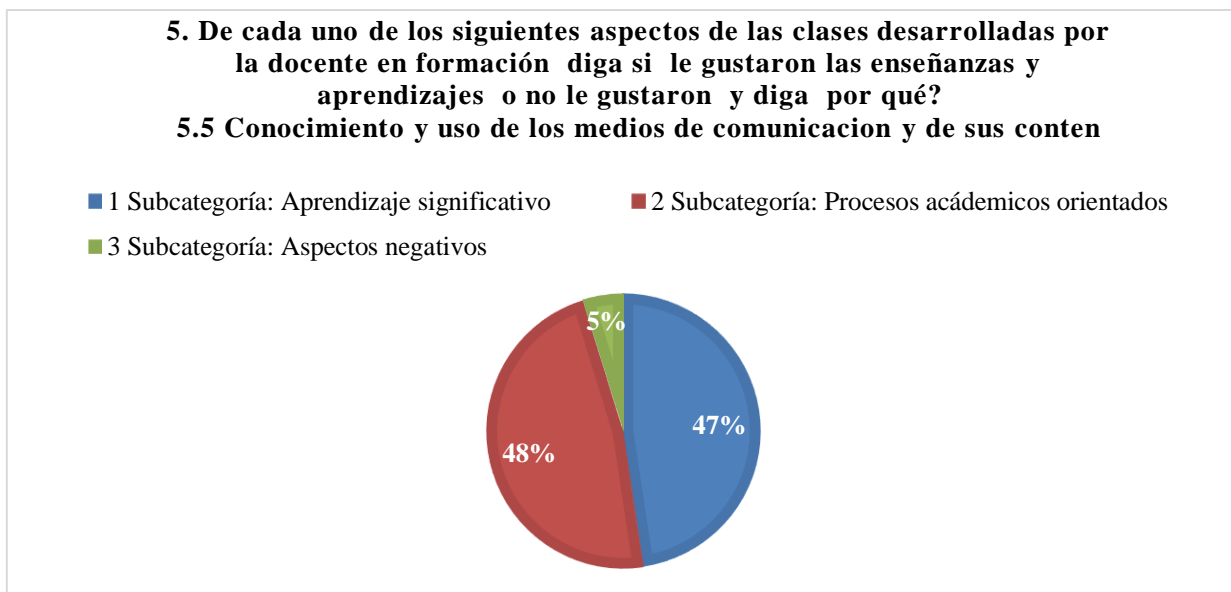
Fuente: Elaborado por Leydi Suarez.

En la planeación de los procesos metodológicos a desarrollar en el eje curricular de ética de la comunicación se realizó la significación del saber hacer, en el cual se valoró la expresión corporal, léxica y actitudinal en la socialización de los conocimientos de los estudiantes ante sus compañeros, por ello, en la primera subcategoría se habló de la pertinencia que tiene las actividades pedagógicas para el desarrollo de la competencia comunicativa en el contexto educativo permitiendo a los educandos perder el miedo de hablar en público y la creación de espacios para la socialización de sus pensamientos e ideas y en la segunda subcategoría se hizo referencia a los procesos académicos orientados en el aula de clase que permitieron el desarrollo de sus conocimientos y la adquisición de seguridad en la proceso de expresión oral.

De esta manera, se caracterizó este proceso como categoría del componente de ética de la comunicación como mediación de los procesos formativos desarrollados en el aula de clase, permitiendo espacios de integración e interacción entre estudiante-estudiante y estudiante-docente de pensamientos, emociones e ideales en diferentes aspectos sociales, políticos, religiosos, culturales y educativos, generando un ambiente de aprendizaje holístico a los interés y necesidades de los educandos.

4.4.5.2 Quinta – quinta categoría y subcategorías.

Ilustración 11 Categoría: Componente de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos



Fuente: Elaborado por Leydi Suarez.

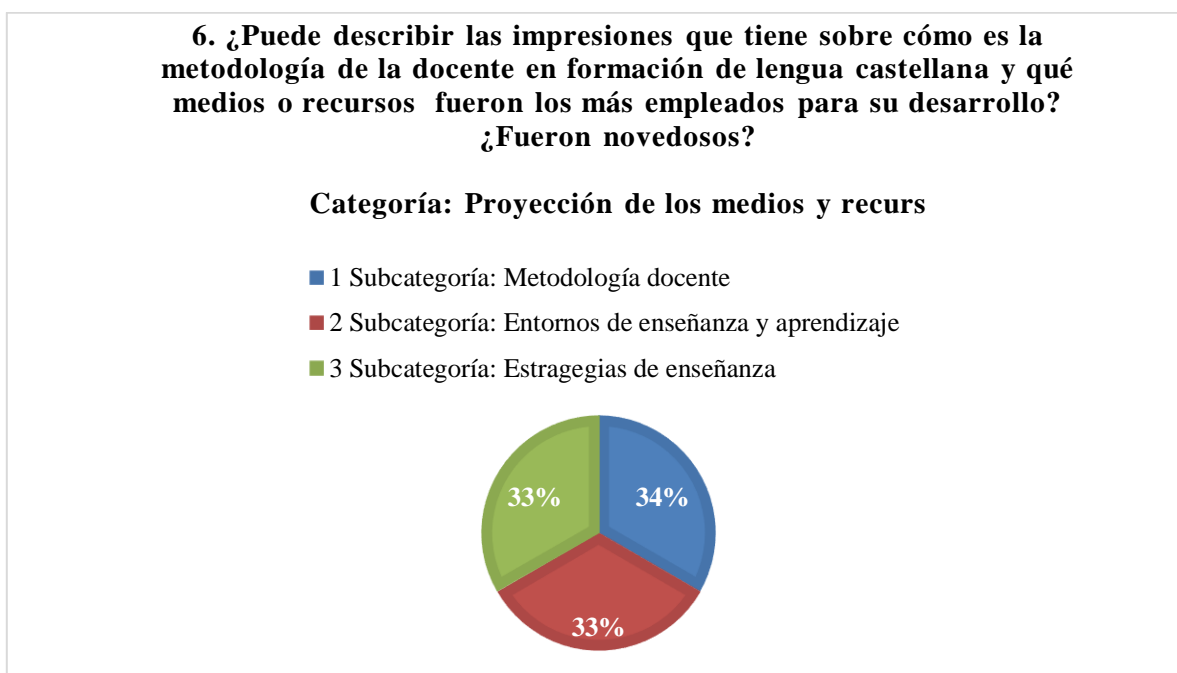
En la planeación de los procesos metodológicos a desarrollar en el eje curricular de medios de comunicación y de otros sistemas simbólicos se planteó el uso del lenguaje icónico como medio de socialización de los procesos formativos y elaboración de contenido audiovisual para la proyección de las habilidades y capacidades de los educandos donde se fundamentó la teoría de las inteligencias múltiples en la adquisición de conocimiento, de esta manera se identificó la primera la subcategoría acerca de la configuración del saber siendo significativo para aprender a expresarse de manera autentica a través de producciones audiovisuales y uso de sus conocimientos en los medios tecnológicos, en la segunda subcategoría se estableció la secuencialidad de los procesos formativos que se desarrollaron de acuerdo con el plan de clase y la finalidad en el uso de nuevas estrategias digitales para la socialización de los contenidos programáticos y en la tercera subcategoría se identificó que una minoría de los

educandos les cuesta aún expresarse de manera clara y precisa ante un medio porque les da pena ser grabados o vistos por alguien más.

Por consiguiente, se caracterizó la categoría como componente del uso de los medios de comunicación para la configuración del saber, fundamentándose en una enseñanza novedosa, integral y actualizada acerca de las innovaciones tecnológicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo.

4.4.6 Sexta categoría y subcategorías.

Ilustración 12 Categoría: Proyección de los medios y recursos didácticos



Fuente: Elaborado por Leydi Suarez.

El desarrollo de las actividades planeadas para la conceptualización del saber se complementó con los medios y recursos que la docente en formación utilizó para la sistematización de los procesos académicos, en la primer subcategoría se habló de la metodología acerca de la socialización de las acciones de aprendizaje donde los educandos

la describen como novedosa, diferente, dinámica, creativa y en la que se aprende más porque tiene en cuenta los intereses y pensamientos de los estudiantes; en la segunda categoría se hizo referencia acerca de los entornos de enseñanza y aprendizaje que son utilizados para el desarrollo de los procesos académicos en el que se destacó el uso de los ambientes de aprendizaje tecnológicos como estrategia pedagógica para socialización de los contenidos del área y en la tercera subcategoría se evidenció las estrategias de enseñanza que han sido utilizadas para el desarrollo de la competencia comunicativa en el contexto educativo. De esta manera, se caracterizó como la categoría de proyección de los medios y recursos didácticos para la configuración de los saberes de manera holística donde se tiene en cuenta el modo de aprendizaje de los estudiantes que debe ser diferente y novedoso, estar a la vanguardia de sus preferencias para que el proceso de formación no se torne aburrido y monótono, con llevando a un ambiente de aprendizaje integral.

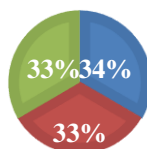
4.4.7 Séptima categoría y subcategorías.

Ilustración 13 Categoría: Valoración de los procesos evaluativos

7. ¿Puede mencionar y describir las diferentes formas y procesos de evaluación y calificación aplicados por la docente en formación de lengua castellana? ¿Cuál es su opinión sobre sus formas de evaluar?

Categoría: Valoración de los procesos evaluativos

- 1 Subcategoría: Tipo de evaluación
- 2 Subcategoría: Criterios de calificación
- 3 Subcategoría: Criterios de evaluación



Fuente: Elaborado por Leydi Suarez.

El proceso de formación debe ser secuencial y significativo, por ello, en los planteamientos de los fundamentos epistemológicos de los estándares básicos de competencias se plantea que al terminar un determinado nivel de educación (básica primaria, básica secundaria o educación media) el educando debe ser capaz de comprender, interpretar, utilizar y realizar una serie de procesos que lo integran como un ser de conocimiento y que los puede llevar a la práctica a través de las experiencias de vida, además, el docente debe llevar un registro de los avances y compromisos del estudiante por aprender, por asimilar los nuevos conocimientos y por llevarlos a la práctica, de esta manera en la primera subcategoría se caracterizó los tipos de evaluación que la docente en formación tuvo en cuenta para la valoración de los procesos formativos, en los que se destacó la evaluación oral, evaluación escrita, la autoevaluación y la actitudinal como ejes principales para estructuración de los procesos que se venían desarrollando; en la segunda subcategoría los criterios de calificación que se tuvieron en cuenta como lo fue la expresión oral, expresión escrita, la capacidad de pasar al frente y hablar, la redacción y el comportamiento en el aula de clase y en tercera subcategoría se hace referencia a los criterios de evaluación que los estudiantes tienen acerca las formas de evaluar, en las que están de acuerdo y las consideran pertinentes y correctas para conocer el desempeño conceptual, procedimental y actitudinal de las acciones de aprendizaje orientadas en el área.

Por consiguiente, se caracterizó la categoría como la valoración de los procesos formativos en el contexto educativo para la identificación de la significación de los mismos y si la metodología empleada fue pertinente para el desarrollo de los mismos, en la que se confirmó que las estrategias pedagógicas y didácticas fueron las correctas para un buen proceso de configuración del saber.

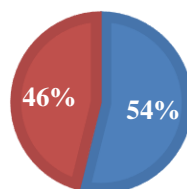
4.4.8 Octava categoría y subcategorías.

Ilustración 14 Categoría: Actitud de los estudiantes

8. ¿Puede describir cómo es el comportamiento de los estudiantes y a qué actividades se dedican mientras la docente en formación de lengua castellana realiza las clases?

Categoría: Actitud de los estudiantes

- 1 Subcategoría: Aspectos positivos del comportamiento de los educandos
- 2 Subcategoría: Aspectos negativos del comportamiento de los educandos



Fuente: Elaborado por Leydi Suarez.

En el proceso de observación institucional y de aula se realizó un estudio muy general del tipo de estudiantes que cursan los grados diferentes grados de básica secundaria y educación media en la que se llega a generalizar de su actitud y comportamiento e incluso de su desempeño académico, por ello es importante que se estudie a profundización de la manera en que se desenvuelven los estudiantes en el aula de clase y el nivel cognitivo que poseen de acuerdo a su edad y grado de escolaridad, ante ello, los mismos estudiantes son los comunicadores de las actitudes de sus compañeros en el contexto educativo, en la primera subcategoría se hizo referencia a los aspectos positivos del comportamiento de los estudiantes donde la mayoría expresa que son juiciosos, atentos y prestan atención a las actividades a desarrollar en el área y en la segunda subcategoría se resaltan los aspectos negativos del comportamiento de los estudiantes donde reconocen que son habladores, cansones y que hablan mucho en clase, estas son las características comportamentales de los estudiantes de

noveno y undécimo grado de la Escuela Normal Superior Pamplona. De esta manera, se caracterizó la categoría como actitud de los estudiantes referentes a los procesos que se desarrollan en el aula de clase y de qué manera el constante llamado de atención interfiere en el proceso de socialización de conocimientos.

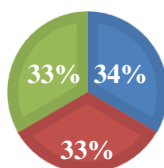
4.4.9 Novena categoría y subcategorías.

Ilustración 15 Categoría: Presencia e intervención de docentes en formación

**9. ¿Está de acuerdo con la presencia y la intervención de practicantes para hacer su experiencia y desempeño de práctica docente en el área de lengua castellana en el centro educativo?
¿Por qué?**

Categoría: Presencia e intervención de docentes en formación

- 1 Subcategoría: Presencia de docentes en formación
- 2 Subcategoría: Nuevos procesos académicos
- 3. Subcategoría: Actitud de los docentes en formación



Fuente: Elaborado por Leydi Suarez.

El programa de Licenciatura en Lengua Castellana de la Universidad de Pamplona en su organización conceptual y procedimental de los procesos de formativos de los docentes en formación del área, estructuró la relación de prácticas docente y profesionales en los diferentes establecimientos educativos y niveles de educación formal para la construcción de su quehacer pedagógico e identidad docente, por ello, en la primera subcategoría los estudiantes están de acuerdo con la presencia de docentes en formación en el área de lengua castellana, en la segunda subcategoría hicieron referencia a nuevos procesos académicos en

los que identifican nuevas metodologías, nuevos contenidos y diversidad de actividades para el desarrollo de los contenidos académicos del área y en la tercera subcategoría se identificó la actitud del docente en formación en el cual ven una persona alegre, motivadora y sobre todo comprensiva porque brindan seguridad para acercarse y contar sus vivencias o problemas tanto académicos como personales, este es un factor principal en el desarrollo de los procesos formativos en el que se establece el vínculo de empatía para la socialización de las acciones de enseñanza y aprendizaje. De esta manera se identificó la categoría de presencia e intervención pedagógica de los docentes en formación del área de lengua castellana como un cambio en la metodología de los procesos formativos y en las actividades planteadas para la configuración del conocimiento en su teoría y práctica.

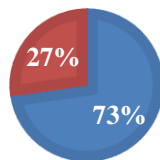
4.4.10 Decima categoría y subcategorías.

Ilustración 16 Categoría: Desempeño docente

10. ¿En qué aspectos considera que los practicantes del área de lengua castellana presentan dificultades y deben esmerarse en mejorar su formación docente? ¿Por qué?

Categoría: Desempeño docente

- 1 Subcategoría: Aspectos por mejorar en el aula de clase
- 2 Subcategoría: Aspectos por mejorar en la actitud



Fuente: Elaborado por Leydi Suarez.

El proceso de formación integral del docente del área de lengua castellana debe ser holístico, estar a la vanguardia de los procesos y actividades que se desarrollan en cada uno

de los grado y lo más importante ser creativo y novedoso con las acciones de enseñanza, ante ello, los educandos en la primera subcategoría identificaron los aspectos a mejorar en el desarrollo de la clase donde hablan acerca del manejo del grupo porque en la mayoría de los educandos desean participar y se genera es desorden y no saben cómo controlar la situación y en la segunda subcategoría se hizo referencia a la actitud de los docentes en formación en el aula de clase, en el cual no deben ser sumisos a todo lo que el estudiante le diga y tampoco alterarse por el comportamiento actitud de los mismos, debe mantener una postura neutral acerca de las diversas situaciones de problema en el aula de clase. De esta manera, se identificó la categoría como el desempeño docente en el que se resalta la preparación de los profesionales en educación y el compromiso por el desarrollo de las clases de manera armónica y significativa.

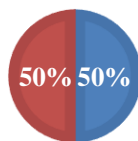
4.4.11 Undécima categoría y subcategorías.

Ilustración 17 Categoría: Significación del proceso de enseñanza y aprendizaje

11. En síntesis, ¿cuáles son los resultados de las clases de la docente en formación de lengua castellana durante su realización?

Categoría: Significación del proceso de enseñanza y aprendizaje

- 1 Subcategoría: Asimilación de la metodología de la docente
- 2 Subcategoría: Aprendizaje significativo en el contexto



Fuente: Elaborado por Leydi Suarez.

En la valoración de los procesos desarrollados por la docente en formación en el contexto educativo los educandos de noveno y undécimo grado en la primera subcategoría se habló de

la asimilación de la metodológica de la docente donde ellos reconocen que la secuencialidad que se le dio a los procesos son pertinentes y eficaces porque comprenden de una manera clara y precisa los nuevos conocimientos y desarrollan su habilidades y capacidades y en la segunda categoría se contextualizó el aprendizaje significativo en el que se evidenció la fundamentación del mismo porque se identifica que los estudiantes aprenden más si equiparan el nuevo contenido con la aplicabilidad en su diario vivir y formación personal ante las diferentes situaciones que se les pueden presentar. De esta manera se identificó la categoría como la significación del proceso de enseñanza y aprendizaje orientados en el contexto educativo en el que se reflejó el desarrollo de la competencia comunicativa y las estrategias digitales a través de la teoría de inteligencias múltiples como un proceso metodológico pertinente para identificar la configuración del lenguaje en su total diversidad y la creación de un ambiente de aprendizaje oportuno y holístico atendiendo las necesidades e intereses del docente en formación y del estudiante.

Conclusiones

En los procesos formativos que se articulan en la configuración del saber se establece el desarrollo de la competencia comunicativa y estrategias digitales basadas en la teoría de Inteligencias múltiples como proceso de análisis para la significación del saber, el saber hacer y el ser en los docentes en formación y estudiantes, en los que se identificó la manera en cómo se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase, creando ambientes de aprendizajes significativos y críticos para la asimilación de los saberes en la vida cotidiana de los sujetos partícipes que fueron de gran importancia en las acciones pertinentes y adecuadas para orientar los procesos académicos en el contexto educativo.

En la fundamentación epistemológica de los procesos curriculares del área de lengua castellana en la formación continua y de calidad en los niveles de educación básica secundaria y media se articula con los aspectos ontológicos, metodológicos y didácticos en el contexto educativo, cada referente establecido en el marco teórico profundiza las acciones de enseñanza y aprendizaje en la adquisición de conocimientos significativos y la construcción de entornos de aprendizajes viables para el desarrollo de las habilidades y capacidades de los educandos, de esta manera, se logró concatenar el modelo pedagógico con la unidad proyecto en la integración de la metodología y de los procesos académicos en la sistematización del saber en el área, permitiendo la creación momentos didácticos, secuencias y estrategias alternativas para el desarrollo de los procesos programáticos de la asignatura.

En relación de los procesos desarrollados en el aula de clase, se obtiene una articulación mediática, sistemática, dinámica y pertinente en el avance de la significación de la educación de calidad en el aula de clase, donde los estudiantes asimilaron los procesos metodológicos y pedagógicos de manera eficaz en la ejecución de la propuesta pedagógica para la construcción de sus conocimientos haciendo uso de sus capacidades y habilidades y el desarrollo de la competencia comunicativa (hablar, escribir, leer y escuchar) como el eje principal del proceso de comunicación en los contextos sociales y educativos.

A su vez, en el proceso de práctica pedagógica en los grados noveno y undécimo de la Escuela Normal Superior se articula las actividades propuestas en el modelo pedagógico con los procesos de los ejes curriculares (producción textual, comprensión e interpretación de textos, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación) del área para la enseñanza de los contenidos y el aprendizaje significativo de los mismos, llevando toda teoría a la práctica para la interiorización de los saberes aplicados en el diario vivir de los estudiantes y no como una teoría sin finalidad específica en la formación.

Con respecto, a la articulación de los resultados del modelo pedagógico ejecutado, los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados, la triangulación de la prueba inicial y final y entrevistas realizadas se evidencian el trabajo implementado para el desarrollo de los procesos formativos en el contexto educativo como experiencia enriquecedora de las acciones de pensamientos, de comunicación, de integración e interacción y desarrollo de las habilidades y competencias de los educandos en la configuración del saber y saber hacer.

Para finalizar, en la formación de docentes en Colombia y específicamente en la Universidad de Pamplona se vienen implementando prácticas participativas donde se realizan experiencias reales en el aula de clase y de allí nace la construcción del perfil profesional en la labor docente permitiendo crear espacios de aprendizaje para la implementación de su quehacer en el proceso de enseñanza y aprendizaje del área de lengua castellana.

La docente en formación Leydi Yaned Suarez Caicedo evidenció en su práctica pedagógica que los procesos formativos que se vienen orientando en los últimos grados de la educación básica secundaria y educación media en el contexto educativo público aún se vienen implementando la metodología tradicional, por ello se plantea en el diseño de la propuesta una metodología integradora y que se fundamenta con los enfoques constructivistas, en los cuales tienen en cuenta las necesidades de los educandos para la creación de planes de clase o proyectos de aula. Y a la vez, existen algunas actividades que se pueden mejorar como lo son: los procesos de comprensión y producción textual, literatura, competencias ciudadanas, estrategias digitales y los proyectos pedagógicos que permiten la integración y la interacción de los educandos con sus compañeros estimulando la comunicación.

Desde la experiencia personal se puede exaltar la importancia de crear conciencia en los docentes en formación el rol que tiene ser docente como transformador de realidades y participes de la formación integral de jóvenes de Colombia en búsqueda procesos articulados con la ética, convivencia y ciudadanía y a la vez ser seres autónomos de cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje logrando crear espacios de integración e interacción a través de la comunicación verbal como no verbal.

Referencias

Bibliografía

- Armstrong, T. (2012): Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores. Paidós.
- Ausubel, N. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2º Ed. Trillas México.
- Ayma Giraldo, V. (1996). Curso: Enseñanza de las Ciencias: Un enfoque Constructivista. Febrero UNSAAC.
- Ayma Giraldo, V. (1996^a). Aulas de Laboratorio Usando Material Experimental Conceptual. Disertación de maestría inédita. Instituto de Física y facultad de Educación. Universidad de Sao Paulo.
- Becerra R, J.S (2017) Procesos de Formación Docente y Práctica Pedagógica Profesional Investigativa en Lengua Castellana, evaluación y seguimiento. Universidad de Pamplona. Pamplona. Licenciatura en Humanidades y Lengua Castellana.
- Becerra, J. (2018). Documentos de práctica. Tablas de formato de los procesos académicos para la recolección de información. Universidad de Pamplona.
- Bonilla, C. y Rodríguez, P. Más allá de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Editorial Norma. Colombia. 1997.
- Bruner, J (1967) “Saber y el Sentir”. Editorial Pax. México.
- Bruner, J. S. (Ed.). (1980). Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Madrid: Pablo del Río.
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). La elaboración el sentido. Barcelona: Paidós.
- Campbell, L.; Campbell, B. y Dickinson, D. (2000). Inteligencias múltiples, usos prácticos de enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires: Troquel.

-
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
 - Constitución política de Colombia. (1991) 2da Ed. Legis.
 - Denzin, Norman, K. & Lincoln, Yvonna (Eds) (1998), *Strategiess of qualitative inquiry*. Sage publications.
 - Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivitas. Cuadernos de Pedagogía N° 257, pág. 78-84.
 - Dewey, J. (2003). La escuela y la vida del niño. Clásicos de la Pedagogía. UNAM-Acatlán.
 - Escamilla, A. (2014): *Inteligencias Múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Graó.
 - Feuerstein, R. (1979). *Instrumental Enrichment*. Baltimore, University Park Press, 1980. — *The Dynamic Assesment of Retarded Performers, The Learning Potential Assesment Device, Theory, Instruments, and Techniques*. Baltimore, University Park Press, 1979.
 - Gardner, H. (1993). Aproximaciones múltiples a la comprensión. En Ch. Reigeluth (Edit.), *Diseño de la instrucción teorías y modelos*. Madrid: Santillana.
 - Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples, La teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
 - Gardner, Howard (1997) *La mente no escolarizada. Como piensan y como deberán enseñar en las escuelas*. 1ra. Edición, Barcelona: Paidós.
 - Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emerge vs. Forcing*. Mill Valery. C.A: Sociology Press. California.
 - Hoyos Botero, Consuelo (2000), *Un modelo para la investigación documental. Guía Teórico-Práctica sobre Construcción de Estados del Arte con importantes reflexiones sobre la investigación*, Medellín: Señal Editora.
 - Hymes, Dell. “Hacia etnografías de la comunicación”. En: *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística*. México: Unam, 1974.

-
- Lomas, C, Osorio, A., y Tusón, A. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós, 1993.
 - Marzano, Robert J. et al. [1997]. *Dimensions of learning trainer's manual*, McREL Institute, Aurora.
 - MEN. (1998). Lineamientos curriculares de la lengua castellana. Bogotá, Colombia.
 - MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias del lenguaje. Bogotá, Colombia.
 - MEN. (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje del lenguaje. Bogotá, Colombia.
 - Morín, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. (T. M. Gómez, Trad.) Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.
 - Lev, S. Vygotsky. (2011). La psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. Capítulo 8 p. 207-227, Editorial Grao 8va edición, Barcelona, España. 2011.
 - Pérez, L. y Beltrán, J. (2006): Dos décadas de Inteligencias Múltiples: implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del psicólogo* nº 3, volumen 27.
 - Piaget, J. (1991). Seis estudios de Psicología. Barcelona: Labor, S. A.
 - Rivière, A. (1984). La psicología de Vigotsky: sobre la larga proyección de una corta biografía. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 7-86.
 - TRILLA. El legado pedagógico de la escuela del siglo XX para la escuela del siglo XXI. La teoría de Piaget y la educación. Medio siglo de debates y aplicaciones, capítulo 7. P. 177-206 Editorial Grao 8va edición, Barcelona, España. 2011.
 - Vigotsky, L.S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
 - Vigotsky, L.S. (1981). The instrumental method in psychology. En J.V. Wertsch (ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY.: Sharpe.
 - Vila, I. (1987). *Vygotsky: la mediación semiótica de la mente*. Vic: EUMO.
 - Zichi y Omery (1994). *Schools of Phenomenology: Implications for Research*. En Morse, J. *Critical Issues in Qualitative Research Methods*. London: Sage Publications.

Cibergrafía

- Alcaldía de Pamplona. (23 de Octubre de 2015). Alcaldía de Pamplona - Norte Santander. Documento en línea, disponible en: <http://pamplona-nortedesantander.gov.co/index.shtm> Recuperado el 29 de noviembre de 2018.
- Ausubel, D. (s.f.). Teoría del Aprendizaje Significativo. Documento en línea, disponible en: http://delegacion233.bligoo.com.mx/media/users/20/1002571/files/240726/Aprendizaje_significativo.pdf Recuperado el, 09 de septiembre de 2018.
- Araya, Valeria. Alfaro, Manuela. Andonegui, Martín. (Mayo-Agosto de 2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. Laurus, 76-92. Documento en línea: disponible en: [//www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf) Recuperado el, 08 de septiembre de 2018.
- Barros Osorio, E., & Luna Moreno, L. M. (2016). Desarrollo de las inteligencias múltiples observadas en los estudiantes de las escuelas secundarias de Santa Marta Colombia. Gestión, Competitividad e innovación (Enero-Junio 2016), 112-127. Documento en línea, disponible en; <http://190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/2808/1/TESIS%20DE%20INTELIGENCIAS%20MULTIPLES.pdf> Recuperado el, 08 de septiembre de 2018.
- Castro, Y., Fonseca, L., & Reyes, L. (2014). La didáctica como estrategia pedagógica para fortalecer el desarrollo de las inteligencias múltiples en los niños y niñas de la institución educativa Rafael Uribe Uribe Sede Mampujan de María la Baja Bolívar. Universidad del Tolima en convenio con la Universidad de Cartagena. Colombia. Documento en línea, disponible en; <http://190.242.62.234:8080/jspui/bitstream/11227/2808/1/TESIS%20DE%20INTELIGENCIAS%20MULTIPLES.pdf> Recuperado el, 08 de septiembre de 2018.
- Díaz, F. y Hernández, G. (s.f.). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; una interpretación constructivista. 2da edición. Documento en línea, disponible en: <http://mapas.eafit.edu.co/rid=1K28441NZ-1W3H2N9-19H/Estrategias%20docentes%20para-un-aprendizaje-significativo.pdf> Recuperado el, 15 de septiembre de 2018.

-
- 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 Recuperado el, 09 de septiembre de 2018.
 - Magendzo, A. (1999). Introducción. La educación en derechos humanos en América. Documento en línea, disponible en: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/la-educacion-enderechos-humanos-en-america-latina-una-mirada-de-fin-de-siglo-abraham-magendzo.pdf> Recuperado el, 08 de septiembre de 2018.
 - Strauss, A y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Documento en línea, disponible en: <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>. Recuperado el, 18 de noviembre de 2018.
 - Soriano Villén, M. (2015). Educación primaria y desarrollo de las inteligencias múltiples: un binomio necesario. Estudio teórico-empírico y pautas de intervención. Universidad Internacional de La Rioja. Barcelona – España. Documento en línea, disponible en; [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3264/SORIANO%20VILLE N%2C%20MARIA%20TERESA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3264/SORIANO%20VILLE%20N%2C%20MARIA%20TERESA.pdf?sequence=1&isAllowed=y) Recuperado el, 08 de septiembre de 2018.

Anexos

Evidencias del trabajo pedagógico en el aula de clase de noveno

Sustentación de las exposiciones de la literatura del descubrimiento y la conquista de América



Actividad lúdica Mi espalda es un tablero



Actividad lúdica: Me encuentro con mi compañero



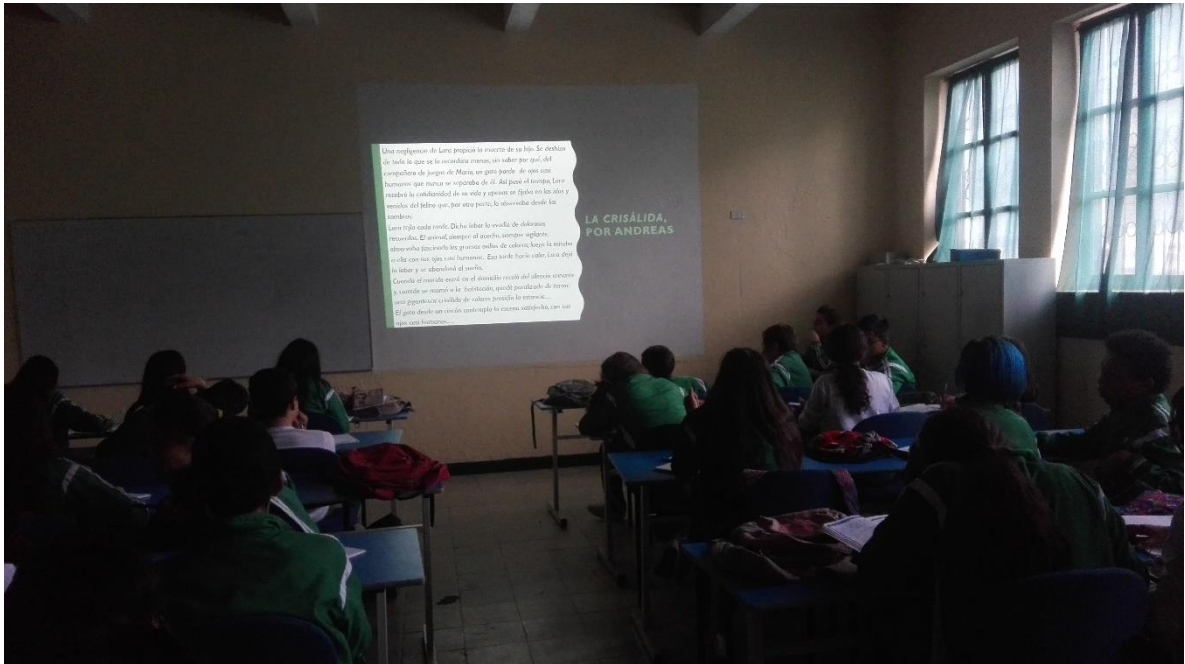
Socialización de las capacidades y habilidades para asimilar el aprendizaje



Procesos de lectura voz alta: Libro Rueda de la vida de Elizabeth Kubler-Ross



Proceso de socialización del proyecto cuento con mi delantal



Proceso de aplicación de la trimestral de lengua castellana



Elaboración de los delantales con los estudiantes en el aula de clase



Socialización del proyecto cuento con mi delantal del grado noveno A



Socialización del proyecto cuento con mi delantal del grado noveno B



Evidencias del trabajo pedagógico en el aula de clase de undécimo

Aplicación de la prueba diagnóstica



Proyección de la película Entre muros



Acompañamiento en las actividades intrainstitucionales



Ejercicio de comprensión lectora: literatura romántica



Proyección de los cortometrajes guía con el grado undécimo A



Proyección de los cortometrajes guía con el grado undécimo B



Socialización del proyecto cuento con mi cortometraje



Aplicación de la prueba final

