

**Comprensión y producción textual según didáctica de Hilda Taba en grados octavo
y décimo.**

Yenny Milena Ruiz Real



**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**

**Comprensión y producción textual según didáctica de Hilda Taba en grados octavo
y décimo.**

Yenny Milena Ruiz Real

27.882.223

**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

..... de Diciembre de 2018.

Dedicatoria

Si bien ha requerido de esfuerzo y mucha dedicación, no hubiese sido posible su finalización sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que me acompañaron en el recorrido de este proceso y muchas de las cuales han sido un soporte muy fuerte en momentos de dificultad. Dedico principalmente a Dios, por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón e iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo el proceso de formación.

A mis padres Andres Ruiz y Blanca Real, por su amor, trabajo y sacrificio, gracias a ustedes he logrado llegar hasta aquí y convertirme en lo que soy. A mi esposo Alex Villamizar, por ser ese apoyo incondicional, por ser esa ayuda idónea y por llenar mi vida de felicidad. A mi hijo Dylan Antuan, por ser el motor que impulsa mi vida, por demostrarme que el amor puro existe y por hacer que todos mis esfuerzos no sean en vano.

A mi hermana Yorley, por estar dispuesta a escucharme y ayudarme en cualquier momento. A mi sobrina Sheylla Valentina, por ser esa luz de tranquilidad.

Infinitas gracias.

Agradecimientos

Quiero expresar un sincero agradecimiento, en primer lugar a Dios por ser mi guía, por darme paciencia, fortaleza y sabiduría para culminar con éxito mis metas propuestas.

Particularmente me siento muy agradecida, con mis padres que han permitido trazar mi camino, ellos son los pilares fundamentales de mi vida. Mi agradecimiento infinito a mí esposo por haberme apoyado incondicionalmente, por su paciencia y por ayudarme a cumplir este sueño que también se convirtió en el suyo, a mi hijo, ese ángel que estuvo ahí expresándome su infinito amor.

A mis amigas y compañeras de lucha Yenny y Leydi que han sido un apoyo incondicional en el proceso de formación, gracias al equipo que formamos, a nuestro esfuerzo y perseverancia hemos logrado este gran sueño.

También hago extenso este reconocimiento a todos los maestros formadores de educación superior, que con su sabiduría, conocimiento y apoyo, motivaron a desarrollarme profesionalmente, que supieron impartir sus conocimientos para hacer posible esta meta y en especial a mi director de práctica, Phd Jairo Samuel Becerra Riaño, quien con su experiencia y conocimiento oriento el proceso de formación, por ser uno de los mejores ejemplos a seguir en esta labor, por su inalcanzable lucha para formar docentes altamente competentes y personas integra, infinitas gracias por su entrega.

Gracias.

Tabla de contenido

Resumen.....	15
Palabras clave: Comprensión textual, producción textual, didáctica, grado octavo, grado décimo.	16
Abstract	17
Capítulo I	18
Problema	18
1.1 Descripción del problema	18
1.2 Descripción y enunciación del problema.....	21
1.3 Formulación del problema	25
1.4 Objetivos	25
1.4.1 General.....	25
1.4.2 Específicos.....	25
1.5 Justificación	26
1.6 Impacto	28
Capitulo II	30
Marco Teórico.....	30
2.1. Antecedentes	30
2.2 Palabras clave	33
2.3 Paradigma pedagógico.....	33
2.4 Enfoque pedagógico	49
2.5 Teorías Básicas Específicas para Lengua Castellana	53
2.5.1 Lineamientos curriculares.....	54
2.5.2 Estándares básicos de competencia de Lenguaje.....	59
2.5.3 Fundamentos epistemológicos	60

2.6 Modelo didáctico Para el desarrollo de competencias en el área de Lenguaje	61
2.6.1 Denominación.....	61
2.6.2 Concepto.....	65
2.6.3 Características.....	66
2.6.4 Funciones.....	67
2.6.5 Estructura y componentes del modelo articulados a la estructura de la clase.	68
Capitulo III.....	75
Metodología de la investigación	75
3.1 Tipo de investigación.....	75
3.1.1 Paradigma cualitativo.....	75
3.1.2 Enfoque hermenéutico.....	75
3.1.3 Métodos de la investigación.....	76
3.2 Marco contextual	77
3.2.1 Contexto geográfico y cultural.....	77
3.2.2 Contexto institucional.....	78
3.2.3 Población objeto.....	79
3.3 Técnicas e instrumentos de investigación.....	80
3.3.1 Diario de Campo.....	80
3.3.2 Entrevista Semiestructurada.....	81
3.3.3. Prueba diagnóstica y final.....	82
3.3.4 Instrumentos de registro, organización, análisis y resultados.....	83
3.4 Etapas de la investigación.....	84
3.4.1 Diagnóstico.....	84
3.4.2. Documentación.....	84

3.4.3 Intervención y observación participante.	85
3.4.4 Diseño y aplicación de técnicas e instrumentos de investigación.	86
3.4.5 Fin de trabajo de Campo, Salida del escenario.	98
3.4.6 Organización de información procesamiento y análisis, obtención de datos y resultados.	99
Capítulo IV	100
Organización, procesamiento, análisis de datos y resultados	100
4.1 Organización de los datos, procesamiento y análisis.....	100
4.2 estudio comparativo de estudio y análisis DOFA de pruebas diagnóstica y final	101
4.3 Descripción y análisis de entrevistas	102
4.4 Resultados y hallazgos.....	104
4.4.1 Primera categoría y subcategoría.	104
4.4.2 Segunda categoría y subcategoría.	105
4.4.3 Tercera categoría y subcategoría.	106
4.4.4 Cuarta categoría y subcategoría.	108
4.4.5 Quinta categoría y subcategoría.....	109
4.4.6 Sexta categorías y subcategorías.....	114
4.4.7 Séptima categorías y subcategorías.	116
4.4.8 Octava categorías y subcategorías.	117
4.4.9 Novena categorías y subcategorías.	118
4.4.10 Décima categorías y subcategorías.	119
4.4.11 Undécima categorías y subcategorías.	119
Conclusiones	121
Referencias.....	124

Bibliografía	¡Error! Marcador no definido.
Cibergrafía	¡Error! Marcador no definido.
Anexos	128
Evidencias del trabajo pedagógico en el aula de clase de octavo grado	128
Evidencias del trabajo pedagógico en el aula de clase de décimo grado.....	134

Tabla de tablas

Tabla 1 Esquema estructural del modelo didáctico para el desarrollo de las competencias	70
Tabla 2 Codificación informantes clave	93
Tabla 3 Diseño de entrevista.....	95

Tablas de ilustraciones

Ilustración 1 Categoría: Identificación	104
Ilustración 2 Categoría: Características del docente	106
Ilustración 3 Categoría: Primer momento de la clase	107
Ilustración 4 Categoría: Metodología	108
Ilustración 5 Categoría: Componente habilidades comunicativas	109
Ilustración 6 Categoría: Componente comprensión lectora.....	110
Ilustración 7 Categoría: Componente de literatura	111
Ilustración 8 Categoría: Componente ética de la comunicación.....	112
Ilustración 9 Categoría: Producción textual.....	113
Ilustración 10 Categoría: Componente medios de comunicación	114
Ilustración 11 Categoría: Componente medios y recursos	115
Ilustración 12 Categoría: Valoración de los desempeños	116
Ilustración 13 Categoría: Actitud de los estudiantes	117
Ilustración 14 Categoría: Intervención docente en formación.....	118
Ilustración 15 Categoría: Debilidades evidenciadas durante el proceso.....	119
Ilustración 16 Categoría: Desempeños de la docente en formación durante el proceso	120

Tablas 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 8 y Hoja instrumento examen
- 3.** Anexo N° 1.2 Formato de diseño de la prueba diagnóstica de 10 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 octavo y décimo
- 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 octavo y décimo
- 11.** Anexo N° 2.3 Diseño de modelo didáctico articulado al currículo del grado octavo
- 12.** Anexo N° 2.4 Diseño de modelo didáctico articulado al currículo del grado décimo
- 13.** Anexo N° 3.1 Diario de campo
- 14.** Anexo N° 3.2 Formato del diseño de la prueba final del grado octavo y hoja de respuestas examen
- 15.** Anexo N° 3.2 Formato del diseño de la prueba final del grado décimo 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 octavo y décimo
- 29.** Anexo N° 4.3 Libro portafolio de procesos de competencias comunicativas de los estudiantes de los grados octavo y décimo
- 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

Introducción

Durante el desarrollo y mediación de las clases y en el proceso de formación, transmisión y adquisición del conocimiento, el docente debe implementar tácticas que conlleven al estudiante a aprender a aprender, con un objetivo general, es por esto que en este proyecto de investigación desarrollo de la competencia en “Comprensión y producción textual según didáctica de Hilda Taba en grados octavo y décimo.” de la Escuela Normal Superior de Pamplona, se plantean estrategias y acciones de aprendizaje que promueven y muestran los diferentes impactos de la utilización en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula de clase, y propician en los individuos habilidades como aprender a pensar, aprender a aprender y aprender a hacer dentro de y fuera de un contexto. Teniendo claros y definidos objetivos específicos, que dirijan a los individuos al aprender y a cómo hacer un buen uso de sus habilidades antes, durante y después del conocimiento, para medir cual ha sido el avance cognitivo, y de esta manera evaluar el uso de las estrategias de aprendizaje habituales, concretas y de apoyo, que se implementan para generar un conocimiento significativo y facilitar el aprendizaje.

Resumen

El presente estudio de investigación se desarrolló con el fin de aplicar el saber pedagógico y curricular en la creación y contextualización de ambientes de aprendizaje de la lengua castellana en los cuales se realizaron actividades pedagógicas y didácticas correspondientes al proyecto titulado “Comprensión y producción textual según didáctica de Hilda Taba en grados octavo y décimo.”, cuyo objetivo fue crear ambientes y momentos didácticos dentro de un contexto real para que los educandos desarrollaran la competencia comprensión y producción textual. Dicha propuesta surgió a partir de una observación y evaluación diagnóstica realizada en esta institución donde se identificó problemas y debilidades respecto a las competencias de literatura, ética de la comunicación y medios de comunicación y otros sistemas simbólicos en los estudiantes de los correspondientes grados, a dicha prueba se le aplicó un análisis DOFA y la respectiva formulación del Plan de Mejoramiento. Por lo tanto, fue necesario potencializar los conocimientos en estos grados a partir de los resultados evidenciados y obtenidos del análisis de la prueba diagnóstica realizada y del respectivo plan de mejoramiento, considerando lo anterior se planteó dicho análisis como disyuntiva para el mejoramiento eficaz de las competencias en lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la calidad educativa. Los fundamentos de esta propuesta se enfocaron a partir del paradigma constructivista el cual postula que el ser humano construye de manera autónoma el conocimiento a partir de los esquemas previos que este posee y en la interacción con su entorno. Por consiguiente, dicho estudio ostentó como objetivo primordial definir, especificar y puntualizar el modo en el cual se articula el paradigma pedagógico fundamento primordial de la formación e identidad del docente con el enfoque y modelo pedagógico los cuales abarcaron los requerimientos educativos y las necesidades institucionales.

Palabras clave: Comprensión textual, producción textual, didáctica, grado octavo, grado décimo.

Abstract

The following research project “comprehension and textual production according to the theory of Hilda Taba in eighth and tenth grades” was developed with a view of implementing the educational knowledge in the creation of Spanish learning environments in which were carried out pedagogical activities in real contexts that aimed to create educational environments for teachers in order to develop comprehension and textual production skills.

This project grew out of a critical analysis and observation at Escuela Normal Superior in eight and tenth grades where it was found appreciable issues and weaknesses with regard to reading skills, ethics of communication, mass media and other symbolic systems, the results were analyzed (FODA) for the creation of the improvement plan. It was therefore necessary to enhance the knowledge of language skills in teaching and learning process and quality education.

This project was based on constructivism learning theory that states that human beings generate knowledge on an autonomous way based on priori guidelines and the interaction with the environment, it aimed to define, specify and clarify the coordination of the pedagogical paradigm, primary basis for teacher is professional identity.

Keywords: reading comprehension, textual production, didactics-teaching, eighth grade, tenth grade.

Capítulo I

Problema

1.1 Descripción del problema

La educación en Colombia es un proceso formativo que se brinda de manera formal, informal y no formal para el desarrollo cognitivo e integral de la comunidad estudiantil. Actualmente, la educación que se brinda en las instituciones educativas se fundamenta en la integración de saberes curriculares, epistemológicos, ontológicos, metodológicos, pedagógicos y académicos que se fundamenta en cada uno de los ejes que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje de los diferentes niveles educativos. Estos ejes ayudan al docente en su formación y en su práctica pedagógica en la utilización de las estrategias y herramientas educativas para la enseñanza de las diferentes disciplinas del saber.

La práctica pedagógica abre un amplio campo de investigación que permite recrear la profesión docente y re significar el ejercicio de la enseñanza y a la vez construir discurso pedagógico. Por ende, el docente en su praxis debe crear ambientes de aprendizaje que ayuden a implementar nuevas estrategias didácticas para garantizar una mejor formación y cualificar el ejercicio docente.

De esta manera, en el proceso de enseñanza-aprendizaje las prácticas pedagógicas están mediadas por múltiples fenómenos, algunos de ellos se evidencian en la relación estudiante-docente, estudiante-estudiante, de manera explícita en el aula, tales como las actitudes frente al conocimiento, sus motivaciones, la calidad de los materiales, y los códigos lingüísticos

que se emplean, además el currículum, la filosofía institucional y las intencionalidades ideológicas de los diferentes actores del proceso educativo.

En el desarrollo de este proyecto de investigación fue importante la creación de ambientes de aprendizaje óptimos, debido a que estos juegan un papel primordial en la atmosfera emocional de los educandos, además, es esencial la utilización de material y estrategias pedagógico- didácticas que potencien el cambio y transformación en el aspecto cognitivo, y de esta forma generen expectativas apropiadas. Estas deben estar orientadas hacia el estudiante, enfatizando lo que se espera que este haga y no lo que el docente hará. De esta manera se deben proponer objetivos pertinentes al proceso de enseñanza- aprendizaje que se quiere alcanzar.

Las estrategias pedagógicas son elementos fundamentales y acciones que realiza el maestro con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los estudiantes. Para su uso el docente debe apoyarse en una fundamentación teórica, pues en la teoría habita la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza - aprendizaje. Asimismo, las estrategias pedagógicas son pasos que cada uno de los docentes desarrollan en los ambientes de aprendizaje para que sus estudiantes adquieran de manera práctica el conocimiento.

De esta manera, el proyecto de investigación se enfocó en el desarrollo de la competencia en comprensión y producción textual según didáctica de Hilda Taba en grados octavo y décimo de la Escuela Normal Superior. Dicha información se puede constatar en el siguiente anexo documento de información institucional (ver anexo N° 1.1 observación institucional y PEI). Para ello se implementa la aplicación de herramientas y estrategias que permitan al educando desarrollar sus capacidades y habilidades para el fortalecimiento en el proceso de

formación y la adquisición de un aprendizaje integral y significativo. Es necesario que el docente en su praxis identifique las necesidades que poseen los estudiantes para que pueda planear, diseñar, desarrollar y evaluar las competencias del área, para esto se busca que el estudiante aprenda de una manera activa. Para esta investigación fue necesario la observación de los ambientes de aprendizajes, con lo cual se determinó la forma de entregar a los educandos los contenidos y conceptualizaciones de tal manera que estos sean sujetos activos en el proceso de formación, que investiguen y se apropien del conocimiento de la mejor manera de acuerdo a las capacidades que cada uno posea; además el docente debe motivar al educando con la implementación de herramientas y estrategias que ayuden a que los aprendices potencien las habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer, escribir) las cuales son fundamentales para el desarrollo personal y social.

El docente debe ser integral, establecer objetivos claros y tener la capacidad para seleccionar las acciones necesarias que orientan de manera eficaz el proceso de formación en el aula, buscando siempre la motivación de los estudiantes, para de esta forma alcanzar las metas propuestas. Además el docente debe crear ambientes de aprendizaje en donde se propicie el pensamiento crítico y la reflexión.

Durante el desarrollo de las clases y en el proceso de formación, transmisión y adquisición del conocimiento, el docente debe implementar tácticas que conlleven al estudiante a aprender a aprender, con un objetivo general, que muestre los diferentes impactos de la utilización de estrategias de enseñanza y de aprendizaje en el aula de clase, y que propicien en los individuos habilidades como aprender a pensar, aprender a aprender y aprender a hacer dentro de y fuera de un contexto.

El problema de investigación se dirige a ¿Qué estrategias motivan a los educandos a desarrollar la competencia en comprensión y producción textual y obtener un aprendizaje significativo?, de la pregunta se infiere que no toda forma pedagógica construye conocimiento colectivo en el aula, lo que de hecho señala que deben existir estrategias, técnicas, actitudes, valores, posturas y percepciones que propicien el desarrollo de las competencias, habilidades y capacidades de los estudiantes, para que esto se lleve a cabo, es necesario establecer cuál es el ritmo de aprendizaje y de qué manera se apropian del conocimiento.

En este orden de ideas y considerando que la enseñanza se concibe como un espacio para facilitar la formación, para lo cual es necesario contemplar las características del sujeto que aprende, la disciplina por enseñar y el contexto socio cultural, se entiende por estrategia pedagógica la acción que realiza el docente con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas de los educandos, es decir, las estrategias no son simples técnicas, estas deben apoyarse en la formación teórica del facilitador, pues en la teoría se encuentra la creatividad requerida para acompañar la complejidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Porque cuando se posee una formación teórica, el docente puede orientar con calidad determinada disciplina.

1.2 Descripción y enunciación del problema

La educación es un proceso gradual mediante el cual se transmiten un conjunto de conocimientos, valores, costumbres, comportamientos, actitudes y formas de actuar que el ser humano debe adquirir y emplear a lo largo de toda su vida, además diversas formas de ver el mundo; todo ello para poder desenvolverse de manera activa y participativa en sociedad. En la sociedad actual, las instituciones educativas se caracterizan porque deben dar

respuestas a nuevas demandas, esto se debe a la globalización y por ende a las tecnologías de la información y la comunicación, esto ha provocado que las instituciones tengan que formar estudiantes capacitados para el manejo de esta, para ello, la escuela tiene que reformular sus objetivos y de cierta manera cambiar la metodología con la que se regía. Los estudiantes tienen que aprender a indagar y seleccionar la información relevante que es accesible en diferentes medios. Además, la creación de una sociedad cada vez más intercultural hace que la escuela adquiera un papel fundamental, ya que es necesario que atienda a la diversidad en el mundo educativo. Por esto, la escuela ha adquirido unos retos importantes a los que debe enfrentarse en la actualidad.

La escuela se encuentra, por tanto, en un proceso que se le exigen nuevos retos, pero esta situación no va acompañada de los recursos necesarios para poder enfrentarse a ellos, estos avances impiden que el sistema educativo pueda dar respuestas inmediatas a las necesidades que se presentan continuamente. Haciendo referencia a los recursos necesarios para enfrentar las nuevas demandas, se debe mencionar la necesidad de implementar recursos: humanos y materiales. Se requiere recurso humano para la atención a la diversidad. Por esta razón, se hace necesario que el docente actualmente esté capacitado para orientar los procesos de enseñanza-aprendizaje y atender las necesidades educativas de la población para enfrentar los nuevos cambios.

Por consiguiente, la investigación pedagógica se desarrolló en el ambiente educativo de la Escuela Normal Superior de Pamplona Norte de Santander, esta institución es de carácter público y atiende a la población de los niveles desde preescolar, primaria básica secundaria, media y formación complementaria. Dicha información se puede constatar en el documento de observación institucional(ver anexo N° 1.1 observación institucional y PEI), Por ende, la

población educativa con la que se desarrollaron los procesos de formación y renovación fue con los grados octavo y décimo de básica- media con los cuales se estructuraron contenidos del área de lenguaje, teniendo en cuenta los criterios que rigen la labor docente propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (Lineamientos curriculares, estándares Básicos de Competencia, Derechos Básicos de aprendizaje), de antemano, se estudió el Proyecto Educativo Institucional (PEI) que determina las orientaciones ontológicas, epistemológicas y curriculares que guían la labor docente.

En el ambiente educativo de los grados octavo y décimo se implementaron acciones de aprehensión del conocimiento en las cuales se tuvo en cuenta la población, sus necesidades, sus ritmos de aprendizaje. Para desarrollar estos procesos el proyecto de investigación se basó y se fundamentó en la Pedagogía activa de la especialista en currículo Hilda Taba, su propuesta o modelo curricular se basa en su libro: "Curriculum Development: Theory and Practice" que se publicó en 1962 y representa una continuación del trabajo de Ralph Tyler, en el cual enfatiza la necesidad de elaborar los programas escolares, basándose en una teoría curricular que se fundamente en las exigencias y necesidades de la sociedad y la cultura. El resultado de ese análisis realizado a través de la investigación, constituye la guía para determinar los objetivos educativos, seleccionar los contenidos y decidir el tipo de actividades de aprendizaje que deben considerarse. Introduce así, en la planificación curricular la noción de diagnóstico de necesidades sociales. Esa noción ha implicado a veces la elaboración de los programas de estudio, reduciéndolos a demandas muy específicas, inmediatas, que van contra la formación teórica del sujeto. La propuesta curricular de Hilda Taba es importante tener en cuenta los objetivos de acuerdo en el contexto en el que se encuentra el educando. La estructura del modelo curricular de la pedagoga mencionada inicia

con el diagnóstico de las necesidades de la población educativa, continua con la formulación de objetivos los cuales deben formularse de modo que se establecen diferencias claras entre las experiencias de aprendizaje esenciales para la formación del individuo. Para lograr que los objetivos desempeñen bien sus funciones se necesita una aproximación sistemática a su formulación y organización, también tiene en cuenta la selección del contenido, organización del contenido, selección de actividades de aprendizaje, organización de dichas actividades y sistema de evaluación. Para esta teórica la educación es fomentar el pensamiento creativo a la hora de solucionar problemas.

A su vez, Taba (1962, pág. 482) analizó los problemas relacionados con los currículos de estudios sociales y los motivos para escoger una estrategia específica de elaboración.

A su entender, el análisis de los problemas requería una reforma de los currículos. Para efectuarla, los planificadores de programas educativos del condado, en colaboración con los directores de escuelas, concibieron un método. De este análisis se desprendería que, durante años, los esfuerzos habituales (institutos, conferencias, obligación de asistir a las clases universitarias) habían dado lugar a pocas mejoras en los currículos y no permitían esperar una reforma de su estructura. Además, desde que los funcionarios del condado se encargaban de elaborar guías sobre la preparación de currículos y módulos, los docentes de distintos distritos tendían a considerar que el condado tenía una actitud autoritaria y resultaba difícil estimularlos para que mejoraran los programas. Por esos motivos, el equipo del condado buscaba un tipo de planteamiento en el que se partiera de la base, permitiendo así obtener una mayor participación en todo el proceso de reforma, y al mismo tiempo mejorar las relaciones humanas entre las escuelas y la oficina del condado.

Basado en lo anterior se llevó a cabo el proceso de sistematización y estructuración de objetivos y contenidos para el diseño, aplicación de estrategias y herramientas de aprendizaje determinadas a partir del diagnóstico aplicado a los educandos en el área de lengua castellana, para que de esta manera el educando tenga una participación activa en su proceso de formación. Al diseñar dicha sistematización, se planeó y programó la propuesta pedagógica, basada en los enfoques, procesos, competencias y estándares fundamentales que determinan el desarrollo integral de los estudiantes. Por lo tanto, fue de vital importancia revisar y plantear una metodología que facilitó el aprendizaje significativo de la Lengua Castellana,

haciendo que el estudiante aceptara la aplicación de estrategias pedagógicas que son de gran motivación y que despiertan el desarrollo de las competencias en lenguaje que ayudan a la solución de problemas para entender su realidad.

Teniendo en cuenta que el docente es un agente activo, mediador socio-cultural, es de trascendental importancia la participación directa en la solución de problemas educativos, de carácter didáctico y metodológico propia de la comunidad educativa.

En relación con lo anterior, los interrogantes que guían la proyección pedagógica son:

¿Cómo se puede formar un ser integral, competente, capaz de desenvolverse enfrentando los retos de la vida? ¿Qué ambientes de aprendizaje son óptimos para el desarrollo de las competencias de los educandos en el área de lenguaje? ¿Qué estrategias motivan a los educandos a obtener un aprendizaje significativo?

1.3 Formulación del problema

¿De qué manera desarrollar la competencia en comprensión y producción textual según la didáctica de Hilda Taba en grados octavo y décimo de la Escuela Normal Superior?

1.4 Objetivos

1.4.1 General.

Desarrollar la competencia en comprensión y producción textual en el área de Lengua Castellana según la didáctica de Hilda Taba en los grados octavo y décimo de la Escuela Normal Superior.

1.4.2 Específicos.

- ✓ Identificar las diferentes formas de asimilación y conceptualización de los procesos formativos referente a la comprensión y producción textual.

- ✓ Categorizar los procedimientos propios de los procesos de comprensión y producción textual.
- ✓ Explicar el desarrollo de los procesos realizados en cuanto a la competencia de comprensión y producción textual.

1.5 Justificación

El diseño de una propuesta pedagógica(ver anexo N° 2.1 propuesta pedagógica) tiene como propósito fundamental el desarrollo y fortalecimiento de las competencias en el área de lenguaje, para la potencialización del conocimiento e identificación de necesidades y falencias respecto al proceso de formación por esta razón fue necesario la aplicación de una prueba diagnóstica en los grados octavo(ver anexo N° 2.3 Modelo didáctico articulado al currículo del grado octavo) y décimo (ver anexo N° 2.3 Modelo didáctico articulado al currículo del grado décimo) para conocer y determinar la acciones de pensamiento y acciones de aprendizaje para orientar de manera eficaz el proceso, a partir de dicha prueba se planteó el análisis de estudio de la prueba diagnóstica(ver anexo N° 1.4 Tabla de estudio de prueba diagnóstica del grado octavo y décimo) para evidenciar los aciertos y desaciertos, el estudio de rendimiento(ver anexo N° 1.5 Tabla de estudios de rendimiento en pruebas por procesos) en las prueba por procesos, el análisis DOFA(ver anexo N° 1.6 Tabla DOFA prueba diagnóstica) y el respectivo plan de mejoramiento(ver anexo N° 1.7 Tabla Plan de mejoramiento) para el pleno desarrollo de las competencias en el área de lenguaje, el desarrollo integral de los sujetos y la obtención de un aprendizaje significativo.

Por lo tanto, el proyecto de investigación partió de la identificación de las necesidades y debilidades en las competencias en el área de lenguaje que presentaron los educandos, evidenciadas a partir de la aplicación de la prueba diagnóstica. Debido a los resultados

arrojados del diagnóstico se hizo necesario la determinación y creación de estrategias pedagógicas- didácticas para el desarrollo y potenciación de los aprendizajes presentes y a desarrollar en los contenidos del área. Por consiguiente, se determinó abordar el enfoque de la pedagogía activa y el modelo didáctico de Hilda Taba debido a que este modelo enfatiza la necesidad de elaborar los programas escolares, basándose en una teoría curricular que se fundamente en las exigencias y necesidades de la sociedad y la cultura. De esta manera se constituye la guía para determinar los objetivos educacionales, seleccionar los contenidos y decidir el tipo de actividades de aprendizaje que deben considerarse. Introduce así, en el sustento de la planificación curricular la noción de diagnóstico de necesidades sociales.

Por lo anterior, los docentes en su praxis deben innovar en el uso de estrategias metodológicas sobre las cuales apoyar su quehacer pedagógico, debido a que las herramientas de solución o hábitos adquiridos tras muchos años de experiencia se vuelven con el paso del tiempo totalmente descontextualizadas produciendo resultados inesperados. Por lo tanto, no se debe olvidar al determinar las estrategias metodológicas que se van a aplicar en el aula ponerse en el lugar del estudiante. Esto se sustenta en que aprender con estrategias repetitivas es aburrido por la aplicación inadecuada o monótona de las mismas. Atendiendo estas consideraciones, el propósito de la presente investigación es desarrollar la “comprensión y producción textual según didáctica de Hilda Taba en grados octavo y décimo.” permite focalizar, fortalecer las habilidades y capacidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lenguaje.

Para el desarrollo del proyecto de investigación fue de vital importancia el uso de estrategias, las cuales se refieren a la diversidad de métodos, técnicas y estrategias de aprendizaje que emplea el docente durante el proceso de formación y que responden a las

necesidades educativas de la población estudiantil a la cual atiende. Tal y como se plantea la concepción de estrategias, es fundamental rescatar que si estas se emplean en las diferentes situaciones de trabajo en el aula, permiten facilitar el desarrollo de las competencias del área y favorecer el aprendizaje significativo. Es decir, los estudiantes deben ser capaces de contrastar los contenidos con contextos reales de aprendizaje, donde participan, trabajan de manera grupal y colaborativa, aprenden, interpretan el contexto y las capacidades y habilidades de manera integral; resuelven situaciones críticas de aprendizaje, en el área cognoscitiva o personal. Se aprovecharon todos los espacios presentes en la institución para que los estudiantes potencializaran sus capacidades y las utilizaran para el crecimiento cognitivo, personal y social. Lo anterior se llevó a cabo motivando al estudiante y creando ambientes de aprendizaje propicios para desarrollo integral.

Los resultados obtenidos son satisfactorios tanto para los educandos como para la docente en formación y se evidenció en los estudiantes el cambio de actitud y de estructuras mentales y cognitivas.

La investigación se desarrolló y aplicó en los grados octavo y décimo, en la cual se adaptaron las estrategias metodológicas teniendo en cuenta los estándares Básicos de Competencia del lenguaje para los dos grupos, además determinando el ritmo de aprendizaje para el desarrollo de las capacidades y habilidades de los educandos a la hora realizar las diferentes actividades que se propusieron.

1.6 Impacto

El impacto de este proyecto de investigación con el uso y aplicación de estrategias de aprendizaje en el proceso de formación educativa se evidenció en la formación integral y el desarrollo de capacidades y habilidades en la competencia de comprensión y producción

textual en el área de lenguaje en los diferentes grados orientados, la pedagogía activa, la didáctica y el trabajo colaborativo fueron muy importantes en el desarrollo y fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. En la parte profesional se obtuvo la ampliación de los conocimientos del docente en formación y se incrementó la experiencia a partir del contacto directo con los educandos; en la parte personal se logró un crecimiento integral y un saber pedagógico-didáctico; en el aspecto investigativo desarrollándose el proceso de manera sistemática y con la obtención de resultados positivos.

Capítulo II

Marco Teórico

2.1. Antecedentes

Las presentes investigaciones son un foco de aportes metodológicos y teóricos que contribuyen al análisis de la información y brindan la posibilidad de proporcionar conceptos más precisos y actuales que han sido expuestos por otros investigadores que son referentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje empleados para la orientación de los procesos pedagógicos en la enseñanza.

De acuerdo con dicha evidencia, se estructuran los antecedentes en dos ítems, dedicados a los estudios relativos al ámbito nacional e internacional.

Estudios relacionados al ámbito nacional.

En relación al tema de investigación abordado, se encontró el siguiente trabajo de investigación de Olga Marina Garzón Cárdenas et Andrea Marcela Salazar Morales, trabajo de grado para optar al título de: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas del año (2014), la cual plantea Edmodo: propuesta didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes del ciclo 4º a de la i.e.d. Antonio Nariño. El objetivo general es mejorar el proceso de comprensión lectora en los estudiantes del ciclo 4º A del I.E.D. Antonio Nariño, jornada nocturna, por medio de Edmodo como estrategia didáctica. Las autoras, a partir de una descripción de las características y problemática de la investigación que se desarrolla y uno de los factores más relevantes como

el contexto, determinan trabajar con el tipo de investigación mixto y la investigación acción como metodología. A partir de la investigación-acción en este proyecto se tomó en cuenta el enfoque mixto considerado pertinente para el tipo de análisis de datos requeridos. El enfoque mixto permite elaborar un mejor estudio del problema y necesidad del I.E.D. Antonio de Nariño, y el cual admite, a través de la observación y recolección de datos, cuantificar y cualificar la propuesta y análisis de resultados. El enfoque mixto permitió hallar la metodología para optimizar el proceso de comprensión lectora en los alumnos de ciclo 4º y dar planteamientos didácticos. Los resultados de la investigación arrojaron que la ejecución de Edmodo en las nueve aplicaciones mejoró el nivel de literalidad de los estudiantes del ciclo 4 A del I.E.D Antonio Nariño, porque desde el inició los estudiantes modificaban datos de los texto expuestos y captaban poca información. Pero finalmente se logró que los estudiantes enriquecieran sus argumentos, captaran de forma objetiva la información e identificar las palabras claves dentro de un texto, gracias a las diversas actividades lúdicas que brinda esta plataforma. En dicha investigación las autoras llegaron a la conclusión de que la tecnología permite que la enseñanza se transforme en una práctica amena y dinámica; por medio de servicios virtuales.

De igual manera se encontró una propuesta de investigación titulada: estrategias didácticas según los estilos de aprendizaje: una propuesta para el área de lengua castellana con los estudiantes de grado noveno de la institución educativa soledad acosta de Samper por Jacklin Rocio Tapia López, trabajo de grado para optar al título de: Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana, Cartagena de Indias (2015). El objetivo de este documento es proponer estrategias didácticas para el Área de Lengua Castellana acordes a los estilos de aprendizaje de los estudiantes de básica Secundaria, La presente investigación es de tipo

cuantitativo no experimental, puesto que no se tiene incidencia o algún tipo de modificación sobre las variables. En cuanto al diseño el estudio es descriptivo transversal mediante el cual, se indaga la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables, en este caso los estilos de aprendizaje, en una muestra en un momento dado. La conclusión a la cual se llegó con el proyecto es que los docentes deben estar dispuestos a utilizar diferentes estrategias que potencialicen y fortalezcan los estilos de aprendizaje de los estudiantes, al igual que brindarles una forma de ayudarse ellos mismos al momento de aprender un contenido, pues el conocimiento de muchas técnicas, estrategias, y cosas para aprender hacen del ser humano más competente para la sociedad.

Estudios relacionados al ámbito internacional.

En el ámbito internacional se encontró la investigación: estrategias didácticas en el marco de taller de lectura y redacción, en el nivel medio superior. Aportaciones desde un proyecto de intervención, tesis para obtener el grado de maestra en educación media, por rosa Zaragoza del año (2012) de la Universidad de Colima, México. La metodología que ampara esta tesis es la investigación- acción del docente la cual pertenece a la investigación cualitativa. El objetivo de la investigación- acción es conocer la percepción que se tiene sobre una situación y problemática específica con la finalidad de reconstruir la realidad en la práctica docente, perfeccionando e implementando estrategias en el aula. Este trabajo parte del diagnóstico pedagógica, dicho diagnóstico permitió detectar si las estrategias empleadas antes de la intervención eran o no las adecuadas y que tipo de problemáticas o carencias se tiene en el desempeño docente. La conclusión a la cual se llegó fue que este proyecto de intervención permitió modificar en gran medida la práctica docente aceptando las debilidades detectadas a partir de la realización del diagnóstico.

A partir de la interdisciplinariedad se busca el desarrollo y fundamentación de los aspectos ontológicos, epistemológicos, pedagógicos, curriculares y didácticos para conceptualizar y analizar diferentes puntos de vista y resultados, de la misma manera conocer la secuencia con la cual se estructuran las investigaciones.

Las anteriores investigaciones son un referente teórico que permiten visualizar e identificar las diferentes metodologías, objetivos y resultados que proyectan estas, y que sirven de guía para la asimilación y conceptualización de acciones de pensamiento y de aprendizaje en los ambientes de aprendizaje.

2.2 Palabras clave

Comprensión textual, producción textual, didáctica, grado octavo, grado décimo.

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*” (Vigotsky, 1977, PP. 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, p. 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 Vygotsky 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 analogía 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, interaccionalista 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 construidos 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:

“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” (1967 p. 112)

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.

Desde la perspectiva de Ausubel, para concebir la labor educativa, es necesario tener en cuenta todos los elementos que constituyen y rigen los procesos 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. Averíguese 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.

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).

La teoría 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 Teorías Básicas Específicas para Lengua Castellana

El Ministerio de Educación de Colombia plantea los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana donde los argumenta como en el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación. Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23 (MEN, 1998) Cuya finalidad es comprender e interpretar y aplicar una serie de ejes que van implícitos en proceso formativo y que contiene cinco ejes referidos a los procesos de construcción de sistemas de significación, a los proceso de interpretación y producción de textos, a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, a los principios de la interacción y a los proceso culturales implicados en la ética de la comunicación y a los proceso de desarrollo del pensamiento, los cuales fundamentan el proceso de enseñanza y aprendizaje que se debe

orientar en lengua castellana para el desarrollo de sus contenidos y a la construcción de aprendizajes significativos referentes a los ejes de comprensión y producción textual.

2.5.1 Lineamientos curriculares.

2.5.1.1 Concepción del Lenguaje.

Los lineamientos curriculares en el área de lengua castellana a partir de la concepción del lenguaje para la propuesta pedagógica se enfocan en: la pedagogía del lenguaje orientada, desde planteamientos, hacia un enfoque de los usos sociales del lenguaje y los discursos en situaciones reales de comunicación. El desarrollo de las cuatro habilidades: hablar, escribir, leer y escuchar se convirtió en el centro de los desarrollos curriculares. Sin embargo, en nuestro contexto, el trabajo sobre las habilidades comunicativas tomó una orientación muy instrumental, perdiendo de vista las dimensiones socio-culturales y éticas, e incluso políticas de las mismas. Insistimos que no estamos abogando por una postura en la que el aspecto técnico, e incluso el instrumental, pierdan importancia; al contrario, buscamos que se les encuentre su verdadero sentido en función de los procesos de significación; el trabajo sobre las cuatro habilidades debe fortalecerse en función de la construcción del sentido en los actos de comunicación.

2.5.5.1.2 La evaluación en lenguaje.

Estructura textual: el punto de vista pragmático es importante en el proceso de formación, este se refiere al análisis de la relación entre el texto y la situación comunicativa dentro de la cual se requiere que éste funcione. Este punto de vista pragmático es el que se quiere trabajar y desarrollar con la propuesta pedagógica por que se fundamente en la teoría de los actos de habla y a su relación con el contexto socio-cultural que es lo que se pretende abordar. Un

acto de habla tiene que ver con las cosas que hacemos con el lenguaje, por ejemplo: preguntar, informar, ordenar, pedir, prometer, etcétera. La pragmática se encarga de estudiar el uso que hacemos del lenguaje, la relación con la situación de comunicación, la intención del hablante y el efecto que produce el lenguaje en el oyente. Este aspecto es de vital importancia ya que orienta la construcción de un texto y su eficacia en el cumplimiento del propósito para el cual fue creado. A nivel global, se examina la existencia de un propósito general y su relación con la intención requerida por la situación. En lo secuencial, se busca determinar la relación entre los diferentes actos de habla y su pertinencia según la intención que los orienta. En el plano local, se observan las propiedades de los actos de habla particulares.

2.5.5.1.3 Formar en Lenguaje.

La propuesta pedagógica se basará en la pedagogía de otros sistemas simbólicos, para la formación en lenguaje, la capacidad del lenguaje posibilita la conformación de sistemas simbólicos para que el individuo formalice sus conceptualizaciones. Estos sistemas tienen que ver con lo verbal (lengua castellana, para este caso) y lo no verbal (gestualidad, cine, video, radio comunitaria, grafiti, música, pintura, escultura, arquitectura, entre muchas otras opciones), sistemas estos que se pueden y deben abordar y trabajar en el ámbito escolar, si se quiere en realidad hablar de una formación en lenguaje. Según ello, formar en lenguaje implica avanzar también en el conocimiento de otros sistemas que le permitan al individuo expresar sus ideas, deseos y sentimientos e interactuar con los otros seres de su entorno. Esto quiere decir que se hace necesario trabajar en la comprensión y producción de los distintos aspectos no verbales: prosémicas, o manejo del espacio con intenciones significativas; kinésicos, o lenguaje corporal; prosódico, o significados generados por el uso de

entonaciones, pausas, ritmos, etc. Estos aspectos se deben abordar puesto que se emplean y forman parte de las representaciones y procesos comunicativos. Así, pues, se busca desarrollar y potenciar la competencia simbólica de los y las estudiantes, con el fin de que reconozcan las características y los usos de los sistemas no verbales y el papel que estos juegan en los procesos lingüísticos, ya sean de representación conceptual o de interacción, y su incidencia en los procesos de organización social, cultural e ideológica.

2.5.5.1.4 Enfoques del área

El ministerio de Educación plantea los Lineamientos curriculares de la lengua castellana

En el proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales y sus correspondientes planes de estudio por ciclos, niveles y áreas, los lineamientos curriculares se constituyen en referentes que apoyan y orientan esta labor conjuntamente con los aportes que han adquirido las instituciones y sus docentes a través de su experiencia, formación e investigación.

Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23 (Congreso de la república de Colombia, 2014).

Cuya finalidad es comprender e interpretar y aplicar una serie de ejes que van implícitos en proceso formativo y que contiene cinco ejes referidos a los procesos de construcción de sistemas de significación, a los proceso de interpretación y producción de textos, a los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje, a los principios de la interacción y a los proceso culturales implicados en la ética de la comunicación y a los proceso de desarrollo del pensamiento, los cuales fundamentan el proceso de enseñanza y aprendizaje que se debe orientar en lengua castellana para el desarrollo de sus contenidos y a la construcción de aprendizajes significativos.

2.5.5.1.5 Por qué enseñar lenguaje

El Ministerio de Educación plantea en los Estándares Básicos de Educación los procesos que se deben llevar en los diferentes niveles de educación formal y los orienta en un conjuntos

de grados que van desde preescolar hasta la educación media de la siguiente manera (preescolar; de primero a tercero, de cuarto a quinto; de sexto a séptimo de octavo a noveno y de decimo a undécimo) en búsqueda de un nivel de calidad al que se aspira acceder. Las reflexiones sobre logros de los estudiantes de hoy están determinadas por las transformaciones que se están produciendo en los ambientes escolares donde se replantean y reconceptualizan el desarrollo la finalidad de la educación y de su papel en el desarrollo humano, cultural, político y social. y el redimensionamiento de la pedagogía y del papel que la escuela juega en los procesos formativos; en busca del desarrollo humano integral, en sus diferentes dimensiones y competencias desde la apropiación y administración de unos saberes disciplinares transformados en saberes escolares. Así lo plantea el Ministerio de Educación en el documento de Indicadores de logros curriculares. Y a la vez busca la renovación del concepto de currículo y de su construcción como herramienta al servicio de la apropiación de saberes, del desarrollo de dimensiones y competencias humanas y de la transmisión y desarrollo de la cultura y una nueva concepción del sentido y del papel de la evaluación y nuevas prácticas al respecto. Esta perspectiva está siendo posible a los cambios generados en la educación donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se direcciona en la búsqueda de logros desde las diferentes dimensiones y competencias de desarrollo humano, desde la apropiación de los saberes específicos y desde los procesos culturales que se viene desarrollando en los diferentes contextos y que surgen de las necesidades de los educandos como de la actualidad.

2.5.5.1.6 Competencias a desarrollar en los ejes curriculares del área.

Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación Ministerio de Educación Nacional. Este eje está referido a los procesos asociados con la construcción de los principios básicos de la interacción desde el lenguaje y la construcción del respeto por la diversidad cultural. Es decir, se trata de trabajar sobre los derechos y deberes de la comunicación, sobre los límites y alcances de la misma. A nivel del aula, este eje se refiere al trabajo sobre el reconocimiento de los múltiples códigos sociales, culturales y lingüísticos que circulan, lo mismo que sobre la claridad y el respeto de roles y turnos conversacionales. La consolidación de las condiciones de posibilidad de la comunicación está muy cerca del trabajo sobre la construcción de las condiciones básicas para la convivencia social, de ahí su importancia en la escuela, y concretamente en el campo de lenguaje. En este sentido, es posible encontrar algún apoyo en la Teoría de la acción comunicativa de Habermas o en autores como Peeters o Kohlberg. Las estructuras más generales de la comunicación, que los sujetos capaces de lenguaje y acción han aprendido a dominar, no solamente permiten acceder a determinados contextos, no sólo posibilitan la conexión con, y la prosecución generativa de, contextos que, como parecería a primera vista, encierran a los participantes en el círculo mágico de lo meramente particular. Estas mismas estructuras suministran simultáneamente los medios críticos para penetrar en un contexto dado, para hacerlo saltar desde dentro y trascenderlo, para abrirnos paso en caso necesario a través de un consenso fáctico al que podemos estar habituados, y revisar errores, corregir malentendidos, etc. Las mismas estructuras que posibilitan el entendimiento suministran también la posibilidad de un autocontrol reflexivo del proceso de entendimiento. En este sentido resulta relevante pensar la interacción mediada por la comunicación como espacio de

reconstrucción y transformación de lo social. Es a través del lenguaje que se establecen los vínculos sociales. “Los procesos de comunicación comienzan a ser mirados como escenario de transformación de la sensibilidad, de la percepción social, de las sensibilidades sociales.

2.5.2 Estándares básicos de competencia de Lenguaje.

Los estándares 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. El factor denominado Literatura supone un abordaje de la perspectiva estética del lenguaje. La Ética de la comunicación es un aspecto de carácter transversal que deberá abordarse en relación solidaria con los otros cuatro factores. Con esta organización de los estándares se recogen de manera holística los ejes propuestos en los Lineamientos para el área y se fomenta el enfoque interdisciplinario y autónomo por el que propugnan estos últimos. En esta propuesta de estándares se potencian los procesos referidos en los ejes expuestos en los Lineamientos -sin aislarlos- y se propone su desarrollo a partir del diálogo efectivo y enriquecedor entre ellos. Cada uno de los estándares del lenguaje tiene una estructura conformada por un enunciado identificador y unos subprocesos que evidencian su materialización, a partir de los cinco factores a los que se ha hecho referencia. En el enunciado identificador del estándar se exponen un saber específico y una finalidad inmediata y/o remota de ese saber, lo que a su vez constituye el proceso que se espera lleve a cabo el estudiante una vez se hayan dado las condiciones pedagógicas necesarias para su consolidación. En los subprocesos básicos, se manifiesta el estándar.

2.5.3 Fundamentos epistemológicos

La escuela activa aparece como consecuencia de la revolución en la concepción de la pedagogía y la educación que se dio desde finales del siglo XIX. Surge como una nueva manera de entender el aprendizaje, la educación y el desarrollo del mundo.

La pedagogía activa cubre una amplia gama de escuelas y propuestas metodológicas se puede caracterizar a la pedagogía activa desde tres puntos de vista:

Desde el punto de vista psicológico, parte del impulso creador y constructor de los intereses y necesidades del estudiante (niño). La pedagogía activa, da un nuevo sentido a la conducta activa el educando. Funda su doctrina en la acción (experiencia) actividad que surge del medio espontáneo o solo es sugerida por el maestro.

Desde el punto de vista pedagógico, La pedagogía ha llegado al concepto de la autoactividad. Cinco son los principales en que se funda la pedagogía de la acción: autoactividad, paidocentrismo, autoformación, actividad variada o múltiple y actividad espontánea y funcional.

Desde el punto de vista social, La pedagogía activa favorece el espíritu solidaridad y cooperación de los alumnos. La pedagogía activa se fue gestando a partir de Rousseau hasta convertirse en un movimiento dominante.

2.5.3.1 *Pensamiento educativo de autores.*

Algunos autores que abarcan la pedagogía activa para el desarrollo de sus postulados son los siguientes:

Juan Jacobo Rousseau, desarrolla las ideas centrales que son las respuestas a la necesidad de formar un nuevo hombre para una nueva sociedad. La característica de su pensamiento es

que la educación se debería centrar en quien se está enseñando, es decir, el niño en sus intereses y necesidades y no lo que se enseña.

John Dewey, la base de su teoría es antropológica y psicológica, consideraba a la vida como la razón de ver del ser humano en la sociedad; la educación permite adquirir diversos aprendizajes a través de la experiencia acumulada, transformando a la educación en más formal que intencional, logrando formar jóvenes con características indagadoras, exploradoras y sumergidos en el ambiente en el cual aprenden de la experiencia.

John Dewey, su método educativo se basa en que el estudiante tenga experiencias directas, que se le plantee un auténtico, que estimule su pensamiento, que posea información y que haga observaciones; que las soluciones se le ocurran al estudiante y que tenga oportunidades para comprobar sus ideas. El niño es el centro de la educación y esta se encarga de desarrollar las potencialidades de él, de acuerdo a sus propias leyes, sin tratar de imponer algún patrón externo.

2.6 Modelo didáctico Para el desarrollo de competencias en el área de Lenguaje

2.6.1 Denominación.

Para establecer el enfoque específico de área, se diseña esta propuesta pedagógica (ver anexo N° 2.1 Propuesta pedagógica), en la cual se estructuran todos los aspectos correspondientes que abarcan los estándares curriculares de la lengua, categorizados por factores de la siguiente manera: Factor de Producción Textual, Factor de Comprensión e Interpretación Textual, Factor Literario, Factor de Medios de Comunicación y Otros Sistemas simbólicos y el factor 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.

Los aspectos anteriormente mencionados están articulados 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 integradora y mediadora en cuanto a la construcción de conocimientos. Asimismo, se pretende responder a las necesidades educativas y formativas en cuanto al área de la lengua castellana, teniendo en cuenta los anteriores documentos y contrastándolos con los aportes que propone Hilda Taba de aprendizaje activo para el desarrollo de competencias comunicativas en los cuales los educandos interactúen con los compañeros y den a conocer sus ideas, pensamientos y sentimientos, mediante un análisis reflexivo, crítico y argumentativo, así mismo donde el educando desarrolle un aprendizaje autónomo, además el docente debe crear ambientes de aprendizaje adecuados y pertinentes para que se lleve a cabo de manera eficaz el proceso de formación.

A partir de los lineamientos curriculares y en búsqueda de una integralidad en la formación del educando se adopta el paradigma constructivista basado en la teoría de la pedagogía activa de Hilda Taba.

De acuerdo a las necesidades diagnosticadas en estos grados y los estándares por competencias que pertenecen a los mismos, se espera a través de este diseño pedagógico diseñar e implementar estrategias para la construcción del conocimiento y el desarrollo de competencias, capacidades y habilidades en el área de lengua castellana teniendo en cuenta

la importancia que le da el Ministerio de Educación Nacional. Siguiendo la línea de normatividad del MEN se establecen características de enseñanza dentro del aula que están basadas de manera fundamental en el paradigma constructivista y la pedagogía activa, los cuales no sólo se integran por medio de acción de estructuración y mediación de conocimientos, además de adquisición por medio de la experiencia a las características dadas por los lineamientos, sino que también buscan responder a las necesidades que se establecen de manera más particular dentro del aula de clase. Por ende, se busca por medio de esta propuesta se busca facilitar en el área la adquisición de saberes y la construcción del conocimiento de una manera integral, por medio de situaciones reales en las cuales los educandos expresen sus pensamientos, sentimientos e ideas de manera reflexiva, argumentativa y crítica en las cuales se interactúe y se busque un aprendizaje significativo.

El modelo pedagógico de Hilda Taba sigue la tradición taylorista de la pedagogía de objetivos, basado en la eficacia, en un mundo conmovido por el desarrollo industrial, combinado con su admiración por la educación activa, no dejando de lado las necesidades e intereses del estudiante, lo que le asignó a la planificación un sentido más práctico, flexible, global y pedagógico que el desarrollado por Tayler, agregando técnicas para reflexionar, alejándola así del modelo conductista para adentrarse en el cognitivismo. Este modelo fue aplicado mundialmente en la década de 1960 y aún se siente su influencia. La propuesta o modelo curricular de Hilda Taba se basa en su libro: "Currículum Development: Theory and Practice" que se publicó en 1962 y representa una continuación del trabajo de Ralph Tyler. Acentúa la necesidad de elaborar los programas escolares, basándose en una teoría curricular que se fundamente en las exigencias y necesidades de la sociedad y la cultura. El resultado de ese análisis realizado a través de la investigación, constituye la guía para determinar los

objetivos educacionales, seleccionar los contenidos y decidir el tipo de actividades de aprendizaje que deben considerarse. Introduce así, en el sustento de la planificación curricular la noción de diagnóstico de necesidades sociales. El modelo curricular establece dos niveles:

1. Aquel que refiere las bases para la elaboración del currículo relacionando los requerimientos de la sociedad y el individuo con la escuela;
2. aquel otro que refiere los elementos y fases para elaborar y desarrollar el currículo

El primer nivel establece como necesario que el currículo se fundamente en: Las funciones de la escuela en la sociedad y la cultura, los procesos de desarrollo y aprendizaje del estudiante; la naturaleza del conocimiento.

El segundo nivel establece que en el desarrollo del currículo los elementos principales son: el diagnóstico de necesidades; formulación de objetivos; selección del contenido; organización del contenidos selección de experiencias de aprendizaje; determinación de lo que hay que evaluar y de las formas y medios para hacerlo.

Hilda Taba, al desarrollar su propuesta, enfocó el proceso de desarrollo sistemático del currículo, estableciendo una distinción entre fines y objetivos. Definió que los fines o metas son enunciados generales, son los propósitos e intenciones del currículo, pues proporcionan una orientación respecto a lo que debe destacarse en los programas educativos. Estos fines se orientan para obtener objetivos específicos.

La educación para Taba, debe tener por meta formar personas que le sirvan a la sociedad (la sociedad determina el currículum) por lo cual considera la necesidad de realizar el currículum a través de un plan que permita aprender lo que la sociedad necesita transmitir, y la

planificación debe basarse en un diagnóstico de las necesidades sociales, que debe antecederle.

La planificación, comenzar con una exposición de necesidades sociales, ajustadas a la naturaleza del conocimiento y al desarrollo del alumno. En una segunda etapa, establecidas las necesidades, se fijan en base a ellas los objetivos, que califica como evolutivos, distinguiéndose entre objetivos generales o fines, y objetivos específicos. En base a ellos, se seleccionan y organizan los contenidos que permitan cumplirlos. Luego se eligen las experiencias de aprendizaje y las formas que permitan evaluar los logros alcanzados.

2.6.2 Concepto.

En la proyección del modelo didáctico es relevante destacar que la aplicación de los momentos y elementos didácticos y la importancia que estos tienen en el proceso de enseñanza- aprendizaje, el cual está centrado en las necesidades que tiene el 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.

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.

A través del diseño de instrumentos pedagógico se obtiene el conocimiento necesario que apoya la praxis educativa por medio de los momentos y elementos didácticos, que sustenta el quehacer del docente formador. Por ende, en el análisis y la determinación de la estructura

de la clase desde el punto de vista de las funciones didácticas resulta indispensable pensar estrategias que motiven al educando para que de esta forma se logre los objetivos propuestos para el desarrollo de las competencias, conocimientos y valores.

De esta manera, todo docente al afrontar la labor de enseñar debe conocer los elementos fundamentales del proceso educativo y algunos aspectos pedagógicos que lo guían a resolver el problema de la enseñanza que se enmarca en la aplicación didáctica como eje central del proceso. Asimismo, las competencias representan un reto creativo para la didáctica de las disciplinas y para armonizar todos los momentos pedagógicos, así como el desarrollo de los pilares de la educación aprender a ser, aprender a hacer, aprender a convivir, aprender a convivir juntos. Por consiguiente, todos estos aspectos didácticos requieren de la creatividad docente en la atención y el descubrimiento de las capacidades de sus estudiantes en el proceso de aprendizaje.

2.6.3 Características.

El modelo didáctico se basa en la didáctica y el aprendizaje activo de Hilda Taba quien propone una organización y sistematización de la metodología a llevar a cabo en el desarrollo de las secuencias didácticas, además, este modelo es flexible y tiene en cuenta el contexto, las necesidades que presentan los educandos evidenciadas a partir de un diagnóstico inicial, asimismo, el modelo se caracteriza por promover en aprendizaje activo y colaborativo, es decir, que el educando es el protagonista en la adquisición de su conocimiento.

Por otra parte, en este modelo es de vital importancia el ambiente de aprendizaje, las estrategias pedagógico-didácticas que se proyecten, para la planeación de las secuencias didácticas se deben formular primero los objetivos a desarrollar o propósitos a alcanzar durante cada mediación u orientación pedagógica, estos objetivos se enuncian después de los

resultados del diagnóstico y de conocer e identificar las necesidades de los estudiantes. En base a ellos, se seleccionan y organizan los contenidos que permitan cumplirlos, después, se eligen las experiencias de aprendizaje y las formas que permitan evaluar los logros alcanzados. De esta manera, se pretende alcanzar un aprendizaje significativo con el cual se alcance el desarrollo integral de los sujetos.

2.6.4 Funciones.

El modelo pedagógico diseñado, es flexible y tiene como propósito fundamental el desarrollo y potenciación de las competencias en el área de lenguaje, principalmente las competencias de comprensión y producción textual de las cuales se evidenciaron falencias después de la aplicación del diagnóstico. Para el desarrollo y fortalecimiento de dichas competencias se fundamentó, se planificó y se formuló cuidadosamente las secuencias de aprendizaje o secuencias didácticas teniendo en cuenta los objetivos, los contenidos, las actividades, las estrategias didácticas y la forma de valorar o evaluar los desempeños de los educandos.

Este modelo se denomina “Comprensión e interpretación textual según didáctica de Hilda Taba en grados octavo y décimo” está compuesto por seis momentos didácticos, por la organización, distribución de las secuencias didácticas y la proyección de estrategias pedagógicas para cada momento y secuencia. Con la implementación de este modelo se buscó el desarrollo integral de los educandos, creando ambientes de aprendizaje adecuado y flexible para que el proceso de formación se llevará a cabo de manera eficaz, en donde los estudiantes desarrollaban sus capacidades y habilidades de una manera activa, participando y compartiendo su pensamiento, opiniones y experiencias de una manera libre.

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

El modelo pedagógico está compuesto por seis momentos didácticos, de los cuales se organizan, estructuran y distribuyen las secuencias didácticas, además se plantean todas las posibles estrategias a utilizar en cada momento y secuencia de aprendizaje.

El primer momento o inicio de la clase se compone por seis secuencias didácticas, el segundo momento o desarrollo de la clase está compuesto por ocho secuencias de aprendizaje y el tercer momento o finalización de la clase está compuesto por doce secuencias de aprendizaje pensadas con mucho tacto para el desarrollo eficaz de la mediación y del proceso de formación.

2.6.5.1 Momentos didácticos.

El modelo pedagógico está conformado por momentos didácticos, secuencias de aprendizaje y estrategias pedagógicas pensadas para el desarrollo integral de los educandos.

- El primer momento se denomina “activando mi saber” este se subdivide en otro momento llamado “motivando al educando” en el cual se realizan o proyectan actividades de motivación e integración grupal para que el estudiante adquiera el gusto por el saber. Además, se presenta otro momento denominado “explorando el conocimiento” en el cual se busca o se pretende la activación de los saberes previos en los educandos.
- El segundo momento de la clase se denomina “comprendiendo mi mundo” el cual se subdivide en dos momentos el primero denominado “focalizando el saber” en el cual se busca que el educando participe activamente en la adquisición del conocimiento; el segundo momento se denomina “Conceptualizando el aprendizaje” en el cual se

busca que el educando desarrolle de esta forma las habilidades y capacidades en los procesos orientados.

- El tercer momento se denomina “confirmando mi conocimiento” el cual se subdivide en dos momentos: “Transfiriendo el aprendizaje” en el cual se busca que el educando ponga en práctica los conocimientos adquiridos durante el proceso; “Retroalimentando y evaluando el conocimiento” en el cual se pretende evaluar y valorar el desempeño de los sujetos aprendices.

2.6.5.2 Secuencias didácticas.

Las secuencias didácticas son las actividades que tienen como finalidad enseñar un contenido educativo, mediante estrategias pedagógicas que faciliten la adquisición de los aprendizajes.

- La primera secuencia didáctica del modelo pedagógico está conformada por: incrementar el interés y la motivación, activar la atención, integración grupal, recuperación de saberes previos, establecer el propósito, introducción al tema. Con estas actividades se pretende motivar al educando para que se disponga de manera positiva al desarrollo de la clase y de la misma manera se activan o se exploran los presaberes de los estudiantes.
- La segunda secuencia didáctica del modelo pedagógico está conformado por: focalizar la atención, documentación, utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje, conceptualización, procesar la nueva información, análisis, aplicación y práctica, síntesis. Con estas actividades se busca que el educando adquiera conceptos y aprendizajes de manera autónoma y activa con el docente como guía del proceso, es decir que sea el mismo educando que se apropie del conocimiento, al mismo tiempo

que los ponga en práctica a través de ejercicios y para finalizar la secuencia que sea capaz de sintetizar o esquematizar el conocimiento adquirido.

- La tercera secuencia didáctica está conformada por: Motivación, recreación, creatividad, participación, compromisos, transferir el aprendizaje, autoevaluación, coevaluación, proyección, proponer enlaces, retroalimentación y reflexión. Con estas actividades se busca retroalimentar el saber adquirido y valorar los desempeños producto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.6.5.3 Estrategias alternativas.

Las estrategias didácticas son acciones planificadas por el docente con el objetivo de que el estudiante logre la construcción del aprendizaje y se alcancen los objetivos planteados. Además, es un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente, la proyección de estrategias implica una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje, diversas decisiones que el docente debe tomar, de manera consciente y reflexiva, con relación a las técnicas y actividades que puede utilizar para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Las alternativas de estrategias para las secuencias de aprendizaje son las siguientes:

Tabla 1 Esquema estructural del modelo didáctico para el desarrollo de las competencias

Referente teórico	Título del modelo
-------------------	-------------------

Hilda Taba, pedagogía activa	Modelo didáctico basado en el uso de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la competencia comunicativa según Hilda Taba.
------------------------------	--

Componentes o momentos del modelo didáctico	Organización o distribución de las secuencias didácticas	Proyección de todas las estrategias didácticas
Inicio		
<i>Activando mi saber</i>		
1. Motivando al educando	Incrementar el interés y la motivación	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Saludo y organización del ambiente de aprendizaje. ✓ Criterios a tener en cuenta durante la orientación. ✓ Actividades con imágenes. ✓ Juegos o dinámicas. ✓ Videos. ✓ Lluvia de ideas. ✓ Introducción al tema mediante interrogantes
	Activar la atención	
	Integración grupal	
2. Explorando el conocimiento	Recuperación de saberes previos	
	Establecer el propósito	
	Introducción al tema	

		<ul style="list-style-type: none">✓ Plan textual.✓ Entrevista✓ Textos argumentativos✓ Textos literarios✓ Diálogo✓ Infografía✓ El ensayo✓ La reseña crítica✓ Exposiciones✓ Obras literarias✓ Ficha técnica.✓ Esquema actancial de Greimas.✓ Producciones audiovisuales.✓ Foro✓ Ponencias✓ Fichas de lectura✓ Videos✓ Línea de tiempo✓ Reseña crítica✓ Guion teatral✓ Diálogos interdisciplinarios✓ Relatoría✓ Recursos estilísticos✓ Talleres✓ Sinopsis
--	--	--

		✓ Organigrama temático
<i>Finalización</i>		
<i>Confirmando mi conocimiento</i>		
5. Transfiriendo el aprendizaje	Motivación	✓ Juegos
	Recreación	✓ Dinámicas grupales
	Creatividad	✓ Esquemas
	Participación	✓ Obras de teatro
	Compromisos	✓ Dramatización
	Transferir el aprendizaje	✓ Producción oral y escrita
6. Retroalimentando y evaluando el conocimiento	Autoevaluación	✓ Videos
	Coevaluación	✓ Radio novela
	Proyección	✓ Audio cuento
	Proponer enlaces	✓ Grabaciones
	Retroalimentación	✓ Exposiciones
	Reflexión	✓ Socializaciones
		✓ Carteleras
		✓ Escritos

Fuente adaptación de la tabla del modelo pedagógico diseñado por Phd. Jairo Samuel Becerra Riaño

Capítulo III

Metodología de la investigación

3.1 Tipo de investigación

3.1.1 Paradigma cualitativo.

La proyección de la investigación está enfocada en la investigación cualitativa, El objetivo de la investigación es el de proporcionar una metodología de investigación que permita comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven (Taylor y Bogdan, 1986).

Las características básicas de los estudios cualitativos se pueden resumir en que son investigaciones centradas en los sujetos, que adoptan la perspectiva del interior del fenómeno a estudiar de manera integral o completa. El proceso de indagación es inductivo y el investigador interactúa con los participantes y con los datos, busca respuestas a preguntas que se centran en la experiencia social, cómo se crea y cómo da significado a la vida humana.

3.1.2 Enfoque hermenéutico.

La investigación se enfocó en la hermenéutica que es un tipo de metodología interpretativa, que:

Intenta demostrar cómo la hermenéutica, indica no sólo el procedimiento de algunas ciencias, o el problema de una recta interpretación de lo comprendido, sino que se refiere al ideal de un conocimiento exacto y objetivo, siendo la comprensión el carácter ontológico originario de la vida humana que deja su impresión en todas las relaciones del hombre con el mundo, pues el comprender no es una de las posibles actitudes del sujeto, sino el modo de ser de la existencia como tal. Gadamer (1995)

El enfoque hermenéutico defiende que la realidad es dinámica, múltiple y holista, tiene una naturaleza interpretativa, es decir, pretende descubrir, traducir, sintetizar e interpretar el

significado de diferentes hechos que suceden a nivel social. Además, da respuesta a diversas cuestiones como para qué o para quién se realiza el estudio o investigación, dándole un sentido práctico y lo más real posible. El método que utiliza es el inductivo, dando importancia a lo que sucede en ambientes naturales. Esta investigación se centra en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable, aboga por la diversidad metodológica, la obtención de la información de diversas fuentes y la contrastación de lo que se va obteniendo. Después de realizar el proceso de orientación pedagógica se analizarán los datos y se describirán todos los aspectos metodológicos. El objetivo de la investigación hermenéutica consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la interpretación y descripción de las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables.

3.1.3 Métodos de la investigación.

El método de investigación que se utilizó fue cualitativo este método es un enfoque investigativo y una metodología, aplicada a estudios sobre realidades humanas. Como enfoque se refiere a una orientación teórica (filosofía, marco teórico) en torno a cómo investigar. Como metodología hace referencia a procedimientos específicos para llevar adelante una investigación - estudio científico diferente a la investigación tradicional; es una manera concreta de llevar adelante los pasos de la investigación científica de acuerdo con su enfoque. La novedad puede ubicarse en el sentido e implicación de las dos palabras que acompañan la primera (investigación): Acción - Participación. No es solo investigación, ni solo investigación participativa, ni solo investigación -Acción; implica la presencia real,

concreta y en interrelación de la Investigación, de la Acción, y de la Participación. Para realizar la investigación acción- participativa se partió de un diagnóstico en el cual se evidenciaron las debilidades y fortalezas que los educandos presentan en el desarrollo de las competencias en lenguaje.

Dentro de la investigación cualitativa se encuentra el estudio de casos el cual es una herramienta de investigación y una técnica de aprendizaje que puede ser aplicado en cualquier área de conocimiento. El objetivo fundamental del estudio de casos es conocer y comprender la particularidad de una situación para distinguir cómo funcionan las partes y las relaciones con el todo.

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 Cágota 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 Superior 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 Cristancho 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 octavo (A-

B)y décimo(A-B). Se realizó permanencia institucional cumpliendo un horario de ocho horas semanales con cada grado, con un total de quince semanas de proceso educativo e intervención.

El grado octavo (A-B) estaba a cargo del docente formador Cristian Yesid Gómez, con un total de 63 estudiantes; el grado décimo (A-B) estaba a cargo de la docente formadora Gladys Euphemia Jaimes Gómez, con un total de 61 estudiantes.

Los estudiantes del grado octavo y décimo 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 (ver anexo N° 3.1 Diario de campo) 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 ayuda 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.

3.3.2 Entrevista Semiestructurada.

La entrevista Semiestructurada, es una herramienta de investigación cualitativa la cual permite 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.

Para la obtención de información de la investigación fue necesario elegir informantes clave a los cuales se aplicó una entrevista Semiestructurada (ver nexos N° 3.7 Formato de entrevistas), para la selección de dichos informantes se tuvo en cuenta el vínculo docente-estudiante, que los educandos tuvieran un buen proceso de formación, buena producción discursiva y forma de ser extrovertida.

3.3.3. Prueba diagnóstica y final.

Para llevar a cabo el proceso de formación de manera eficaz fue necesario la aplicación de una prueba diagnóstica para determinar las falencias, las fortalezas y las necesidades presentadas por los estudiantes para de esta manera planear, organizar y estructurar los procesos, los contenidos y las herramientas o estrategias que se aplicarán para el desarrollo positivo del proceso de enseñanza-aprendizaje. De la misma manera, fue necesario el diseño y aplicación de una prueba final en el grado octavo (ver anexo N° 3.2 Formato de diseño de la prueba final del grado octavo y hoja de respuesta examen) y décimo (ver anexo N° 3.2 Formato de diseño de la prueba final de décimo grado y hoja de respuesta examen) para determinar y valorar los desempeños alcanzados por los estudiantes durante la mediación del proceso de formación.

Prueba diagnóstica inicial: es una evaluación diagnóstica que permite 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 procesos de comprensión e interpretación. 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).

- Prueba diagnóstica final: esta evaluación final se reestructura de acuerdo con los planteamientos encontrados en la prueba inicial para la proyección de la propuesta pedagógica. En esta prueba se busca identificar y evaluar el proceso de formación en los estudiantes y verificar la viabilidad de las acciones de 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 fueron: los medios digitales (cámara fotográfica y cámara de video), diario de campo, fichas de seguimiento, guía de observación, y unidades de proyecto cada formato se diligenció cada vez que la docente en formación se presentó a la institución educativa y las actividades pedagógicas que se desarrollaron en los grados de octavo y décimo. Para dar inicio con la interacción en el aula de clase, se realizó un estudio previo de fundamentos teóricos 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 plasmó cada una de esas ideas 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 a cabo en el aula a través de situaciones problemas donde se argumentó 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 se llevaron 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 la construcción de identidad y de estructuración metodológica de su

quehacer pedagógico. De esta manera, se diseñó un planeador global para la estructuración de las unidades de proyecto orientadas en los grados de octavo y décimo, haciendo énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas y la comprensión e interpretación de textos a través de la pedagogía activa y la didáctica de Hilda Taba en el uso de estrategias pedagógicas en la Escuela Normal Superior de Pamplona, donde la docente en formación organizó, estructuró y proyectó las actividades pedagógicas orientadas a la construcción de pensamiento en los jóvenes. Por lo cual, se estableció que la proyección pedagógica acerca de la potenciación de los procesos formativos en el entorno educativo estuvo 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 observación se realizó en la ciudad de Pamplona, en la institución Escuela Normal Superior, en los grados octavos y décimo de básica y media. A partir de los datos obtenidos, mediante la observación y para lo cual se implementó el análisis a los aspectos pedagógicos que intervienen en la construcción de la propuesta pedagógica para el desarrollo de las acciones de pensamiento y aprendizaje en los educandos.

3.4.2. Documentación.

Antes de iniciar la proyección de la propuesta de investigación en los grados de básica y media se realizó la fundamentación ontológica, epistemológica, pedagógica y curricular, con lo cual se estudió los criterios y la normatividad que rigen la labor docente para orientar los procesos de formación de manera eficaz. Para el desarrollo en las competencias del área de Lengua Castellana fue necesario el estudio de Lineamientos Curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional, los Estándares Básicos de Competencia y los Derechos

Básicos de Aprendizaje, para guiar el proceso de enseñanza- aprendizaje. La propuesta pedagógica se basó en el paradigma constructivista y el enfoque comunicativo, los cuales son fundamentales para la construcción del conocimiento y el desarrollo de las capacidades y habilidades de los educandos.

3.4.3 Intervención y observación participante.

A partir de los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica, se realizó el análisis DOFA, en el cual se describen las debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas evidenciadas en los resultados de la misma, teniendo en cuenta el análisis DOFA se diseñó el plan de mejoramiento con sus respectivos propósitos con los cuales se busca que se desarrolle de una manera integral las habilidades, capacidades y las competencias en el área.

El diseño de la propuesta (ver anexo N° 2.1 Propuesta pedagógica), se basó en los resultados que arrojó el análisis DOFA (ver anexo N° 3.5 Tabla de estudio DOFA) y el posterior plan de mejoramiento, de acuerdo a los resultados esperados de este. En este sentido, es 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 -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 buscó, que de una u otra manera, estos sujetos de saber desarrollaran 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 octavo y décimo 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 el proceso de orientación pedagógica se hizo necesario la implementación de instrumentos, a través de los cuales se llevó un seguimiento constante y secuencial de las intervenciones de la práctica profesional. Estos instrumentos fueron evidencias que demuestran la participación activa del docente durante la mediación pedagógica en el aula. Los instrumentos de aplicación y recolección de información fueron los siguientes: el diario de campo (Anexo N° 3.1 Diario de campo) en el cual el docente en formación llevó un seguimiento de todo lo que sucedió en el aula; el observador en el cual el docente formador valoró la mediación de las clases por parte del docente en formación; la prueba inicial y final que se aplicaron para conocer las capacidades, debilidades y competencias de lenguaje que poseen los educandos; el registro de las evaluaciones, de informes, talleres y actividades realizadas por los estudiantes para el desarrollo de los procesos de formación, además, se aplicó una entrevista Semiestructurada (ver anexos N° 3.7 Formato de entrevistas) a una muestra de estudiantes, para la estructura se determinó anticipadamente que es lo que se quiso conocer del proceso de formación y orientación, se realizaron preguntas abiertas en las cuales se obtuvo la posibilidad de expresión libre acerca del proceso.

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

Las instituciones educativas son escenarios de inclusión, formación, encuentro y cultura en las que se observan diversas realidades, estas deben atender los intereses, necesidades y potencialidades de los estudiantes adecuando los saberes para que se lleve a cabo de manera

eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende, el Ministerio de Educación Nacional busca la calidad educativa y la formación integral de educandos responsables, críticos, creadores y transformadores de la sociedad por medio del conocimiento que les permita la resolución de problemas en el ámbito personal, laboral y social.

De acuerdo con Cuadros (2009), “la observación participante es una estrategia de investigación cualitativa que permite obtener información y realizar una investigación en el contexto natural. El investigador o la persona que observa se involucra y “vive” las experiencias en el contexto y en el ambiente cotidiano de los sujetos, de modo que recoge los datos en tiempo real. En este tipo de observación, el acceso a la situación objeto de ser observada es un factor clave para la interacción y la comunicación con el contexto”. De acuerdo a lo mencionado anteriormente, el interés de realizar la observación y la práctica docente es aprender a observar nuestra labor, así como aprender de la praxis de otros docentes, lo cual resulta fundamental para poner en función metodologías, estrategias, herramientas y procesos de autoevaluación y mejora como la vía más eficaz para el perfeccionamiento de la práctica educativa. Actualmente el fracaso o el éxito de todo sistema educativo dependen fundamentalmente de la calidad del desempeño de los docentes.

Como docentes en formación, la importancia de la observación en la práctica docente es parte fundamental, al presenciar nuestra experiencia dentro del medio de trabajo al cual debemos familiarizarnos, los conocimientos adquiridos en el aula son una herramienta indispensable para el quehacer educativo, ya que al observar nos iniciamos al análisis de los conocimientos, habilidades y actitudes que integran la competencia didáctica del maestro así como sus formas de expresión escolar.

Para llevar a cabo la labor docente de manera eficaz, abarcando no solo el proceso de enseñanza-aprendizaje sino todas las situaciones que se dan en el ámbito escolar, es decir, lo que incluye el conocimiento de los educandos en su integralidad, se necesitan de medios, ambientes y estrategias adecuadas que faciliten la responsabilidad de orientar.

Por consiguiente, la observación constituye un método de trabajo no solo en investigación educativa sino fundamentalmente en el quehacer diario de los educadores que desarrollan su actividad en contacto y relación directa con los educandos.

En el proceso de formación es de suma importante antes de iniciar la acción educativa, aplicar a los educandos una evaluación diagnóstica para precisar y valorar los conocimientos y competencias que los educandos poseen. Es obligación del docente comprobar la situación del educando para de esta manera diseñar una metodología, unas estrategias efectivas, en las cuales se creen ambientes de aprendizaje óptimos para que se desarrolle de manera eficaz la orientación, mediación pedagógica y los estudiantes obtengan durante el proceso una formación integral y un aprendizaje significativo.

Para el diseño de la prueba diagnóstica, el docente debe tener en cuenta el contexto en el cual se va a aplicar debido a que el desarrollo de competencias se valora en situaciones determinadas. Asimismo, el docente debe conocer los E.B.C y los D.B.A del área para determinar las competencias que el estudiante debe poseer en el nivel de escolaridad en que se encuentre. Por consiguiente, la evaluación o prueba diagnóstica es una herramienta muy útil para que el docente desarrolle el proceso de formación de una manera óptima, a partir de esta, se diseñan metodologías y estrategias para que se lleve a cabo en los educandos el desarrollo de las competencias, habilidades y capacidades de una manera integral y holística.

En el proceso educativo el docente debe ser un sujeto activo que logre cambios positivos en sus educandos, ganándose su confianza para que el ambiente de aprendizaje sea agradable y se logren los propósitos planteados.

Es por esto que el paradigma constructivista de Ausubel es el más apropiado para desarrollar metodologías eficaces para conseguir un aprendizaje significativo, porque este se centra en el aprendizaje producido en un contexto educativo, por lo que desde este punto de vista, puede brindar informaciones y propuestas metodológicas útiles a los docentes. Este paradigma se ocupa particularmente del aprendizaje y enseñanza de los conceptos científicos, a partir de los conceptos naturales, es decir, aquellos que los niños y jóvenes forman en su vida cotidiana. Ausubel le atribuye importancia a la organización del conocimiento en estructuras y a las reestructuraciones que resultan de la interacción entre el sujeto a partir de las nuevas interacciones.

En este sentido, el propósito de la educación es ofrecer a los jóvenes la oportunidad de experimentar, descubrir y dar forma a sus expectativas por iniciativa propia, con la finalidad de desarrollar sus potencialidades, obteniendo un pensamiento propio y actitudes creativas socializando con los estudiantes y los docentes, descubriendo, experimentando y elaborando nuevos conceptos. Por consiguiente el docente debe ser un sujeto innovador que este actualizándose a diario y que conozca los avances tecnológicos para que oriente a sus educandos con metodologías acordes a la realidad de la época y el contexto actual. Por ende, el problema fundamental de la educación es responder al interrogante ¿De qué tipo de hombre y de sociedad se pretende formar? Esto supone que en el devenir histórico de la humanidad todas las teorías pedagógicas han pretendido dar respuesta a este planteamiento, por lo que se puede afirmar que no existen pedagogías neutras, pues el quehacer educativo presupone

necesariamente una concepción del hombre y de la sociedad. Toda concepción exige abordar y comprender al ser humano en toda su multidimensionalidad e integridad, sin embargo no siempre cada teoría o ha abordado de esta manera y muchas veces solo tiene en cuenta algunos de los aspectos de su formación, pero aun así, en la forma de hacerlo subyace una postura sobre el hombre como individuo y como ser social y cultural.

En el proceso de formación es de suma importancia crear ambientes de aprendizaje en donde los estudiantes desarrollen sus habilidades, capacidades y competencias de manera activa, es decir, que sean sujetos que investiguen, que participen y que construyan de manera sistemática su conocimiento.

De acuerdo a lo anterior, los ambientes de aprendizaje constituyen la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende, autorregulando el proceso de aprendizaje, mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan en nuevas situaciones. Por ende, el docente debe estar capacitado en el manejo eficiente de las estrategias de aprendizaje. El docente debe retroalimentar el saber hacer, querer hacer, y saber por medio de competencias, conocimientos, y actividades adquiridas para después evaluar los logros alcanzados. Por medio de los ambientes de aprendizaje, se desarrolla el interés de aprender a aprender, aprender a pensar, y se aprende de una forma significativa, de manera estratégica, siendo autónomos e independientes en función del éxito. Aumentando la capacidad y voluntad de aprendizajes. Es por esto que la educación actual requiere de sujetos competentes que se desenvuelvan de manera eficiente en diferentes aspectos y situaciones que se presenten en su diario vivir. Así mismo, las instituciones educativas requieren de personal y docentes capacitados para atender las diferentes necesidades que presenten los educandos. Es esencial tener buena actitud a la hora de desempeñar la labor docente, para que de esta manera se lleve

a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz y se potencie el desarrollo integral del educando, para de esta manera alcanzar los objetivos propuestos y se obtenga un aprendizaje significativo.

Además 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.

La escuela debe preparar a los jóvenes para desempeñarse a lo largo de la vida. Esta idea, se conoce con el nombre de “formar en habilidades o competencias para la vida”, es

fundamental en el área del Lenguaje, no sólo porque éste es un hecho de comunicación interpersonal que permite resolver las exigencias de las interacciones cotidianas y, a la vez, la vía de acceso al conocimiento. En el área de Lenguaje se deben desarrollar competencias para la vida: la capacidad para tomar decisiones con información suficiente a la hora de expresarse y de interpretar mensajes, la habilidad para resolver problemas comunicativos, la habilidad para comunicarse, y la capacidad para pensar y expresar el pensamiento en forma crítica y creativa.

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

La construcción de la prueba final para el análisis de datos acerca de los procesos formativos que se llevaron 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 que se organizó una serie de ítem relacionados con los ejes curriculares de los Estándares Básicos de Competencias y los componentes generales del área para la identificación de los procesos formativos desarrollados, de allí se partió para un estudio metodológico acerca del análisis sistemático de la prueba final caracterizando los ítem 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 de los proceso de investigación acerca de los aspectos curriculares, metodológicos y didácticos que se orientan en el desarrollo de las acciones de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo, se tuvo

en cuenta a los educandos de los grados octavo y décimo 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 ambiente de aprendizaje.

En la identificación de los informantes claves se valoró la participación activa en los procesos académicos y la disponibilidad de tiempo, la actitud y el vínculo del docente-estudiante, 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 consentimiento informado diligenciados) como documento de autorización para el uso público de la información dada a través de dicha técnica con este permiso disciplinario se permitió recopilar 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 llevó a cabo en horas de descanso, horas libres y participación fuera del horario de clase pero dentro del establecimiento educativo durante las dos últimas semanas de intervención pedagógica. A continuación, se presenta la tabla de codificación de los informantes clave.

Tabla de informantes

Tabla 2 Codificación informantes clave

N°	NOMBRE	GRADO	CODIFICACIÓN
1	Mychael Steen Castillo Pinto	Octavo A	1EG81-1

2	Samael Alejandro Jaimes Gómez	Octavo A	2EG81-2
3	Estefany Yulieth Meneses García	Octavo A	3EG81-3
4	Zaira Mariana Ramos Beltrán	Octavo A	4EG81-4
5	Ana Gabriela Sánchez Jiménez	Octavo A	5EG81-5
6	Fredy Jean Paul Cagua Peña	Octavo B	6EG82-1
7	Fabian Alirio Chaqua Cortes	Octavo B	7EG82-2
8	Santiago Emanuel Isaias González	Octavo B	8EG82-3
9	Nicole Andrea Reina Mendoza	Octavo B	9EG82-4
10	Doris Adriana Rodríguez Delgado	Octavo B	10EG82-5
11	Juan José Cáceres Torres	Décimo A	11EG101-1
12	Angelo Josue Gelves Alvarado	Décimo A	12EG101-2
13	Nelson Julián Melo Sepúlveda	Décimo A	13EG101-3
14	Santiago Restrepo Portilla	Décimo A	14EG101-4
15	David Mauricio Rodríguez Tete	Décimo A	15EG101-5
16	María Camila Barrios Jaimes	Décimo B	16EG102-1
17	Nataly Alejandra Duque Cauca	Décimo B	17EG102-2
18	Daniela Alejandra Flórez Flórez	Décimo B	18EG102-3
19	Evelyn Yurani Mantilla Toloza	Décimo B	19EG102-4
20	Luis Fernando Pabón Benites	Décimo B	20EG102-5

Fuente: elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

3.4.4.4 La construcción de la técnica de entrevista.

Dentro de la aplicación de los instrumentos que se abordan y contribuyen a los procesos de observación proyectados para retroalimentar cada intervención que requiere 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 octavo y décimo. La

construcción de la técnica de entrevista partió del proceso de identificación, diseño, ejecución y proyección a desarrollo y evaluación previsto para el conjunto de grados de octavo y décimo 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 aplicó 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, permite 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 profundiza en las relaciones, forma de vida, percepciones, y contrastar información, concluir aspectos, precisos y pertinentes de acuerdo a lo que se espera obtener.

A continuación, se anexa el diseño 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**

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

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: Yenny Milena Ruiz Real

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 elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

3.4.5 Fin de trabajo de Campo, Salida del escenario.

En la finalización de la intervención pedagógica realizada en el contexto educativo público se realiza una autoevaluación de los procesos orientados en pro de la significación del saber, saber hacer y el quehacer pedagógico del docente en formación conllevando a la asimilación de las acciones pertinentes y eficaces de la secuencialidad de las actividades metodológicas y pedagógicas en el aula de clase en los grados octavo y décimo, donde se exalta el perfil profesional y la construcción de la identidad docente.

Asimismo se lleva una sistematización de compromisos obtenidos con el desarrollo de las actividades académicas en el establecimiento educativo donde se concluye 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 realizadas en pro de la recolección de datos y la información para la intervención pedagógica en el aula, se llevaron a cabo los siguientes aspectos, mediante una observación institucional y de aula para la identificación de los sujetos partícipes del proceso, luego se realizó 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 identificaron las falencias y fortalezas de dichos aprendizajes, para luego hacer un diseño del plan de mejoramiento que se ejecutó 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 fueron: 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 hizo la respectiva triangulación de datos.

Capítulo IV

Organización, procesamiento, análisis de datos y resultados

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, en la cual se identificó 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, se estructuró y se diseñó la secuencias de aprendizaje a ejecutar; asimismo, al finalizar el proceso se realizó la aplicación de la prueba final en la cual se evidenciaron las competencias desarrolladas y se valoraron 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 “la Entrevista”; Después se realizó la transcripción de cada una de las entrevistas, el análisis, estudio y reducción de datos y para finalizar se llevó a cabo la triangulación como sistematización de la información.

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

En la intervención pedagógica en el contexto educativo del nivel de básica secundaria y educación media se fundamenta 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, se analizó, se estructuró, se ejecutó y se evaluó las acciones de enseñanza y aprendizaje desarrolladas teniendo en cuenta las capacidades, habilidades y competencias de los sujetos partícipes de la investigación. De esta manera, se realizó en los grados de octavo y undécimo la aplicación de una prueba diagnóstica para determinar los presaberes de los educandos, a dicha prueba se le hizo 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 mejorar y fortalecer las competencias en las cuales los educandos presentan debilidades. Asimismo, la transcripción de los datos es una de las formas por medio de las cuales se obtuvieron 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 clasificaron 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 pone 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 estructuraron 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 del mismo (Anexo N° 4.1 Tabla de estudio comparado DOFA prueba diagnóstica y DOFA prueba final).

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 proporciona 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 pretende 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 en el mismo campo semántico, de esta manera surgieron diferentes subtemas, después de hacer la primera reducción se realizó una segunda reducción, se agruparon 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.

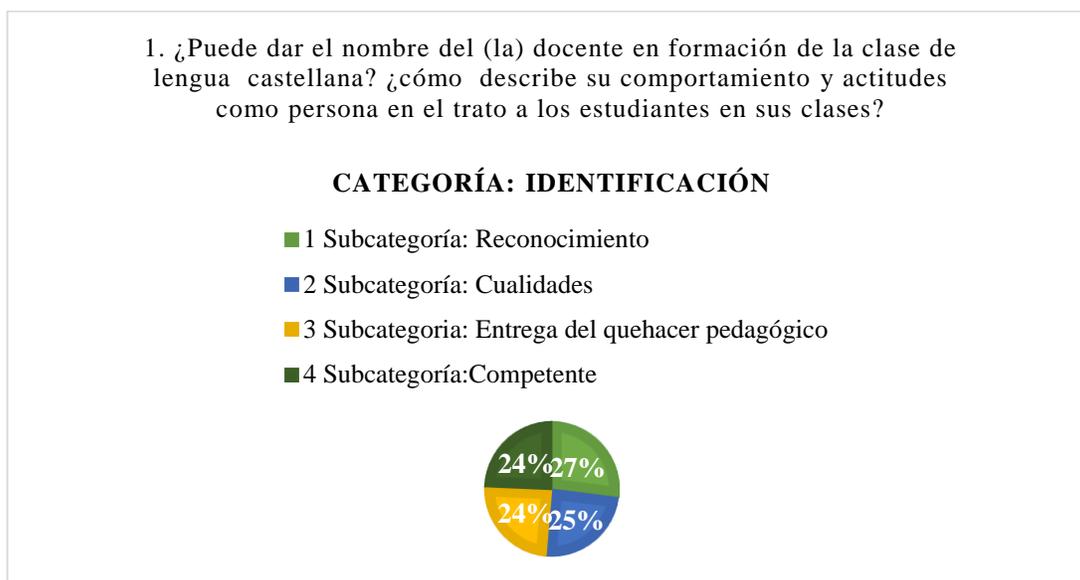
4.4 Resultados y hallazgos

A continuación se muestran los resultados obtenidos y su correspondiente análisis de la entrevista aplicada a la pequeña muestra de 20 estudiantes cinco por cada curso de los grados octavo (A-B) y décimo (A-B).

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

4.4.1 Primera categoría y subcategoría.

Ilustración 1 Categoría: Identificación



Fuente: elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

En el proceso de intervención de la práctica pedagógica de la docente en formación en el contexto educativo se puede identificar que en la primera subcategoría de reconocimiento todos los educandos la identifican y muestran conocimiento de su nombre, en el registro no

se evidencia desconocimiento por parte de los informantes clave; en la segunda subcategoría de cualidades los informantes describieron a la docente en formación como una persona respetuosa, comprensiva, amigable, muy buena, atenta y que demostró de su parte un trato excelente al relacionarse con los estudiantes; en la tercera subcategoría que surge del enunciado, es decir, en la entrega del quehacer pedagógico los educandos aceptaron que la docente es responsable, que es estricta en las acciones que realizó y que domina el tema y los conceptos orientados, lo cual facilitó la adquisición de los conocimientos; en la cuarta subcategoría denominada competente, los educandos reconocieron que la docente en formación tiene buena metodología para mediar y orientar los diferentes procesos abordados, que tiene la capacidad de explicar de una manera clara los contenidos, que es objetiva, coherente y precisa. De esta forma, se evidencia en esta categoría que los educandos presentan una identificación positiva de la docente en formación, debido a que se reconoce la ética de la docente formadora, la actitud, las capacidades y las características que la distinguen como persona.

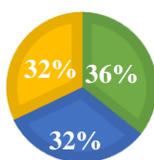
4.4.2 Segunda categoría y subcategoría.

Ilustración 2 Categoría: Características del docente

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?

CATEGORÍA: CARACTERÍSTICAS DEL DOCENTE

- 1 Subcategoría: Actitud del docente
- 2 Subcategoría: Compromiso pedagógico
- 3 Subcategoría: Cualidades morales



Fuente: Elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

En el desarrollo de la práctica pedagógica según los resultados se puede evidenciar que en la primera subcategoría denominada aptitud del docente los informantes manifestaron que tiene disponibilidad de tiempo, que es comprometida con su labor que es atenta y colaboradora; en la segunda subcategoría de compromiso pedagógico expresaron que la docente explica bien los procesos abordados para el desarrollo de las competencias en el área, que es excelente, responsable con su deber y que resuelve inquietudes de una manera clara; en la tercera subcategoría cualidades morales los informantes mencionaron que la docente es comprensiva, respetuosa, Buena concejera y amigable. De lo anterior se puede evidenciar que la docente en formación presenta buenas cualidades morales y que esto es esencial en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para que este se lleve a cabo de manera eficaz.

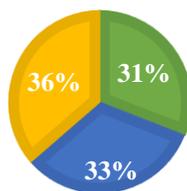
4.4.3 Tercera categoría y subcategoría.

Ilustración 3 Categoría: Primer momento de la clase

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:PRIMER MOMENTO DE LA CLASE

- 1 Subcategoría: organización y exploración
- 2 Subcategoría: Pedagogía
- 3 Subcategoría: Creación de ambientes aprendizaje



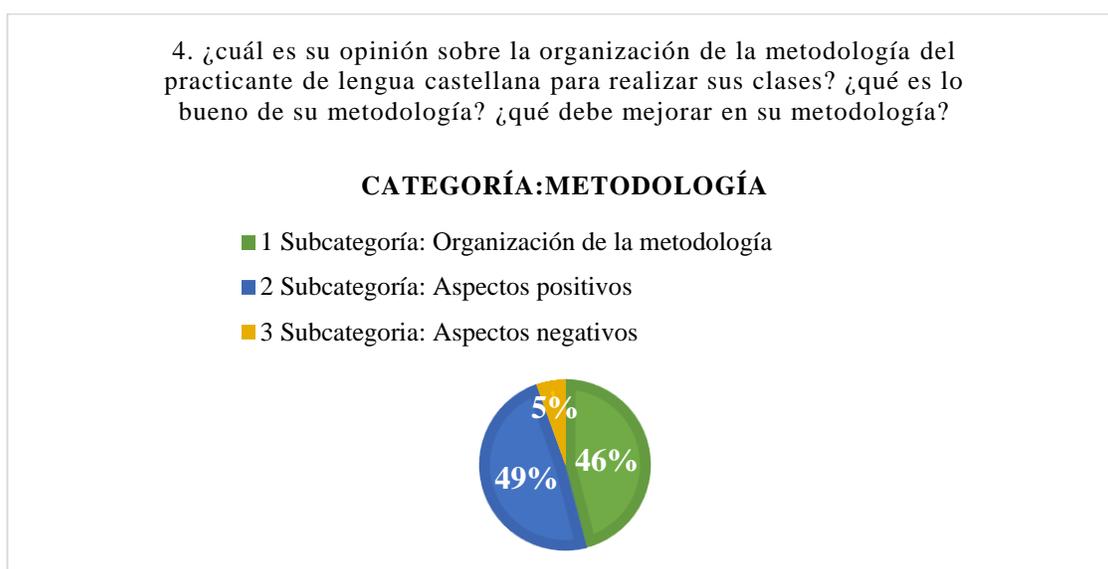
Fuente: Elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

En la mediación de los procesos académicos realizados por la docente en formación en la primera subcategoría denominada organización y exploración los informantes determinaron que en el primer momento de la secuencia de aprendizaje la docente saluda, organiza el aula y los educandos, realiza actividades de motivación para hacer que los estudiantes se dispongan de buena manera a desarrollar las diferentes actividades programadas por la maestra y que ejecuta actividades de exploración y activación de los conocimientos previos; en la segunda subcategoría de pedagogía los informantes señalaron que la docente presentó buena metodología en la orientación de los procesos, que posee conocimiento de los contenidos abordados y que explica de una manera clara y concisa; en la tercera subcategoría de creación de ambientes de aprendizaje los informantes reconocieron que las clases y las acciones de aprendizaje propuestas por la docente formadora no fueron monótonas que usa los diferentes espacios que posee la institución educativa, las zonas verdes, además prepara clases dinámicas. Es este sentido, se evidencia que en lo relacionado al primer momento de

la clase se reflejó plenamente lo propuesto en el modelo pedagógico planteado por la docente en formación el cual buscó el desarrollo eficaz de los procesos de formación y el desarrollo de las competencias en el área de Lenguaje, en este primer momento se motiva al educando a estar atento a todas las orientaciones y se exploran los presaberes para determinar los conocimientos que tiene el educando acerca del proceso a orientar y poder mediar los saberes de manera pertinente.

4.4.4 Cuarta categoría y subcategoría.

Ilustración 4 Categoría: Metodología



Fuente: Elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

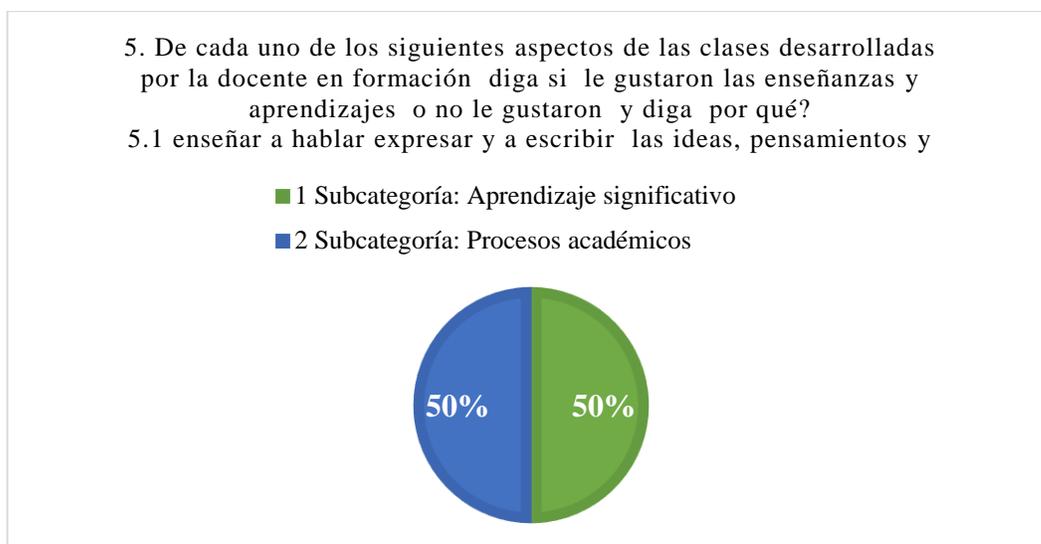
En la orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje guiados por la docente en formación en la primera subcategoría señalada organización de la metodología los informantes determinaron que la docente manejó una metodología sistemática en la cual se evidenció que en la creación del ambiente de aprendizaje se organizan los educandos para trabajar de manera grupal e individual y que se promovió la interacción entre docente-estudiante, además que orienta de una manera clara los procesos y contenidos abordados

facilitando la adquisición del conocimiento; en la segunda subcategoría de aspectos positivos de la metodología llevada a cabo por la docente los informantes señalaron que su metodología es excelente, que tiene muy buen manejo de grupo, en cuanto al orden en el aula no se presenta indisciplina, las clases son didácticas, en cuanto a los procesos abordados se hace entender y facilita la comprensión, además mantiene un trato especial con los educandos. Asimismo, los estudiantes expresaron que no tiene que mejorar nada en cuanto a la metodología. En la tercera subcategoría de aspectos negativos de la metodología manifestaron que la docente en formación debe ser más rígida con los estudiantes. De acuerdo al modelo pedagógico planteado por la docente en formación se evidencia la organización y estructura de la metodología propuesta, la cual busca el desarrollo integral del educando y propone un aprendizaje activo y significativo.

4.4.5 Quinta categoría y subcategoría.

4.4.5.1 Quinta- primera categoría y subcategoría.

Ilustración 5 Categoría: Componente habilidades comunicativas

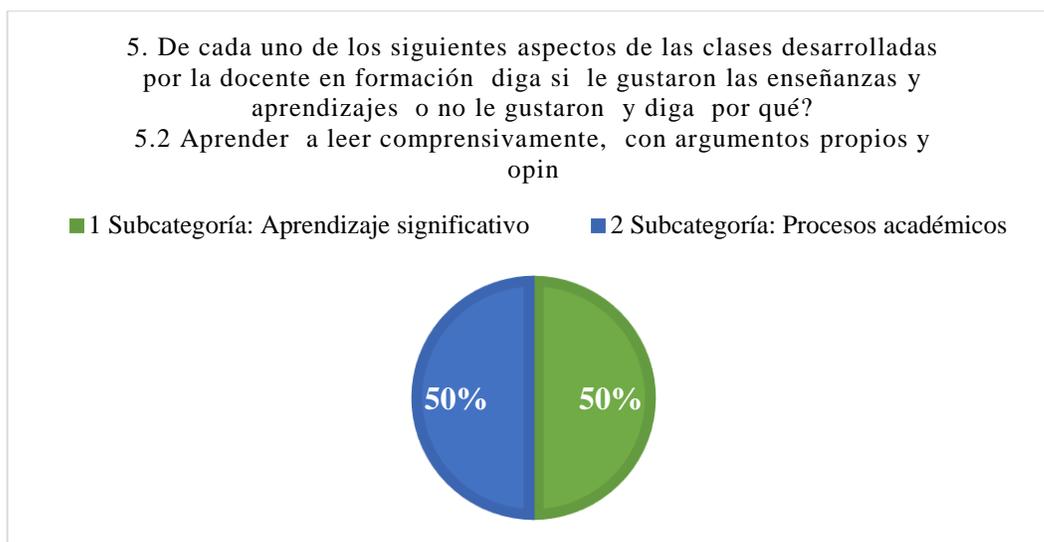


Fuente: Elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

En el proceso de formación guiado por la docente en formación en la primera subcategoría denominada aprendizaje significativo los informantes clave describieron que en los procesos académicos orientados se llevó a cabo la libertad de expresión de pensamientos y sentimientos, además de la profundidad en el aprendizaje. De acuerdo al modelo pedagógico diseñado por la docente en formación se evidenció el desarrollo de las competencias proyectadas a partir del diagnóstico aplicado que arrojó las fortalezas y falencias o necesidades presentadas por los educandos, de esta manera se facilitó la expresión de pensamiento ideas y opiniones de una manera espontánea.

4.4.5.2 Quinta- segunda categoría y subcategoría.

Ilustración 6 Categoría: Componente comprensión lectora



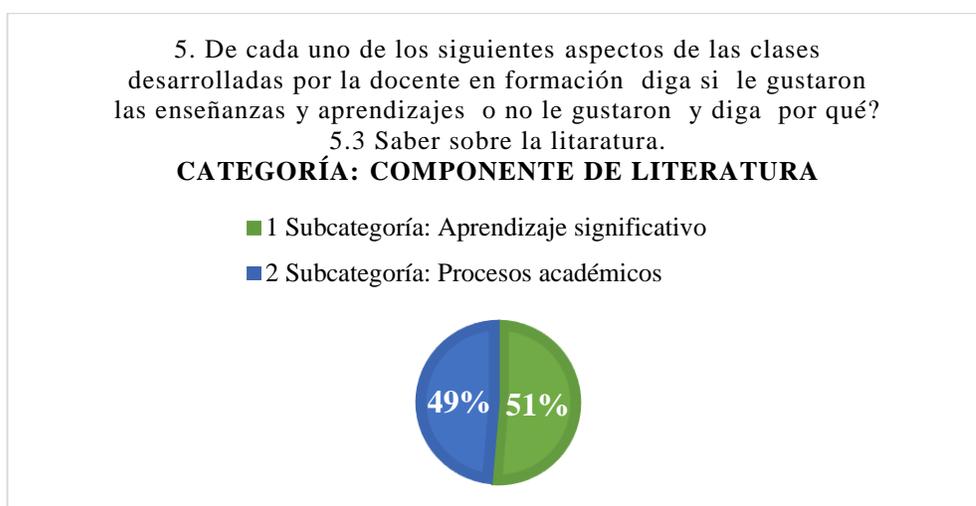
Fuente: Elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

En los procesos académicos abordados los informantes señalaron en la primera subcategoría denominada aprendizaje significativo que las acciones de aprendizaje realizadas y mediadas por la docente fueron positivas para el desarrollo de la competencia en comprensión y producción textual, dado que en el modelo pedagógico el propósito

fundamental era la potenciación de la competencia en comprensión y producción textual, asimismo, en la segunda subcategoría de procesos se evidenció el gusto por las diferentes acciones de aprendizaje mediadas produciendo de esta forma un cambio y crecimiento en cuanto a la adquisición del conocimiento.

4.4.5.3 Quinta- tercera categoría y subcategoría.

Ilustración 7 Categoría: Componente de literatura

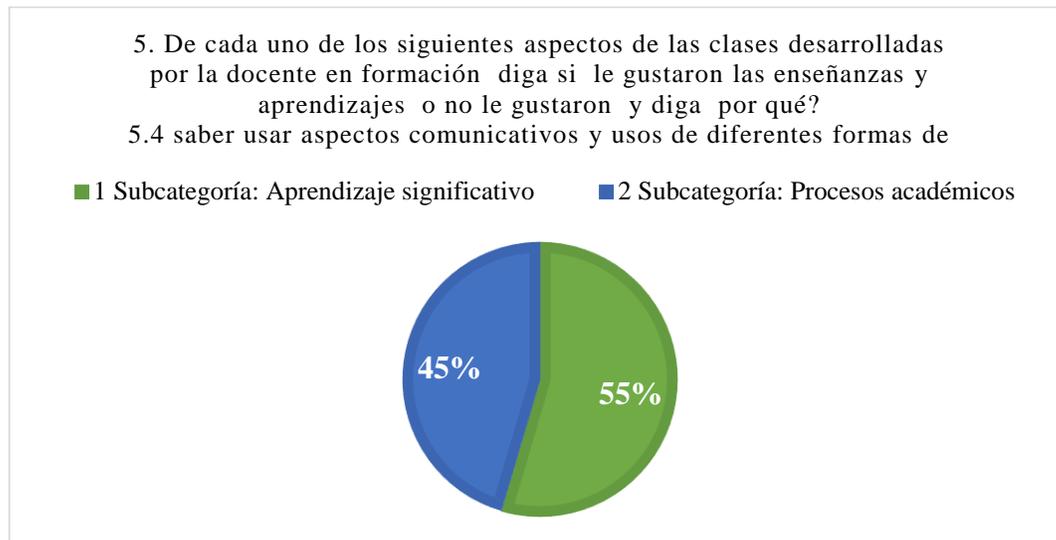


Fuente: Elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

En el proceso de formación desarrollado y orientado por la docente en formación los informantes reconocieron que las diferentes secuencias didácticas y los ambientes de aprendizaje propuestos fortalecieron el aprendizaje significativo y potencializaron los saberes sobre el componente literario, el cual es importante para la expresión de pensamientos y sentimientos. De este modo, se evidenció lo proyectado en el modelo pedagógico para el desarrollo de las habilidades, capacidades y competencias requeridas en el área de Lenguaje reflejando en este sentido el saber.

4.4.5.4 Quinta- cuarta categoría y subcategoría.

Ilustración 8 Categoría: Componente ética de la comunicación

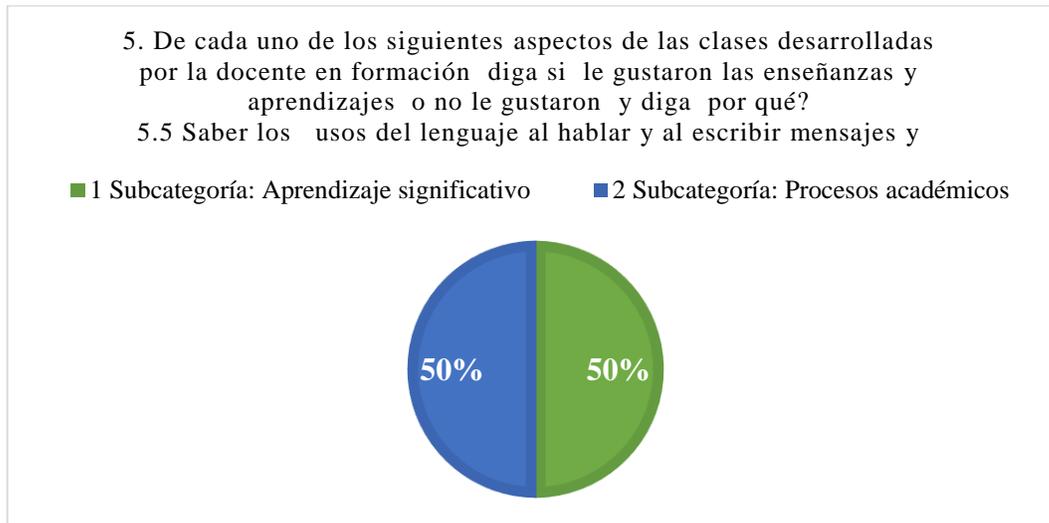


Fuente: Elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

En la mediación de los procesos del componente de ética de la comunicación los informantes manifestaron estar a gusto con las diferentes acciones de aprendizaje planteadas por la docente en formación, debido a que se abrió espacios de expresión libre de pensamientos, ideas y opiniones fortaleciendo de cierta manera la competencia comunicativa, se plantearon estrategias y se utilizaron herramientas innovadoras para el contexto educativo que al final del proceso se evidencio en los desempeños de los educandos.

4.4.5.5 Quinta- quinta categoría y subcategoría.

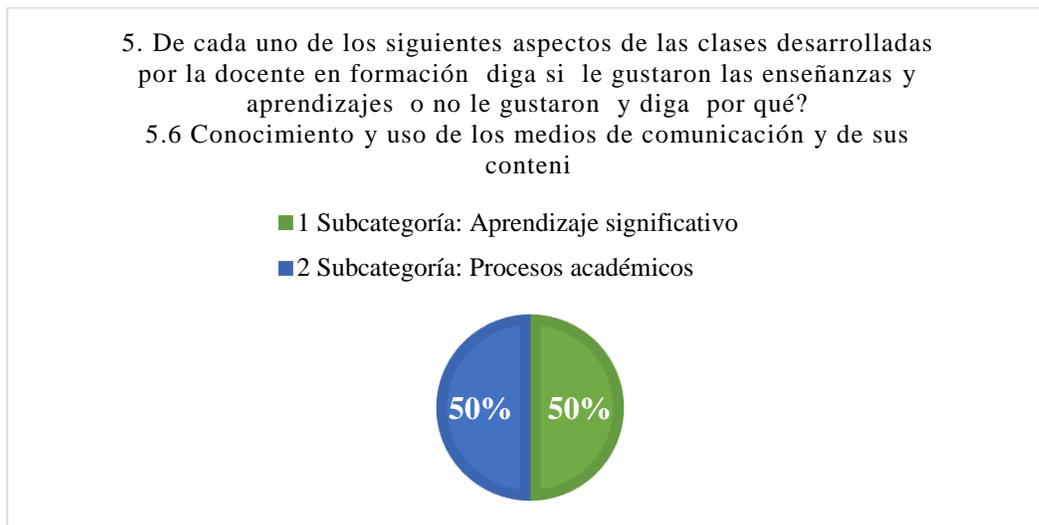
Ilustración 9 Categoría: Producción textual



Fuente: Elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

En la praxis desarrollada en la institución educativa y de acuerdo a lo evidenciado en los resultados de la reducción y de la información proporcionada por los informantes clave en las entrevistas se identificó en cuanto al eje de producción textual la potenciación del aprendizaje dado que las estrategias pedagógicas y didácticas planteadas por la docente produjeron resultados positivos en los cuales se refleja el uso adecuado del lenguaje en producciones orales y escritas, además de reflejarse la adquisición de confianza y seguridad a la hora de expresar el pensamiento crítico y reflexivo.

4.4.5.5 Quinta- sexta categoría y subcategoría.

Ilustración 10 Categoría: Componente medios de comunicación

Fuente: Elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

En cuanto a los procesos relacionados con el componente de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos se evidenció en las subcategorías el uso positivo de las herramientas tecnológicas y el aprovechamiento de los espacios que ofrece la institución que son de ayuda para el desarrollo de las capacidades y habilidades, además de servir de apoyo en la estructuración de los procesos y facilitar la adquisición del conocimiento.

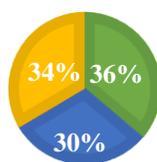
4.4.6 Sexta categorías y subcategorías.

Ilustración 11 Categoría: Componente medios y recursos

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?

CATEGORÍA: COMPONENTE MEDIOS Y RECURSOS

- 1 Subcategoría: Metodología docente en formación
- 2 Subcategoría: Ambiente de aprendizaje
- 3 Subcategoría: Actividades realizadas

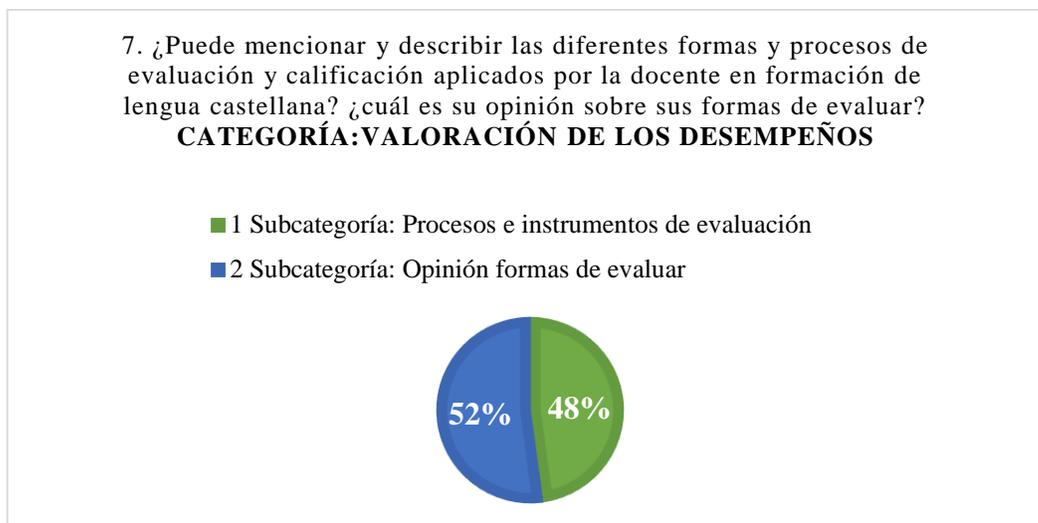


Fuente: Elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

En el desarrollo de la práctica pedagógica según los resultados se pudo evidenciar que en la primera subcategoría denominada metodología docente en formación los informantes manifestaron que la metodología aplicada fue muy buena debido a que las diferentes actividades se desarrollaron de manera grupal y que se salió de la rutina y la monotonía; en la segunda subcategoría de ambiente de aprendizaje expresaron que la docente utilizó los diferentes espacios de la institución, que se realizaron las orientaciones al aire libre, que las acciones de aprendizaje fueron divertidas, se hizo uso de las aulas TIC de la institución todos estos recursos fueron de gran importancia para el desarrollo de competencias en el área; que es excelente; en la tercera subcategoría actividades realizadas los informantes mencionaron la mayoría de acciones de aprendizaje que se llevaron a cabo durante la mediación pedagógica. De lo anterior se puede evidenciar que las estrategias y actividades realizadas en las clases son de gran importancia en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje para que este se lleve a cabo de manera eficaz.

4.4.7 Séptima categorías y subcategorías.

Ilustración 12 Categoría: Valoración de los desempeños

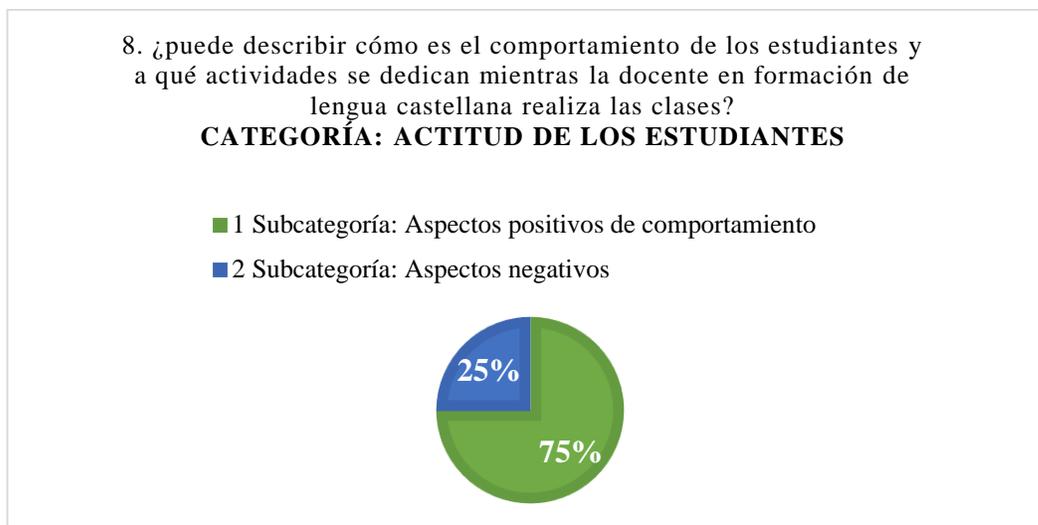


Fuente: Elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

En la práctica pedagógica según los resultados se pudo evidenciar que en la primera subcategoría denominada procesos e instrumentos de evaluación los informantes manifiestan que la evaluación es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje y mencionaron las diferentes formas de valoración aplicadas de acuerdo a los propósitos conceptuales, procedimentales y actitudinales propuestos al inicio de la intervención pedagógica; en la segunda subcategoría sobre la opinión sobre las formas de evaluar mencionaron que hubo facilidad para entender el tema, que se facilitaba la fluidez verbal, que la docente en formación fue equitativa, que hubo variedad en las herramientas valorativas, que no eran usuales, además que dichas formas de valorar los desempeños de los educandos fueron excelentes. En el proceso se evidencia la importancia de valorar los procesos y contenidos durante y después del mismo, debido a que es esencial determinar los saberes y aprendizajes adquiridos.

4.4.8 Octava categorías y subcategorías.

Ilustración 13 Categoría: Actitud de los estudiantes

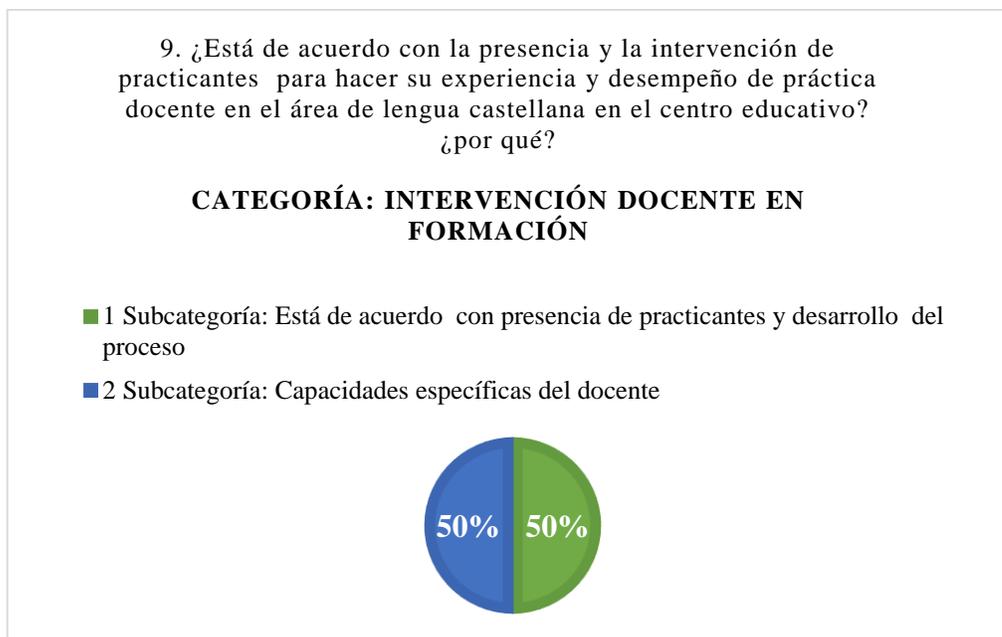


Fuente: Elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

En la práctica formativa según los resultados se pudo evidenciar que en la primera subcategoría, aspectos positivos de comportamiento de los educandos los informantes manifestaron que la docente capta su atención en el desarrollo de las diferentes orientaciones, que explica de una manera sencilla, que se abrieron espacios en donde se promovió el dialogo y se dio la libertad de opinión, además que en el desarrollo de las actividades se reflejó la responsabilidad, que mantuvo el orden y la disciplina; en la segunda subcategoría sobre los aspectos negativos del comportamiento de los educandos mencionaron que algunos estudiantes molestan y que en algunos casos es necesario ser estrictos. Durante el proceso de formación no hubo problemas graves de indisciplina, pero de cualquier forma se debe mantener el orden para que no se disperse la atención del educando y el proceso de formación se lleve a cabo de una manera eficaz.

4.4.9 Novena categorías y subcategorías.

Ilustración 14 Categoría: Intervención docente en formación

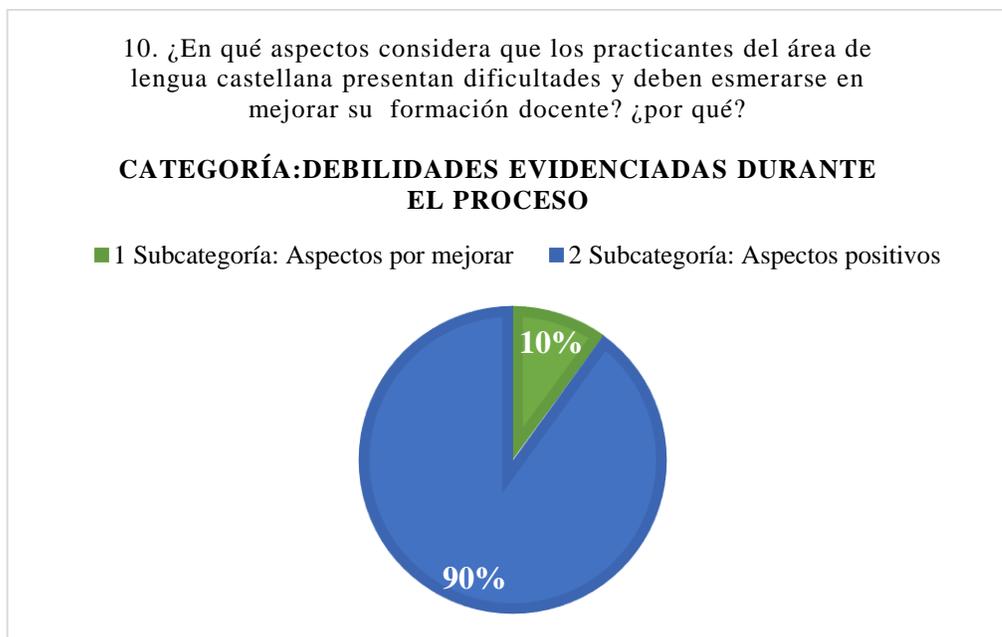


Fuente: Elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

En la práctica formativa según los resultados se pudo evidenciar que en la primera subcategoría, están de acuerdo con la presencia de practicantes en la institución para desarrollar la praxis formativa los informantes manifiestan que si, porque los docentes en formación manejan una metodología que atrae diferente, capta la atención del educando, además son productivas y la docente formadora refleja las ganas de enseñar; en la segunda subcategoría denominada capacidades específicas del docente los informantes mencionaron que poseen conocimiento y dominio de los procesos, que es especializada, que tiene diferentes ideas y modelos de enseñanza-aprendizaje, además, que es agradable. De acuerdo a esta información se deduce que a los educandos les llamo la atención la metodología aplicada por la maestra y que es importante innovar en las estrategias y herramientas para que se genere un aprendizaje significativo y un desarrollo integral.

4.4.10 Décima categorías y subcategorías.

Ilustración 15 Categoría: Debilidades evidenciadas durante el proceso

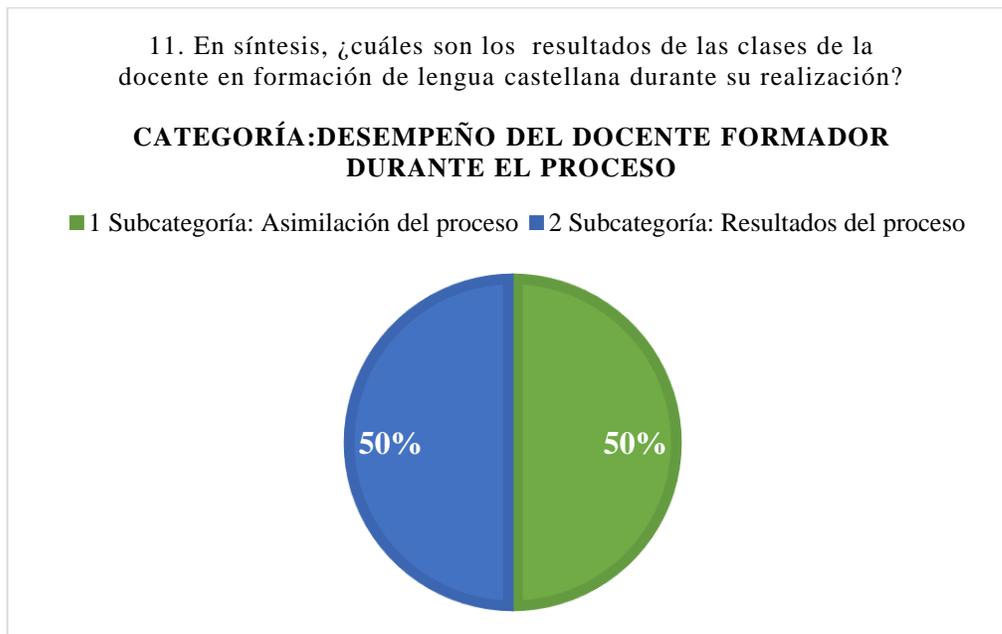


Fuente: Elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

En la práctica formativa según los resultados se pudo evidenciar que en la primera subcategoría, aspectos por mejorar los informantes manifestaron que la docente en formación debe mejorar el carácter; en la segunda subcategoría denominada aspectos positivos del proceso los informantes mencionan que posee un trato amable, metodología y didáctica creativa y que tiene dominio y conocimiento de los procesos formativos. De acuerdo a esta información se deduce que a los educandos les llamó la atención la metodología aplicada por la maestra y que es importante innovar en las estrategias y herramientas para que se genere un aprendizaje significativo y un desarrollo integral.

4.4.11 Undécima categorías y subcategorías.

Ilustración 16 Categoría: Desempeños de la docente en formación durante el proceso



Fuente: Elaborado por Yenny Milena Ruiz Real

En el proceso de formación de práctica pedagógica según los resultados se pudo evidenciar que en la primera subcategoría asimilación del proceso, los informantes manifestaron que la docente en formación es bastante buena, además que los saberes adquiridos son útiles para el futuro; en la segunda subcategoría denominada resultados del proceso los informantes manifestaron que fue excelente, que se obtuvieron muchos aprendizajes debido a la metodología didáctica aplicada por la docente. En conclusión se desarrolló un aprendizaje significativo y se evidenció un crecimiento integral tanto de los sujetos aprendices como de la docente en formación.

Conclusiones

En el desarrollo de los procesos formativos referentes a la potenciación de la competencia en comprensión y producción textual, teniendo en cuenta las necesidades de los educandos y los propósitos formulados se plantearon las acciones de pensamiento y acciones de aprendizaje pertinentes de acuerdo al contexto educativo, a partir de las cuales se evidenció un progreso y avance positivo en la significación del saber.

Para la ejecución de los procesos de enseñanza-aprendizaje es importante la fundamentación de los aspectos ontológicos, epistemológicos, pedagógicos, metodológicos, curriculares, didácticos, y el estudio de teorías referentes a los planteamientos metodológicos los cuales son base fundamental para el desarrollo eficaz de los procesos académicos en el contexto educativo, y 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 significativa; es por esto, que se diseñó y ejecutó un modelo y propuesta pedagógica determinando las secuencias o momentos didácticos pertinentes, la proyección de ambientes de aprendizaje para la potenciación de la competencia en comprensión y producción textual, en la cual se buscó el desarrollo integral de los educandos y se busco un aprendizaje significativo.

En relación de los procesos desarrollados en el aula de clase, se obtiene una articulación sistemática, dinámica, estructural y pertinente en el avance de la significación de la calidad educativa en el ambiente de aprendizaje, donde los educandos 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 el desarrollo de las habilidades comunicativas (hablar, escribir, leer y escuchar) como el eje principal del proceso de comunicación en el contextos educativo.

En el proceso formativo y académico llevado a cabo en el contexto educativo de la Escuela Normal Superior y para el desarrollo eficaz de las competencias fue necesario el diseño de un modelo pedagógico propuesto a partir de la observación de los ambientes de aprendizaje y la aplicación de una prueba diagnóstica la cual es fundamental para determinar las fortalezas, debilidades y necesidades que presentan los educandos en el proceso de formación, de acuerdo a este análisis se plantearon los objetivos, procesos, contenidos, acciones de aprendizaje, momentos, secuencias didácticas y se proyectó el uso de herramientas y estrategias pedagógico-didácticas pertinentes para el desarrollo pleno de las competencias y habilidades comunicativas en el área de lenguaje, Así mismo, se evaluó o valoró el desempeño de los educandos durante y después de la ejecución del modelo pedagógico, los resultados al final del proceso fueron positivos debido a que se evidenció en los educandos un rendimiento académico favorable y un aprendizaje significativo.

Respecto con la articulación de los resultados del modelo pedagógico ejecutado, los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados, la triangulación de prueba inicial, final y entrevistas realizadas se evidenció el trabajo implementado para el desarrollo de los procesos formativos en el contexto educativo como experiencia enriquecedora de las acciones de pensamiento, de comunicación, de integración e interacción y desarrollo de las habilidades y competencias de los educandos en configuración del saber y saber hacer, reflejándose al final del proceso un resultado positivo.

El proceso realizado durante la práctica pedagógica fue significativo tanto para el docente en formación como para los educandos, los procesos que se llevaron a cabo arrojaron resultados positivos en los cuales se evidenció el desarrollo de las capacidades, habilidades y competencias comunicativas en el área de lenguaje, es decir que las acciones de aprendizaje, las herramientas y estrategias pedagógico-didácticas, los instrumentos de evaluación planteados fueron pertinentes para el desarrollo eficaz de dicho proceso. La interacción educativa es fundamental para la adquisición de experiencia y formación de la identidad docente, porque lo vivido en el contexto educativo permite tomar conciencia de la calidad de educación en la actualidad y a su vez tomar la actitud adecuada respecto a los procesos abordados en la institución educativa.

Referencias

Bibliografía

- Ausubel-novak-hanesian (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2° ed.trillas México
- Ayma, Victor. (1996). Curso: Enseñanza de las Ciencias: Un enfoque Constructivista. Febrero UNSAAC.
- Ayma, Víctor. (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.
- 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.
- Cuadros, D. (2009). Investigación cualitativa en el contexto natural: la observación participante. Barcelona: UIC.
- Delors, Jacques (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. México: El Correo de la Unesco, pp. 91-103.
- Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivitas. Cuadernos de Pedagogía N° 257, pág. 78-84.
- Gadamer, H. (1995) El inicio de la filosofía occidental, España. Barcelona Padios.

- Hymes, Dell. “Hacia etnografías de la comunicación”. En: Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística. México: Unam, 1974.
- Lomas, Carlos, Osoro, Andrés y Tusón, Amparo. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona: Paidós, 1993.
- Taba, H. 1962. Curriculum development: theory and practice [Elaboración de planes de estudios. Teoría y práctica]. Nueva York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Taba, Hilda, Albert, Rosa (trad.), Elaboración del Plan de Estudios, Buenos Aires, Argentina, Editorial Troquel, febrero, 1993
- Men, (1998), Lineamiento curriculares de la lengua castellana, Bogotá Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación 115. Bogotá. 8 de Febrero del 1994.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias. Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje.
- Pérez, G. (2002). Investigación cualitativa, retos e interrogantes, técnicas y análisis de datos. Madrid: la Muralla S, A.
- 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.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1986): Introducción a los Métodos de Investigación, Paidós, Buenos Aires, 1986.
- Trilla, El legado pedagógico de la escuela del siglo XX para la escuela del siglo XXI. LEV, S. Vygotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. Capítulo 8 p. 207-227, 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). Vigotski: la mediación semiótica de la ment. Vic: EUMO.

Cibergráficas

- 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
- Díaz, F. y Hernández, G. (s.f.). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo; una interpretación constructivista. 2^{da} 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.
- Glaser, B. G. (1992). Basics of grounded theory analysis: Emerge vs. Forcing. Mill Valery. C.A: Sociology Press. California.
- Garzón, M., et Salazar, A. (2014). Edmodo: propuesta didáctica para el mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes del ciclo 4º a de la i.e.d. Antonio Nariño. Bogotá Colombia. Documento en línea; Disponible en: <https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/7559/GarzonCardenasOlgamaMarina2014.pdf?sequence=1>. Recuperado el: 08 de agosto de 2018.
- Krull,E,(2003). Hilda Taba. Documento en línea, disponible en: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/tabas.pdf>. Recuperado el: 08 de agosto de 2018.
- Rodríguez, L. (2008). La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Documento en línea. Disponible en:

<https://elibros.octaedro.com/appl/botiga/client/img/10112.pdf>. Recuperado el: 15-09-2018

- 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.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Tapia, J, (2015). Estrategias didácticas según los estilos de aprendizaje: una propuesta para el área de lengua castellana con los estudiantes de grado noveno de la institución educativa soledad acosta de Samper. Cartagena de Indias. Documento en línea; Disponible en: <http://repositorio.unicartagena.edu.co:8080/jspui/bitstream/11227/2222/1/Jacklin%20Tapia-Proyecto%20de%20Investigacion-L.%20Castellana%202015%20final.pdf>. Recuperado el: 08 de agosto de 2018.
- Zaragoza, R, (2012). Estrategias didácticas en el marco de taller de lectura y redacción, en el nivel medio- superior. De la Universidad de Colima, México. Documento en línea, Disponible en: http://digeset.uco.mx/tesis_posgrado/Pdf/Rosa_Maria_Haydee_Assam_Zaragoza.pdf. Recuperado el: 08 de agosto de 2018.

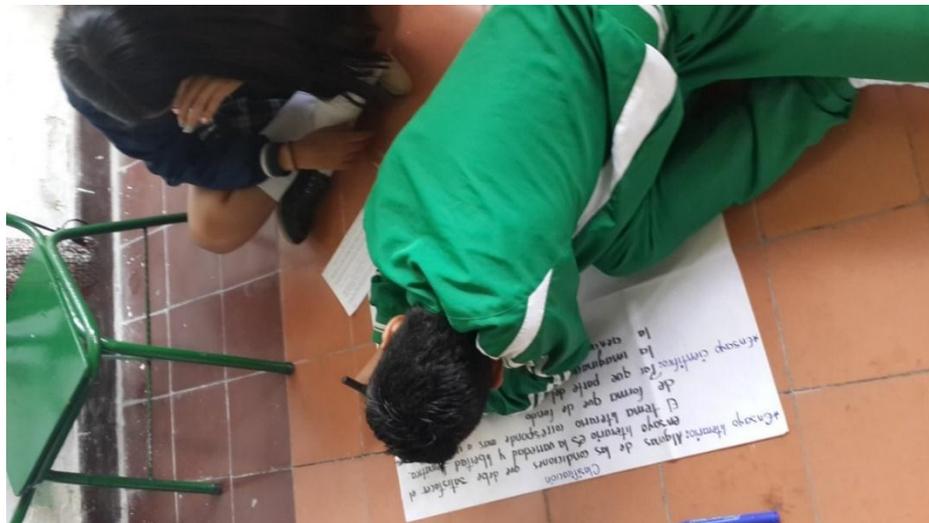
Anexos

Evidencias del trabajo pedagógico en el aula de clase de octavo grado

Proceso realizado sobre el desarrollo de la competencia comunicativa y la expresión oral.



Proceso Comprensión y producción textual



Exposiciones



Actividades- dinámicas de motivación



Proceso de trabajo colaborativo



Proyección video proceso exposición oral



Proceso uso de mayúsculas



Proceso sobre exposiciones tema libre



Foto grupal octavo



Actividades de integración grupal



Cartelera de proceso orientado por la docente



Proyección película proceso descubrimiento y conquista



Evidencias del trabajo pedagógico en el aula de clase de décimo grado

Conversatorio proceso argumentación



Proyección película- cine foro



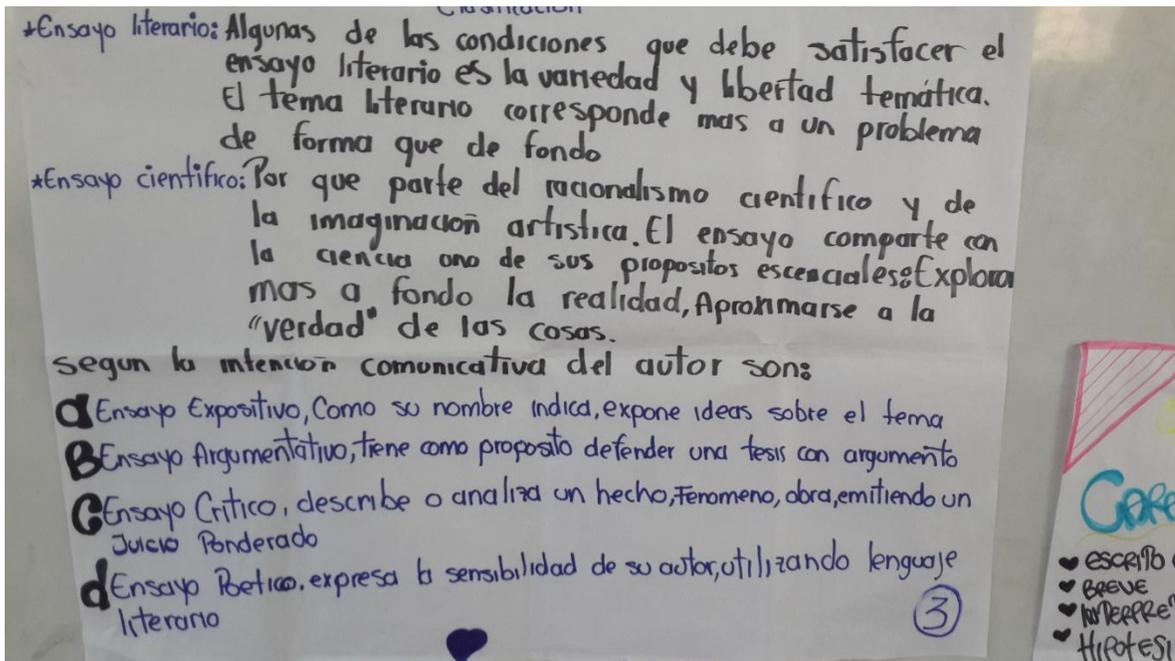
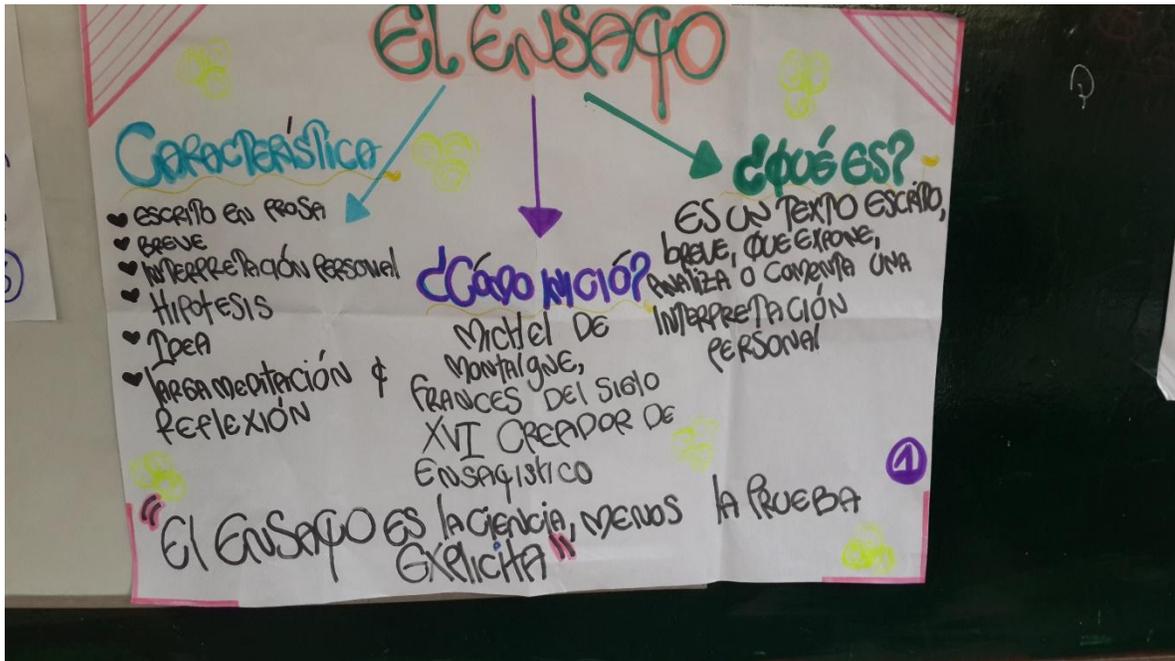
Proceso puesta en escena “El Lazarillo de Tormes”



Proceso conceptualización sobre el ensayo



Cartelera conceptualización ensayo



CARACTERÍSTICAS PROPOSTAS POR VASQUEZ (2005) 2

Un ensayo
↓
es una mezcla — entre <
↓
También
↓
No es un — comentario sino una
↓
Un ensayo ← reflexión
↓
discurre
↓
es discurso pleno

arte
↓
ciencia → es decir — elemento
↓
literario creativo
↓
lógico

el ensayo necesita de una "fineza" de escritura que lo haga altamente literario.



Partes de un ensayo

Las partes de un ensayo podrían ser consideradas de nuestra parte como un modo de profundizar de mejor manera en la elaboración de un texto bajo este tipo de estilo tan particular.

La estructura de un ensayo generalmente es concebida bajo la idea clásica de una introducción.

Esta son:

- ★ **Título:** Es una insinuante invitación a la lectura, logra resumir la idea general del ensayo.
- ★ **Párrafo(s) introductorio(s):** Establece la importancia del tema. Presenta, de forma breve, los puntos que se van a desarrollar en detalle en el ensayo.
- ★ **Tesis:** Plantea un punto de vista claro y directo, presenta la postura fundamental que el autor va a defender.
- ★ **Cuerpo expositivo argumentativo del ensayo:** Ofrece razonamientos y ejemplos válidos; los argumentos (análogos, presunciones, citas, posibilidades, etc) logran sustentar la tesis central.
- ★ **Párrafo(s) conclusivo(s):** Es coherente con el punto de vista y el cuerpo argumentativo. Resume los puntos clave del ensayo.

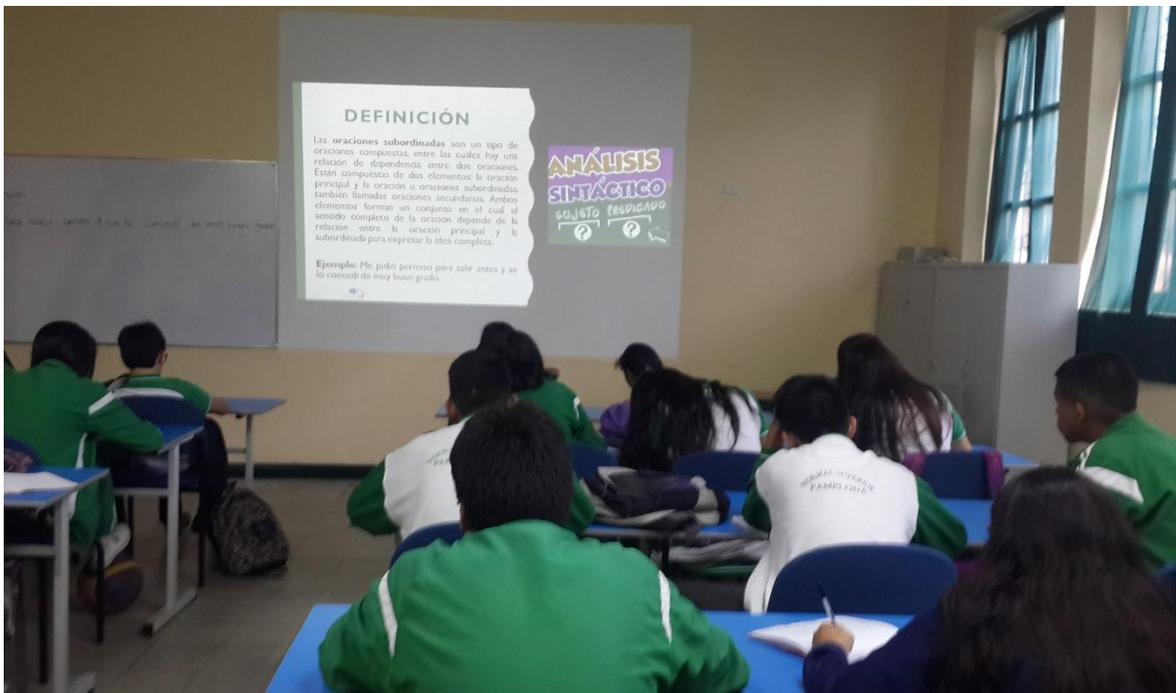
Trabajo colaborativo



Socialización proceso ensayo



Proceso oraciones subordinadas



Proceso la entrevista



Foto grupal décimo A



Dinámicas de integración y motivación

