

**Producción de cuentos basados en el Modelo cognitivo Flower & Hayes y el uso de las TIC
en estudiantes de Básica Secundaria Y Media**

Yonier Díaz Mercado

yonier.diaz@unipamplona.edu.co

Universidad de Pamplona

Facultad Ciencias de la Educación

Programa Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación

Práctica Pedagógica II – Básica Secundaria y Media

Pamplona, junio de 2020 – 1

**Producción de cuentos basados en el Modelo cognitivo Flower & Hayes y el uso de
las TIC en estudiantes de Básica Secundaria Y media**

Yonier Díaz Mercado

Trabajo de grado como requisito para optar el título de Licenciatura en Lengua Castellana
y Comunicación

Mg. André Runée Contreras Roa

Asesor

PhD Jairo Samuel Becerra Riaño

Asesor de Práctica

Universidad de Pamplona

Facultad Ciencias de la Educación

Programa Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación

Práctica Pedagógica II – Básica Secundaria y Media

Pamplona, junio de 2020 - 1

DEDICATORIA

A Dios mi señor, todopoderoso por llenarme de valor, paciencia y sabiduría para empezar,
sostener y culminar este arduo proceso.

A mis queridos padres Robinson y Dilma, por ese amor y apoyo incondicional.

A mis hermanos Dayana, Cristian y Enaldo, y demás familiares y amigos por comprender mis
recurrentes ausencias durante este proceso.

AGRADECIMIENTOS

A mi señor Dios por su amor y luz en momentos de angustia. Expreso mis más sinceros agradecimientos a la Universidad Pamplona por darme la oportunidad de empezar y culminar este arduo, y exigente desafío, de igual forma, a todo el cuerpo de docente de LLCC quienes más que mis profesores fueron mis amigos.

Toda la gratitud a mi asesor de practica PhD. Jairo Samuel Becerra Riaño, así mismo Mg. André Runée Contreras Roa, por toda su dedicación y esfuerzo, quienes contribuyeron a mi proceso de formación docente, también expreso mis agradecimientos a todos los planteles educativo que me abrieron sus puertas para realizar mi proceso de práctica docente.

A toda mi familia quienes han sido eso motor fundamental para lograr este objetivo, gracias por esa confianza.

Contenido

INTRODUCCIÓN	9
Resumen	9
Abstract	10
CAPÍTULO UNO	12
1. PROBLEMA	12
1.1 Descripción del Problema	12
1.2 Planteamiento y Enunciación del Problema	18
1.3 Objetivos	30
1.3.1 <i>General</i>	30
1.3.2 <i>Específicos</i>	30
1.4 Justificación e Impacto	31
CAPÍTULO DOS	34
2. MARCO REFERENCIAL	34
2.1. Antecedentes.....	34
Internacional	34
Nacional.....	36
Local.....	40
2.2. Palabras clave	42
2.3. Fundamentos pedagógicos y didácticos generales y de área.....	43

2.3.1.	Paradigma pedagógico constructivista.....	43
2.3.2.	Enfoque pedagógico.....	43
2.3.3	Fundamentos pedagógicos y didácticos específicos de área humanidades, lengua castellana	45
2.4.	Fundamento Teórico de la propuesta pedagógica.....	72
2.4.2.	Teoría básica.....	72
2.4.3.	Elementos del modelo didáctico	77
2.4.4.	Diseño del modelo didáctico	81
2.5.	Contenidos básicos del área para el proyecto.....	86
CAPÍTULO TRES		87
3. METODOLOGÍA		87
3.1	Contexto de la investigación.....	87
3.1.1	Local.....	87
3.1.2	Institucional.....	88
3.1.3	Docentes	88
3.1.4	Población objeto.....	90
3.2	Tipo de investigación	92
3.2.1	Paradigma cualitativo de investigación	92
3.2.2	Enfoque hermenéutico constructivista	94
3.2.3	Método de investigación cualitativa.....	96

3.3 Etapas de la investigación.....	96
3.3.1 Etapa de documentación.....	96
3.3.2 Etapa de diagnóstico.....	98
3.3.3 Etapa de diseño de proyecto o propuesta-describir – pasos de la propuesta – formulación de la propuesta de acuerdo con los siguientes elementos.....	99
3.3.4 Etapa de intervención- ejecución del proyecto	112
3.3.5 Etapa de observación y aplicación de instrumentos de recogida de datos	115
3.3.6 Etapa de procesamiento y análisis de datos, resultados y hallazgos	120
3.3.7 Etapa de discusión de los Resultados y hallazgos.....	122
3.3.8 Etapa de formulación de conclusiones	123
CAPITULO CUATRO.....	124
4. PROCESAMIENTO DE DATOS, RESULTADO, HALLAZGOS Y DISCUSIÓN	124
CAPITULO CINCO.....	195
5. CONCLUSIONES	195
REFERENCIAS.....	198
ANEXOS	202

TABLAS

Tabla 1: <i>Modelo didáctico de la clase</i>	81
Tabla 2: <i>Diario de campo</i>	124
Tabla 3: <i>Resultados prueba diagnóstica</i>	128
Tabla 4: <i>Registro de clases</i>	131
Tabla 5: <i>Estudio de la entrevista</i>	136
Tabla 6: <i>Integración de datos caracterización discurso pedagógico docente</i>	186

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación está enfocado hacia la producción de cuentos basados en el Modelo cognitivo Flower & Hayes y el uso de las TIC en estudiantes de básica secundaria y media, teniendo en cuenta la baja producción textual y comprensión e interpretación que presentan los estudiantes del Colegio Técnico La presentación, se afirma que los estudiantes presentan un bajo nivel en la producción de textos, esto se evidencia en la prueba diagnóstica que se llevó a cabo para mirar la producción de cada estudiante, con el fin de conocer los contextos de aprendizajes reflejados en el aula. Por consiguiente, es necesario el uso del modelo cognitivo de Flower & Hayes para la enseñanza-aprendizaje de cuentos, aplicados a partir de la lectura y la escritura de estos cuentos, es una tarea relevante, que requiere esfuerzo, tiempo y práctica y que no ocurre de manera natural. Leer y escribir no son sólo procesos biológicos, cognitivos o lingüísticos: también son actividades culturales, prácticas comunicativas insertadas en las formas de vida y tomar conciencia de la gran responsabilidad que implica orientar, por lo tal, es necesario que el docente recurra al uso de estrategias tecnológicas innovadoras que motiven a los estudiantes a crear espacios presenciales y virtuales para compartir y producir cuentos de forma útil y sencilla del educando.

Resumen

Este proyecto de investigación pretende fortalecer la producción de cuentos basados en el Modelo cognitivo Flower & Hayes y el uso de las TIC en estudiantes de básica secundaria y media, a partir del uso de cuentos se asume la producción escrita desde un paradigma constructiva. Metodológicamente, se inscribe en la Investigación de enfoque hermenéutico y el

paradigma constructiva investigación-acción, ya que posibilita la creación y construcción de conocimientos, así como de nuevas y mejores prácticas educativas, desde la producción de cuentos significativos, que conlleve a transformar mediante uso de las estrategias cognitivas las debilidades para la comprensión lectora y la producción escrita en los estudiantes, por lo cual se aplicaron varios instrumentos para la recolección de la información: un diario de campo, prueba diagnóstica y final, registro audiovisual de la clase, cuestionario de entrevista a los educando, docente formadores y docentes en formación a través del cual se indagaron los usos del cuento en el aula, con el propósito de reflexionar sobre las concepciones y estrategias empleadas en las actividades de producción de cuentos, y la segunda para identificar posibles rutas de trabajo colectivo en torno al uso de la lectura de cuentos en cada ciclo de trabajo, obteniendo resultados amenos y fructíferos.

Palabras clave: producción, cuentos y modelo cognitivo

Abstract

The present research project was based on the production of stories through the cognitive model of Linda Flower and John Hayes (1981) in students of Basic Secondary and Middle. The population under study were the sixth, seventh, ninth, tenth, and eleventh grade students of the Educational Institution of Colegio Técnico La Presentación in the city of Pamplona. In accordance with this, it took into account the documentation that the Ministry of National Education proposes on the competences and skills that students must learn and apply in accordance with what is mentioned in the Curriculum Guidelines, Basic Learning Rights, Basic Standards of Competences and The General Law of Education in Colombia, added to this, was successful in the account of the different pedagogical contributions regarding the constructivist paradigm, hermeneutical approach and cognitive model of Flower and Hayes, in addition to

detecting the results of the diagnostic evaluations which were The implementation of this model is essential in contrast to the final test of the practice.

Keywords

Textual production, stories, cognitive model, TIC

CAPÍTULO UNO

1. PROBLEMA

Producción de cuentos basados en el Modelo cognitivo Flower & Hayes y el uso de las TIC en estudiantes de Básica Secundaria Y media

1.1 Descripción del Problema

A partir, de la observación y la prueba diagnóstica y los géneros narrativos, y el cuento para aprender a leer y escribir con los estudiantes del colegio Técnico la presentación se evidencio que la mayoría de estudiantes conocían el cuento como género narrativo, además se evidenció como su relación con la lectura es escasa, puesto que leen libros y textos académicos que se presentan en clases, pero su acercamiento es poco, lo anterior impide que puedan comprender y realizar una buena lectura de un cuento, interpretando las ideas del mismo. Partiendo de estos hechos, de la realidad de la escuela, y las diversas interacciones que allí se construyen por parte de los docentes y estudiantes en el plano de la escritura, y específicamente, al estado de desarrollo de la competencia argumentativa escritural, puede afirmarse que los estudiantes presentan deficiencias estructurales y formales en la producción de textos especialmente a nivel de planeación y textualización. Presentan serias dificultades en cuanto a aspectos teóricos como el manejo de conceptos

El modelo cognitivo de Flower y Hayes, describe los procesos cognitivos necesarios para la escritura desde un punto de vista integrador; teniendo como base tres componentes necesarios para emprender y conocer de manera clara las funciones fundamentales de este modelo. Basándose en la parte de planificación o reflexión comprende la generación de objetivos, la generación del contenido y la organización del contenido para desarrollar el texto. Del mismo

modo, la transcripción o producción textual incluyen procesos cognitivos que regulan la tarea de la escritura. En la parte de revisión, está guiado por los mecanismos de control o autorregulación que el sujeto desarrolla durante el acto de revisar el texto escrito.

La aplicación de los textos narrativos, en especial los cuentos incluyen el relato de acontecimientos que se desarrollan en un lugar o un espacio, dicho relato obtiene la participación de diversos personajes que pueden ser reales o imaginarios. La acción que cumple la teoría y la aplicación de los textos narrativos, cada uno de estos actos mentales tiene como ventaja identificar los procesos cognitivos básicos o la capacidad de razonamiento que utiliza un escritor se puede comparar las estrategias de composición de los buenos y malos escritores y analizar la redacción de un modo más detallado. Flower y Hayes proponen que los procesos cognitivos están dirigidos por el esquema de tarea a realizar, es decir, los mecanismos de control o autorregulación que el sujeto desarrolla durante el acto de escribir.

Llegado a este punto, se hace necesario construir estrategias metodológicas que permitan el desarrollo de la dimensión cognitiva en los estudiantes en un lapso semestral, por medio de un proceso de diagnóstico, análisis, acción y resultado, con ello se busca que los estudiantes dominen la producción de textos narrativos, transformen constantemente las acciones de mediación en los distintos campos del saber, para así lograr cumplir con los estándares establecidos en cuanto al rendimiento académico nacional, el Ministerio de Educación Nacional en los Estándares de Competencia de Lenguaje (EBC) (2006), afirma que:

El lenguaje tiene un valor subjetivo para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido de que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos

entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean, esto es, tomar conciencia de sí mismo. (p.18)

A partir de lo observado y analizado en las pruebas diagnósticas se pudo establecer que los jóvenes tienen falencias en el dominio de la habilidad al producir textos narrativos, porque se les dificulta en cuanto a su estructura. A pesar de tener idea sobre un tema no la sustentan con coherencia y cohesión, sus ideas crecen con argumentación, pero es necesario que ellos conozcan la necesidad que tiene conocer la estructura para desarrollar de manera adecuada un texto narrativo. Por esto, es importante promover ideas de escritura como procesos cognitivos. Las dificultades planteadas se fundamentan en lo plasmado por los Estándares de Competencias del Lenguaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) que se consideran básicos para estudiantes de básica secundaria y media.

En tal sentido, los EBC (2006) tienen como enunciado identificar en lo que respecta a la producción textual "Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas". Lo dicho implica reforzar, en los estudiantes, aspectos como el saber definir temáticas para la elaboración de un texto, caracterizar estrategias argumentativas, elaborar planes textuales, como también jerarquizar ideas para producir un texto.

El impacto que se pretende hacer con el procesamiento del modelo cognitivo de Flower y Hayes, es que los estudiantes de educación básica secundaria y media, desarrollen la competencia comunicativa en la producción de textos narrativos (1996), de acuerdo, a que los resultados de los estudiantes que no están en correspondencia con lo estipulado en las políticas educativas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional (M.E.N.). Flower y Hayes (1980a) "En teoría, este problema es muy complejo: incluye no solo la situación teórica y una audiencia

que insta al escritor, sino también los propios objetivos que se plantea el escritor al escribir”, es decir, que no sólo se debe centrar en cómo funciona la problemática presentada, sino también, en cómo afecta al desempeño de los discentes y qué hace éste para motivarse.

Igualmente, los EBC (2006) plantean entre los subprocesos para el factor de producción textual: "Elaboro un plan textual, jerarquizando la información que he obtenido de fuentes diversas"; se entiende como la actividad inicial para textualizar ideas y que sucede al subproceso: "Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas). Y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación)." Lo expuesto conlleva a pensar en una estrategia que permita que el acto de escritura se sustente en objetivos que favorezcan procesos de pensamiento que puedan ser replanteados constantemente y que apunten al contenido, objetivos y la estructura de los textos.

Por su parte, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), (2016) promueven en el enunciado ocho, para grado octavo lo siguiente "Compone diferentes tipos de texto atendiendo a las características de sus ámbitos de uso: privado/público o cotidiano/científico." Por lo cual, es clave que las actividades que se buscan promover en este ejercicio investigativo se basan en el conocimiento de la estructura del texto que se estudia, su adecuación al ámbito de uso, evaluación del estudiante de sus propios textos; teniendo en cuenta el léxico, propósito, contenido, elementos gramaticales y ortográficos. De igual manera, la escritura es necesaria en cada uno de los espacios de la academia y fuera de ella; debe ser interdisciplinaria. Sin embargo, en los estudiantes de básica secundaria y media, se evidencia la falta de estrategias que favorezcan modelos para la redacción; lo que conlleva a procesos de creación y desarrollo de ideas.

Este trabajo propone fortalecer la expresión escrita narrativa de los estudiantes de básica secundaria y media de la I. E. Colegio Técnico La Presentación, a través de la implementación del modelo cognitivo propuesto por Hayes y Flower en 1981. La pregunta de investigación del proyecto se fundamentó en indagar de qué manera índice el modelo cognitivo de Hayes y Flower, aportará a la producción de la expresión escrita narrativa de los estudiantes, en tal sentido, se espera elaborar y presentar un trabajo que evidencie la guía metodológica para la aplicación del modelo cognitivo de redacción.

El modelo de Flower y Hayes (1981) se convierte en una interesante alternativa o estrategia para el estudiante, debido a que no sólo permite organizar el conocimiento lingüístico, sino también reconocer la estructura interna de cada tipo de texto y de esta manera establecer las diferencias entre un orden narrativo y expositivo. Al respecto Flower y Hayes (1980) citados por Patiño y Castaño. (s.f) han demostrado que:

“Los mejores escritores desarrollan objetivos flexibles para guiar sus procesos de escritura mientras, que los escritores novatos tienden a hacer cambios que pueden mejorar la redacción, corrigiendo errores de ortografía o de gramática, pero que hacen muy poco por reformular un discurso en aspectos argumentativos, organizativos, contextuales y de clarificación de ideas. También han demostrado que los expertos dedican más tiempo a la planeación del texto.” (pp. 4-5).

Según lo anterior, cabe resaltar que el manejo gramatical, pasa a un segundo plano a la hora de implementar la escritura, ello se puede simplemente mejorar al finalizar de escribir las ideas, lo que verdaderamente importa en primera instancia es el desarrollo de la capacidad de plasmar ideas con un sentido que genere atracción de quien lo lee, que fascine con la secuencia de la historia.

“Leer para escribir es una de las actividades más interesantes para ayudar a los alumnos a interpretar correctamente las exigencias de la tarea y para representarse adecuadamente las exigencias de la situación comunicativa. (Castelló, 2002: 55)”. Teniendo en cuenta lo anterior, el reto primeramente es para la docencia, porque es quien debe iniciar este proceso de asimilación con simples actividades de la cotidianidad, lo que va cada vez más permitiéndole al estudiante el desarrollo de procesos cognitivos que con el tiempo impliquen dificultad.

La escritura en principalmente debe desarrollarse como una actividad que genera procesos cognitivos complejas, lo que genera la lectura y transformación del texto, por lo tanto, el docente debe adecuar la enseñanza y la evaluación para asegurar que los estudiantes no solo tengan oportunidades para escribir, sino también para planificar, revisar y editar todos los elementos detallados en los objetivos del proceso de escritura: el propósito y el destinatario del texto, la generación y organización de las ideas, el vocabulario, el uso de conectores, la ortografía y la presentación.

La planeación curricular en el aprendizaje de los estudiantes, no solo se basa en lo que los docentes enseñan, sino que esto implica muchos otros beneficios: por una parte, permite poner a los estudiantes en el centro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además, permite que el estudiante se acoja a las disposiciones sobre estándares de competencia y calidad, llegando así a igualarse a los estudiantes del país y, por último, asegura la libertad y flexibilidad de educación para escoger los métodos de enseñanza aprendizaje que las instituciones educativas o el docente crean convenientes, según su inclinación personal, esto hace que haya goce en lo que hace, siempre que se permita a los estudiantes alcanzar los aprendizajes prescritos. Sin embargo, las ventajas señaladas traen consigo un inconveniente de que no se evidencia explícitamente en la planeación curricular, y es sobre las estrategias didácticas más apropiadas para desarrollar los

aprendizajes propuestos, lo que deja en manos de la formación inicial y continua la actualización en aquellas propuestas didácticas sobre las que se ha construido el desarrollo curricular. Este proceso de actualización ocurre necesariamente con posterioridad a la publicación e implementación de las bases y lineamientos curriculares que propone el MEN, razón por la que se pretenda siempre como docentes transformadores de ambiente reales, orientar o apuntar a la actualización didáctica.

1.2 Planteamiento y Enunciación del Problema

Para el adecuado desarrollo cognitivo de la competencia comunicativa, se hace necesario mencionar los distintos organismos encargados de establecer los objetivos que los estudiantes deben alcanzar según su nivel de rendimiento, para ello, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2015) en su política sobre El Derecho a la Educación propone lo siguiente:

“La UNESCO asiste a los Estados para que puedan elaborar marcos jurídicos e institucionales nacionales sólidos con miras a fomentar las bases y las condiciones para alcanzar una educación de calidad sostenible. A su vez, corresponde a los gobiernos el cumplimiento de las obligaciones, tanto de índole política como jurídica relativas al suministro de una educación de calidad para todos, así como a la aplicación y seguimiento más eficaces de las políticas y estrategias en los sistemas educativos.”

Teniendo en cuenta lo anterior, la visión que se tiene sobre un sistema educativo que sea suficiente e idóneo para el individuo y su desarrollo como un ser que participa en sociedad constantemente para buscar un cambio transformador.

En cuanto al Programa Internacional para la evaluación (PISA 1997-1999) menciona lo siguiente:

“A la vez que se pone a prueba la capacidad del alumno para discernir los tipos de texto y entender sus respectivos lenguajes, se evalúan las competencias específicamente cognitivas frente al texto: capacidad para recuperar información, para inferir nueva información a partir de la lectura realizada, para relacionar los contenidos leídos con otros y realizar una reflexión derivada de ellos. En resumen, se evalúa la capacidad para recuperar información, interpretar un texto y reflexionar sobre su contenido.”

Por lo anterior, se valoran las competencias en relación directa con la solución de problemas de la vida, y para ello es fundamental la capacidad de comprender las funciones y circunstancias a que se refieren los materiales que se leen.

Desde lo pedagógico y didáctico el docente debe pensar en estrategias cognitivas para la enseñanza de la escritura de los textos narrativos con el fin de que los estudiantes desarrollen actividades a partir de su interacción con el mundo, para conocer y manejar el mundo en que vive, propiciarles un ambiente de trabajo mancomunado donde se observe mejoramiento de los procesos de instrucción, de apoyo y transformación al estudiante en la producción de su propio conocimiento y llegar a un punto de hacer de manera adecuada utilizando las etapas principales que tiene el modelo cognitivo.

Par entender lo que en realidad es ser docente de humanidades y lengua castellana, es necesario realizar una revisión, principalmente a los lineamientos curriculares de esta y demás documentos relacionados, para así determinar qué se debe enseñar, de qué forma hacerlo y desde que perspectiva pedagógica teórica.

Es por eso, que Los lineamientos curriculares en su mirada holística del área profundizan concepciones puntuales en relación a términos asociados a escritores que han trabajado el lenguaje sobre la educación entre ellos encontramos a Alfonso Reyes, Juan José Arreola, Ernesto Sábato y Ortega y Gasset quienes refieren el problema de la escuela

- ✓ Alfonso Reyes: Que en las clases impartidas los docentes planteen desde la literatura, formas de expresar la historia política y lo cultural, para formar verdaderos ciudadanos con sentido de pertenencia.
- ✓ Juan José Arreola: “No hay novedad ni reforma si no nos convertimos en verdaderos autodidactas”. Todo individuo está potencialmente en capacidad de penetrar a los universos complejos del conocimiento si tiene “la voluntad libre” de indagar y de descubrir (Arreola, 1979). Es decir, promover una formación estudiantil en la que el profesor no enseñe a los jóvenes y niños a ser dependientes de él, sino que, al contrario, fomente el desarrollo de la formación autodidacta del estudiante, es decir, que él se interese por investigar, interpretar y criticar por su cuenta, sin reducir su conocimiento al aula.
- ✓ Ernesto Sábato: “Sabio no es quien se llena de información, sino quien sospecha que mucho le falta por conocer y que sólo puede conocer en interacciones con los otros” (Sábato, 1979). Propone un llamo a que el joven aprenda a leer, porque no sirve que se lean tantos libros y se guarde información solo por obligación, sino que esa información sea interpretada y argumenta de forma crítica para comprender el mundo y buscar posibles soluciones a los problemas que le acontecen a cada estudiante.
- ✓ José Ortega y Gasset: Propone una educación en la que el estudiante trascienda más allá de la memorización y busque información que en realidad le sirva para la vida. Que no vean el estudio como una obligación, sino como una necesidad para aprender, que se interesen por saber. “El

deseo no existe si previamente no existe la cosa deseada, ya sea en la realidad, ya sea, por lo menos, en la imaginación. Lo que por completo no existe aún, no puede provocar el deseo” (Ortega y Gasset).

Cada uno de los aportes anteriores corresponden a una visión epistemológica que el docente de lengua castellana debe tener en cuenta, además dentro de los lineamientos curriculares abordar autores como Reyes, quien dentro de su perspectiva busca la formación ciudadana previendo el lenguaje como medio social para incentivar la formación más allá de los libros, una formación intrínseca del estudiante.

Cada una de estas competencias y habilidades se deben fortalecer y desarrollar a través de las prácticas educativas enmarcadas en diferentes estrategias didácticas que se han de desarrollar en el aula. Para esto es necesario que el docente logre comprender la esencia de las competencias y habilidades del lenguaje, pues solo así logrará acercar a una pedagogía del lenguaje que podrá ejecutar de manera conjunta con el modelo pedagógico que establezca el Proyecto Educativo Institucional de su colegio o escuela.

Así mismo, Los cinco ejes articulados dentro de los lineamientos, son pilares fundamentales que ganan importancia de mayor a menor presencia de acuerdo con el contexto- el espacio y el tiempo. Entre sus concepciones se pueden encontrar: interpretación y Producción de textos. Este proceso de comprensión textual potencia la capacidad de producir textos teniendo en cuenta la significación, las partes que conforman un texto, el funcionamiento de la lengua, el propósito y el contexto de la comunicación. Se pretende que los niños, niñas y jóvenes construyan significado y comuniquen efectivamente sus ideas y sentimientos por medio de textos orales y escritos. Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje. Relacionado con la idea de formar ciudadanos autónomos en el proceso lector abordando textos a partir de su voluntad,

interés y disfrute; resalta como propósito fundamental dentro del eje los procesos estéticos y culturales que se interrelacionan para propiciar la comprensión y producción textual literaria, llegando a impactar en el ámbito social y comunicativo de los jóvenes. Construcción de sistemas de significación. Esta construcción se aborda a partir del proceso de significación que desarrollan las personas por medio de sistemas simbólicos, antes que con el significado en el sentido lingüístico. El objetivo central consistirá en construir, usar y dominar los sistemas de significación fundamentales en cada ámbito escolar. Desarrollo del pensamiento. Uno de los vínculos de este eje está abarcado desde la relación entre lenguaje y pensamiento habitual para el proceso comunicativo; Todo aprendizaje es una significación individual dada en un proceso social mediado por el lenguaje. Y por último la Ética de la comunicación. La función principal de este eje se encuentra enmarcada en la interacción social y el respeto hacia la dignidad humana articulado a través del lenguaje como medio que permite caracterizar los roles que desempeñados por los sujetos que participan en las interacciones dentro de situaciones comunicativas de su entorno.

Es así, como se continúa trabajando con situaciones donde el estudiante actúa mediante el proceso de asociación, observa el trabajo del profesor y bajo su orientación realiza lo mismo, con el fin de dar cumplimiento a la tarea asignada. Esta realidad de la práctica del docente y el desentendimiento por parte del estudiante hace que surja un desencanto que repercute en una predisposición negativa o un rechazo donde se pierde interés por la escritura. Lo anterior amerita buscar ideas diferentes a la monotonía, aplicar modelos de escritura para evitar el juego ligero de elaborar texto sin sentido. El estudiante debe explorar, poner en práctica sus conocimientos previos, generar ideas, poner en práctica sus esquemas mentales que lo dirija a conceptualizar, contextualizar y descontextualizar para dar aplicabilidad a los conceptos básicos

de las escrituras desde la mirada del texto académico. En este contexto, es necesario e importante salir un tanto de los esquemas o paradigmas tradicionales, no se pretende estudiar el rendimiento académico o la virtuosidad intelectual de estudiantes, sino por el contrario formular un objeto de estudio en los siguientes términos:

Del mismo modo para la producción de los textos narrativos dentro del ámbito educativo entramos una serie de problemas que se pueden llegar a mejorar utilizando estrategias de aprendizaje adecuadas teniendo como base las características específicas de los estudiantes.

Falta el uso de un lenguaje interactivo que logre generar formación para la participación de manera organizada y coherente entre el docente y estudiante, con el propósito de definir, participar y practicar el buen uso de herramientas lingüísticas que contribuyan a despertar la imaginación y creatividad para construir un texto narrativo.

Al enseñar escritura o producción de un determinado texto ya sea narrativo se orienta al estudiante para que domine conceptos básicos para el aprendizaje estratégico, despierte iniciativa y curiosidad en el temas y contenidos académicos. Dicho lo anterior surge el problema precisamente porque al estudiante se le induce a este trabajo, bajo condiciones de formulación y orientaciones esquemáticas por parte del docente a través de la explicación en espera de resultados ajenos de un seguimiento, monitoreo y evaluación periódica del producto que se está elaborando.

Contar con una estrategia motivadora que sensibilice y fomente el pensamiento creativo con el fin de mejorar la autoestima y valorar en el estudiante la escritura como herramienta y esencia para el desarrollo personal y profesional. Lo anterior conlleva a la ruptura del trazo de lineamientos como la enseñanza teórico-mecánica esquematizada hacia la aplicabilidad de

normas y patrones de seguimiento, que da cuenta de la poca observación y análisis por parte del estudiante, de la falta de capacidad innovadora y la ausencia del lenguaje creativo y colaborativo. Los estudiantes atienden pasivamente, sin mayor dificultad y esfuerzo, para procesar, criticar, entender, la cantidad de información recibida. Se cansan de la metodología expositiva y pasiva, la formulación y 14 ejecución de ejercicios; el uso de la toma de apuntes direccionados a evaluaciones que no les permiten buscar un mundo más llamativo e interesante que les permita mejor la producción, para aprender y esquematizar conceptos y abordar en ellos. De esta manera se pretende aportar al mejoramiento de la producción de los textos narrativos y los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que las clases de producción de texto les ayuden a desarrollar pensamiento crítico y potencializar conocimientos cognitivos en los estudiantes. Con base a la presencia de nuevos lenguajes sobre escritura y modelos para su aplicabilidad, las instituciones no pueden permanecer al margen tradicional de transmisión de información, sino que deben conocer y utilizar nuevas formas de comunicación para la producción de texto. El fundamento está en el buen uso de modelos de escritura cognitiva y metacognitiva con el fin de dimensionar el estudio del texto académico desde sus procesos de planeación, textualización y revisión que permita abordar la superestructura de los textos desde su ámbito disciplinar.

Teniendo en cuenta lo desarrollado por los estudiantes en la prueba diagnóstica (Ver anexo N° 1), el saber-leer supone, desde la perspectiva del sujeto lector, la activación de conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales. Ahora bien, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, desde la óptica del docente, implica decidir de estos conocimientos cuáles va a privilegiar y, por tanto, qué tipos de contenidos va a trabajar en el aula. Con base en lo expuesto, hay planteamientos que asumen como contenidos escolares en la enseñanza de la lectura las estrategias (cognitivas y metacognitivas). Esto implica conocer los

aspectos relacionados con los procesos mentales que supone aprender, -dimensión cognitiva- y cómo controlarlos -dimensión metacognitiva-, de tal forma que, como plantean Gaskins y Elliot (1999), hay dos categorías de estrategias: cognitivas y metacognitivas, “las cognitivas ayudan a los estudiantes a lograr las metas de su empresa cognitiva, las estrategias metacognitivas les ofrecen información sobre el avance hacia sus metas” (Gaskins y Elliot, 87-88). Al hablar de enseñanza de estrategias se deben abordar las dos categorías.

También se afirma que existen aproximaciones a la lectura y la escritura en tres perspectivas: la lingüística, que parte del campo de estudio de la lengua y de sus teorías gramaticales y discursivas; la psicolingüística, que se desprende del campo de la psicología, sobre todo de la orientación cognitiva; y la sociocultural o sociolingüística, que sobreviene de los estudios sociológicos, antropológicos y culturales. Estas diferentes orientaciones en relación con la lectura y la escritura permiten dilucidar que ambas son tan importantes en la vida humana al punto de afectarla en todas sus dimensiones (Cassany, 1995).

Cassany, para su propuesta metodológica, concibe dichas perspectivas como partes complementarias que no se excluyen entre sí. Para ello afirma que leer no puede consistir sólo en decodificar el significado explícito, también exige un ejercicio de recuperar inferencias que ha provocado la lectura. Leer requiere del aporte de significados que el texto presupone, completar elipsis, darles sentido a las anáforas, descubrir los sentidos que subyacen en el texto. En definitiva, se trata de solventar las fisuras semánticas que todo texto posee. Entonces, leer consiste en rellenar los agujeros con los textos que faltan. Desde esa metodología se asegura que la lectura exige desarrollar la inferencia, lo cual implica procesos cognitivos relevantes como anticipar lo que se encuentra en un texto antes de verlo, hacer hipótesis sobre un significado, verificar dichas hipótesis, recuperar los implícitos, etc. Esto hace de la lectura un proceso que

construye el significado por medio de la integración de los conocimientos del mundo, de la competencia lingüística del lector y de la experiencia que él tiene con respecto a su mundo emocional y sensitivo. Así, la lectura es motivadora si cobra sentido, es decir, si satisface los objetivos que la guían y si el esfuerzo cognitivo que demanda vale la pena (Cassany, 1995).

También a partir de las herramientas metodológicas, el bajo nivel es una situación que se presenta como consecuencia de diversas variables, algunas de ellas relacionadas directamente con el estudiante desde su dimensión del ser: responsabilidad, actitud, disciplina, capacidad o costumbre de analizar, entre otros. No obstante, otras variables tienen que ver con los resultados de las metodologías aplicadas en los colegios. (Ver anexo N° 3) En donde, según las entrevistas, no se promueven dinámicas de lectura ni de escritura; no cierran brechas entre conceptos como sintaxis, estructura, ortografía y la praxis de la lectura y escritura. En ese sentido, a pesar de tener acciones pedagógicas planeadas, los docentes desarrollan estrategias en el aula para afianzar el proceso de asimilación y articulación de los contenidos académicos, de manera que la teoría es acompañada con la práctica en un ejercicio que retoma lineamientos planteados en la teoría integralista de Dewey. Una de las formas de evidenciar este hecho es el encontrar una juventud cada vez más tecnológica que hace necesario disponer y usar apoyos para la didáctica; lo anterior supone que el aula virtual y los equipos electrónicos son medios que sirven a la estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza, por lo que se hace necesario que estén disponibles con estándares de funcionamiento y calidad adecuados para el proceso de hacer más eficiente la formación integral del estudiante.

Ahora, es necesario mencionar el desempeño que los estudiantes deben alcanzar en la aplicación de las pruebas saber, específicamente el nivel de competencia argumentativo:

“La acción argumentativa fundada en la interpretación, es una acción contextualizada que busca dar explicación de las ideas que articulan y dan sentido a un texto. En tal sentido, el estudiante (Lector) no argumenta desde un discurso previamente elaborado sino en razón de las ideas expuestas en el texto, las cuales actualizan los saberes del lector respecto al tema abordado en un discurso específico” , Castillo (2007).ICFES Marco teórico prueba de lenguaje, p. 51)

La mayoría de las actividades desarrolladas en las clases apuntan a la comprensión e interpretación de información proporcionada. Si se hace frente al discurso del maestro, prima la indagación de conocimientos previos, conceptos y la argumentación del estudiante se reduce a la mera opinión. Los estudiantes permanecen sosegados y se convierten en receptores pasivos de un discurso que disuade a que los alumnos interioricen, expresen y defiendan sus puntos de vista a través de argumentos. Si es de manera escrita, se deja a un lado la formalidad, estructuración y composición de un texto, y el análisis profundo del mismo para reducirse a analizar aspectos superficiales. En el caso particular de la asignatura de Lengua Castellana, el análisis de una obra literaria se esquematiza a identificar personajes, tiempo, lugares a escribir el argumento (resumen) de la obra, tipo de narrador y los escritos sobre literatura, predominando dos tipos de redacción: la informativa y la narrativa. Con ese tipo de prácticas discursivas, en el aula, se está perdiendo la oportunidad aprender a defender un punto de vista, de respetar la palabra del otro, aunque no se comparta, de mediar en situaciones difíciles y de desarrollar el razonamiento. Además, en cuanto a la lectura comprensiva se está privilegiando una sola forma de texto: el narrativo, cuya estructura exige una comprensión más general que difícilmente orienta hacia el desarrollo argumentativo. En este marco de comprensión, Dolz (1996), menciona lo improbable

que resulta desarrollar capacidades argumentativas en los estudiantes, a través de la lectura y producción de textos narrativos, exclusivamente.

Hace falta construir un marco conceptual y metodológico para el desarrollo de habilidades escriturales que comprometa de frente al estudio epistemológico de la escritura académica, para asumir con responsabilidad y compromiso el acto escritural del texto narrativos en su dimensión de crónicas, cuentos, novelas, diario, noticia y biografía.

Por consiguiente, es necesario plantear las siguientes preguntas:

¿Cómo incide el modelo cognitivo Flower & Hayes (1980) en la producción de cuentos en estudiantes de básica secundaria y media?

1- ¿Cómo identificar las formas de incidencia del modelo cognitivo de Flower y Hayes la producción de cuentos en estudiantes de educación básica secundaria y media?

2- ¿Cómo describir las etapas o procesos cognitivos que ocurren en el momento de producir cuentos en estudiantes de educación básica secundaria y media?

3- ¿Cómo clasificar los elementos motivacionales, emocionales, los objetivos y predisposiciones en los estudiantes de educación básica secundaria y media para la producción de los cuentos?

Las dificultades anteriormente identificadas conllevan a pensar que la calidad de los procesos de aprendizaje de la producción escrita depende directamente de la calidad de las prácticas de enseñanza por parte del docente, pues al no plantearse propósitos en la planeación, ejecución y revisión, tanto de los procesos, como de los productos, difícilmente se lograr el

establecimiento de una interacción pertinente entre el saber disciplinar del docente y los saberes previos de los estudiantes. A propósito de esto, Martínez afirma:

“La argumentación ha sido muy descuidada en la educación. Se ha constatado que los textos de opinión no aparecen en los manuales escolares, los juicios de valor, y las opiniones morales, siguen siendo expresadas en la escolaridad a través de los relatos, sin que los sujetos se asuman como sujetos discursivos con opiniones explícitamente expresadas” (2002, p. 163).

Estos campos generales y básicos de indagación dan cuenta de aspectos relevantes de las temáticas establecidas en esta propuesta indagando su estado en la realidad de un contexto escolar particular en el Colegio Técnico La Presentación.

Atendiendo a lo anterior, podemos observar cómo las prácticas en la escuela alrededor de la producción de texto, especialmente en los cuentos llevan a que se pierda el objetivo comunicativo del escribir, convirtiéndolo en una actividad rutinaria y sin sentido, donde no hay un fin (propósito), ni un destinatario (audiencia) más que el simple hecho de cumplir un requerimiento impuesto por el profesor con un producto revisado en un solo momento y no en varias versiones (Goodman, 1995). En el contexto de la escuela se desconocen los postulados de la escritura como proceso, entendido éste como un procedimiento que permite a los niños que se involucren en la elaboración de sus cuentos, donde ellos planean, crean, releen, revisan y cuando tienen su primera versión, hacen correcciones, depuran, pulen, para finalmente tener una versión final legible y convencionalmente correcta.

Atendiendo a las realidades evidenciadas en el análisis del contexto de sesiones la producción de cuentos desde el pensamiento crítico y a pesar de los avances y esfuerzos realizados a nivel de la educación formal por adecuar sus proyectos educativos institucionales a las características y exigencias del contexto, son aún grandes los vacíos en relación con la calidad y la pertinencia de la educación en los planteles tanto de educación básica y media oficiales. Por lo cual, se han adecuado algunas innovaciones pedagógicas virtuales buscando formar niños, niñas y jóvenes comprometidos con la producción de cuentos basados en el modelo cognitivo Flower & Hayes y el uso de las TIC en estudiantes de básica secundaria y media.

1.3 Objetivos

1.3.1 General

Aplicar el Modelo Cognitivo (Flower & Hayes) para desarrollo de cuentos en estudiantes de educación básica secundaria y media.

1.3.2 Específicos

- ❖ Identificar las formas de incidencia del modelo cognitivo de Flower y Hayes la producción de cuentos en estudiantes de educación básica secundaria y media.
- ❖ Describir las etapas o procesos cognitivos que ocurren en el momento de producir cuentos en estudiantes de educación básica secundaria y media
- ❖ Clasificar los elementos motivacionales, emocionales, los objetivos y predisposiciones en los estudiantes de educación básica secundaria y media para la producción de los cuentos.

1.4 Justificación e Impacto

Para manifestar las razones de ser de este proyecto investigativo, se parte de una observación institucional y una prueba diagnóstica (ver anexo N°1) en donde se analizan los niveles de producción de cuentos en estudiantes del colegio Técnico La Presentación.

La generación actual de los estudiantes de Colombia, presentan un declive frente a los procesos de producción de cuentos, por falta de criterio argumentativo en su pensamiento cognitivo. Es por ello que este proyecto busca incentivar a través de las sesiones de lectura y escritura para el desarrollo y fortalecimiento por medio del pensamiento cognitivo, mediante el planteamiento de problemáticas de situaciones cotidianas, plasmando en textos dentro del contexto, para incentivar el fortalecimiento de las competencias comunicativas y lingüísticas de los estudiantes para la producción de cuentos.

El desarrollo de los cuentos en los estudiantes de básica secundaria y media se debe fortalecer en las instituciones educativas debido a que, en la sociedad actual se le ha dado gran importancia a la escritura por ser el escenario perfecto para mostrar la organización del pensamiento y la reproducción e interpretación infinita del conocimiento a través de lo plasmado en el papel. Sin embargo, no deja de ser una actividad compleja que requiere grandes esfuerzos para motivarla y mejorarla desde la academia. Los estudiantes han mostrado que se requiere de la escritura de los cuentos en cada uno de los procesos, que sea fortalecida en términos de estructura, como también la organización de contenidos al momento de hacer el respetivo desarrollo de los cuentos.

Según lo analizado, las dificultades radican en la planeación, presentación de ideas, la contextualización o la manera de pasar las ideas al código escrito; además es necesario trabajar en la revisión de textos, ya que tienen problemas ortográficos, carencia de coherencia, cohesión y

poca profundidad en el contenido. Al tener en cuenta las dificultades mencionadas, se evidencia que es pertinente mejorar la escritura o desarrollo de los textos narrativos entendiéndola como un proceso cognitivo; es decir la escritura se debe tomar como el espacio en donde hay la posibilidad de planificar, plasmar ideas, revisarlas y replantear en diferentes momentos lo que se ha estado construyendo.

Lo anterior, tiene como finalidad desarrollar en los estudiantes, que los textos narrativos se conviertan en una actividad dinámica y creativa, pues genera experiencias significativas al estudiante que está en constante evaluación de su proceso; siendo protagonista de su escrito, al expresar puntos de vista críticos frente a diversos temas. Por lo expuesto, la teoría de redacción como proceso cognitivo de Hayes y Flower (1981) responde a las dificultades en la escritura de los estudiantes. En consecuencia, a través del modelo se espera que los estudiantes logren una escritura clara, organizada y contundente que recoja el pensamiento del sujeto. De igual manera, posee una estructura clara como también un lenguaje sencillo.

Los estudiantes poseen buenas ideas, pero al plasmarlas de forma escrita presentan dificultad. Ante esto fue pertinente la búsqueda de estrategias metodológicas para desarrollar lo que se concibe como necesidad de la población; tales métodos se centraron en el modelo cognitivo de Hayes y Flower (1981) como herramienta para fortalecer la escritura de los cuentos, ya que después de una exploración rigurosa fue este modelo el que presentaba una base teórica y metodológica que se aplicaba a todo tipo de texto, siendo útil para diferentes ejercicios de escritura en los estudiantes, facilitaba el planteamiento de estrategias y actividades para ejecutar en cada etapa; haciendo uso de los elementos de la enseñanza.

Por lo anterior, el modelo es el apropiado para ser aplicado y analizado. Es importante puntualizar que el interés en el desarrollo de los cuentos. En tal sentido se favorecen otros

espacios académicos ya que la escritura debe ser transversal en la escuela y también se reafirma la idea del proceso educativo como una guía al estudiante para promover finalmente la autonomía del aprendizaje, la evaluación de avances y aspectos a mejorar que permiten el perfeccionamiento de sus actividades.

Para el proyecto investigativo es fundamental estos aportes, ya que, a partir de ellos, se tiene fundamentaciones coherentes lo que ayuda a darle peso al proyecto y poder darle solución al núcleo problemático que es la comprensión y pensamiento crítico, de modo que los educandos, desde el ámbito educativo lo lleven a su vida personal, social y económica para ser seres críticos frente a las dificultades que surgen en el universo.

Por último, se tendrá en cuenta el aporte de (Van Dijk, 1981) sobre las estructuras que debe tener un discurso, comprendiendo la micro, macro y súper estructura del texto. El impacto que pretende llevar a cabo con el presente proyecto tanto en estudiantes como en docentes en formación, radica en proporcionar en ello un aprendizaje significativo respecto a la comprensión, producción discursiva y textual fortaleciendo el pensamiento cognitivo que les permita generar interés con lo que sucede en la realidad y actualidad, en este caso en la producción de cuentos basados en el modelo cognitivo Flower & Hayes y el uso de las TIC en estudiantes de básica secundaria y media.

CAPÍTULO DOS

2. MARCO REFERENCIAL

2.1. Antecedentes

Internacional

Teniendo en cuenta el contexto internacional, la investigación “La Expresión Escrita y el Texto Narrativo en Secundaria” realizada por Iris Martínez Pallarés (2015) como Trabajo de Grado para optar al título de Máster del Profesorado en Educación Secundaria y Bachillerato en la Especialidad de Lengua Castellana y Literatura, fue tomada como referente. Su objetivo principal es “desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo tanto individual, como en equipo, como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas de aprendizaje y como medio de desarrollo personal”.

Se destaca el método de investigación-acción que, aplicado a la práctica docente, trata de producir un cambio en la realidad a través de la investigación de la propia práctica docente. En este caso, la investigación se enfoca en una acción pedagógica relacionada con la expresión escrita, teniendo como eje central la implementación de una unidad didáctica en un centro escolar, en los grados de educación secundaria. Fueron implementados algunos instrumentos investigativos como la observación y la evaluación diagnóstica.

Los resultados obtenidos en esta investigación han evidenciado una mejoría notable en habilidades de producción de texto narrativo contrastado con estudiantes que no han sido desarrollado la unidad didáctica propuesta. Algunos de los aspectos para contribuir a dicha ventaja fueron, la motivación frente a actividades poco comunes en el desarrollo de la

producción escrita, la coevaluación que incluye el trabajo colaborativo y la participación de diferentes actores en la escritura de textos.

Por lo tanto, cabe resaltar que dicho trabajo investigativo guarda correlación con el desarrollo del presente, puesto que, se tiene en cuenta las diversas problemáticas que se encuentran en el aula, principalmente en el área de lenguaje. Si bien es cierto que es una de las más complejas y, que se busca que tanto como el docente formador de la misma la domine, el estudiante aprenda de su docente y de las experiencias didácticas en el aula para que amplíe las competencias comunicativa y gramatical, para que haga buen uso de la lengua escrita que es lo que se espera. Además, se relacionan porque utilizan de igual manera instrumentos para la recolección de información que apoyan los resultados, evidencias y experiencias que dan constancia del continuo trabajo en el proceso de práctica docente como lo son Diario de campo, entrevistas, observación, intervención, prueba diagnóstica y prueba final.

De la misma manera, se encontró la investigación “Estrategia de la Narración para la Producción de Textos Narrativos en los Estudiantes del Segundo Grado” de la Institución Educativa Secundaria Independencia Nacional de la Ciudad de Puno, realizada por Willy David Calsin Calsini y Keyko Fanny Vilca Calizaya (2019) para optar el título profesional de: Licenciado en Educación Secundaria, con Mención en la Especialidad de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía en la Universidad de Altiplano, Perú. Dicha investigación tiene como objetivo general “establecer el nivel de mejora que produce el uso de la estrategia de la narración en la producción de textos narrativos en los estudiantes del segundo grado de la Institución Educativa Secundaria Independencia Nacional de Puno”. El tipo de investigación al que pertenece el estudio realizado, según su propósito, es investigación experimental. Por la estrategia que se opta en la investigación, corresponde a una investigación del tipo experimental

porque se manipula la variable independiente y se altera la realidad que se investiga, además un autor señala: “la ciencia aplicada corresponde a la cuarta función: prescribir. Se trata de la aplicación de los conocimientos para atender nuestras necesidades, es decir, los conocimientos científicos sirven para transformar la realidad en beneficio de la sociedad” (Charaja, 2018, p.26) citado por Calsin y Vilca (2019). Como resultado, en la dimensión de textualización los estudiantes del grupo experimental y grupo de control, antes de la aplicación de la estrategia narrativa, se hallaban en el nivel de inicio; pero, después de la aplicación de la estrategia de la narración, el grupo experimental alcanzó el nivel de logro esperado y el grupo control se mantuvo en su nivel inicial. De acuerdo con lo anterior se puede establecer que la investigación se relaciona con la presente ya que su punto de partida se basa en el mejoramiento de la producción textual, como competencia que deben aprender contantemente los estudiantes en las aulas de clase con la práctica de escritura, y, que, además le permite aprender otras habilidades que se deben tener en cuenta a la hora de producir textos escritos. Demostrando que el análisis de las pruebas y la comparación de los grupos son acciones que permiten medir los efectos de la aplicación de la unidad didáctica.

Nacional

Dentro del contexto nacional se encontró la investigación “Modelo cognitivo de Hayes y Flower en el fortalecimiento de la escritura argumentativa” realizada por Mejía Ruíz Dayanna Marcela como Trabajo de Grado para optar al título de Licenciada en español e inglés en la Universidad Pedagógica Nacional en Bogotá D.C. (2018). El proyecto de investigación propone fortalecer la expresión escrita argumentativa de los estudiantes del grado séptimo, del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), a través de la implementación del modelo cognitivo propuesto por Hayes y Flower en 1981. En tal sentido, como objetivo general se planteó establecer cuáles son

los posibles efectos de la implementación del modelo cognitivo de Hayes y Flower, para fortalecer la expresión escrita argumentativa de los estudiantes del grado séptimo (704) del Instituto Pedagógico Nacional.

Dicha investigación tiene una metodología de investigación acción pues busca mejorar una realidad social, más específicamente educativa por medio de etapas como la planificación, observación, acción y reflexión, para llegar al cumplimiento de objetivos que pueden replantearse en todo momento. Además, se usa un enfoque cualitativo porque da cuenta de un proceso flexible basado en la realidad y su interpretación para transformar situaciones. Igualmente, se trabaja desde un paradigma socio crítico que se fundamenta tanto en la crítica, como en la autorreflexión y las necesidades de un grupo; integrando el contexto, la teoría con la práctica, como también la participación de todos los sujetos. Igualmente, se hizo uso de técnicas de recolección de datos como: observaciones, diarios de campo, entrevistas, pruebas diagnósticas y ficha demográfica. Finalmente, los resultados se evidenciaron a través de la aplicación del modelo de redacción en sus tres etapas, al igual que las fases de la investigación; lo cual permitió a los estudiantes la posibilidad de entender la escritura como un proceso al realizar las actividades de planeación, textualización y revisión de las producciones escritas. Obtuvo como resultado que la elaboración de pruebas diagnósticas es provechosa; en lo correspondiente a la enseñanza de la escritura, los docentes deben realizarlas al iniciar o retomar actividades. Lo anterior, le permitirá establecer cuál es el nivel actual de los estudiantes y qué acciones o medidas de mejoramiento debe tomar el docente. Así mismo que el desarrollo del modelo cognitivo de redacción puede aplicarse a diferentes tipos de textos como por ejemplo el expositivo y narrativo, ya que proporciona elementos genéricos o estrategias que favorecen la escritura en general.

Por lo tanto, cabe resaltar que la investigación se relaciona con el presente estudio, ya que se tiene en cuenta los aportes de Flower y Hayes como autores fundamentales del modelo cognitivo. Además, se evidencia que la investigación tiene en cuenta a la población objeto, que en este caso son los estudiantes de un establecimiento educativo que por sus características y resultados de evaluación necesitan mejorar sus niveles de producción textual, lo que resulta acorde porque es una dificultad que se presenta a continuamente en las aulas de clase. También se relaciona puesto que, su metodología de investigación e instrumentos de recolección de datos son el producto de diferentes prácticas pedagógicas y encuentros directos con la población participante.

De la misma manera se encontró la investigación “La producción escrita de textos narrativos en los estudiantes del grado 9° B de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Cauca, Antioquia” Realizada por Leimar Pérez Pineda como trabajo de grado para optar al título de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades, Lengua Castellana. Dicho proyecto tiene como objetivo establecer estrategias didácticas basadas en la producción escrita de textos narrativos que permitan potenciar la escritura de los estudiantes del grado noveno B de la Institución Educativa Marco Fidel Suárez.

El tipo de investigación que se implementa en el presente trabajo es el diseño de investigación acción, el cual se consigue definirse esencialmente en “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (Sandín, 2003, p. 161), citado por Pérez (2013) también es una forma de búsqueda autorreflexiva llevada a cabo por participantes en situaciones sociales, para perfeccionar la lógica y la equidad de las propias prácticas sociales y educativas que se efectúan

estas prácticas, comprensión de estas prácticas y las situaciones que en las que se efectúan esta prácticas. (Gómez, 1996) citado por Pérez (2013).

La metodología de esta práctica presenta un modelo de investigación-acción de tipo cualitativo, debido a que el trascurso de la investigación se planteó en observar el proceso de producción de textos narrativos de los estudiantes de Octavo B, posteriormente Noveno en los semestres 2012/2 y 2013/1. Y, que, además obtuvo como resultado en el desarrollo de esta práctica investigativa con estudiantes del grado noveno B de la Institución Educativa Marco Fidel Suarez de la básica secundaria del Municipio de Caucasia, emergen aspectos que son de gran relevancia y significativos que emanan de la relación entre docente – alumnos en una reflexión pedagógica que se vivió en el aula de clases con el referente de abordar el tema de la escritura, estrategias didácticas basadas en la producción escrita de textos narrativos, puesto que los resultados indican una respuesta positiva a los objetivos de la investigación y se podría decir que si se cumplió con el propósito de cada uno, es decir, siempre se estuvo circulando en el tema de la escritura y el único tropiezo que se observó en este proceso fue que algunas veces en el salón de clases algunos estudiantes se desmotivaron por motivo de hacer los textos con el afán, no obstante, con ayuda del docente en formación siempre se trataba de superar esta crisis que fue invisible en la última sesión, donde todos debían presentar ante un público la producción escrita de un texto narrativo, demostrando con este trabajo, diversos aspectos que dieron pie a conclusiones memorables durante estos dos semestres académicos.

Teniendo en cuenta lo anterior se establece una correlación con el objeto de investigación del presente trabajo puesto que, se utilizaron diferentes instrumentos durante los procesos de práctica para hacer de la misma una colección de experiencias, vivencias, evidencias y demás que permiten consolidar las fuentes de información y resultados para argumentar o sustentar el

objetivo de la investigación y sus diversas características centrando como eje fundamental la producción de textos narrativos como metodología para la adquisición del aprendizaje de la competencia comunicativa y todo lo que se relaciona con ello, también da constancia que dentro de su complejidad es necesaria para desarrollar diferentes competencias.

Local

Por otra parte, se encontró la investigación Mejoramiento en la Producción Textual de Octavo Grado A, Fundación Colegio IUS, realizado por Chaffit de Oro de la Hoz Pichón como Trabajo de Grado para optar al título de Especialista en Pedagogía y Semiótica de la Lengua Materna en la Universidad Industrial de Santander. Tiene como objetivo general proponer qué habilidades deben desarrollar los estudiantes de Octavo Grado A, de la Fundación Colegio IUS para mejorar su proceso de producción textual.

Además, la investigación desarrollada fue de tipo descriptivo- con enfoque cualitativo. En la presente investigación se trabajó con el mejoramiento de la producción de textos de estudiantes de 8° a través de la implementación de una serie de estrategias que incorporadas paulatinamente al proceso normal de enseñanza, permitieron ir dando paso a paso a los alumnos, pautas para descubrir y mejorar sus debilidades y fortalezas, esto con el único fin de orientarlos hacia la consecución de un mejor nivel de escritura a la vez que se les motivó a trabajar para superar sus debilidades así como también mantener sus fortalezas. Finalmente, como resultado, lograron un producto con características claras de interpretación sígnica y simbólica de una realidad no acaba y en constante proceso de transformación y cambio. Reconocieron la importancia de asimilar el entorno sociocultural a su proceso escrito como un medio para plasmar algo de la propia esencia en la redacción.

Por lo anterior cabe resaltar, que la investigación se relaciona con la presente puesto que, fundamenta la producción escrita como una competencia indispensable en la escolaridad del estudiante que necesariamente aprende con las estrategias y actividades didácticas que el docente plantea para la motivar a cada uno de los aprendices, de esta manera se van fortaleciendo y mejorando cada uno de los procesos de escritura de los aprendices hasta llevarlos a un nivel más alto en la producción textual.

Del mismo modo se encontró la investigación La lectoescritura en el aula multigrados de la escuela rural la Urama parte alta del municipio de Ábrego, basada en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, realizada por Doris García Navarro en Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña como Trabajo de Grado para Optar el Título de Especialista en Informática Educativa. Tiene como objetivo general Planificar actividades que conduzcan a desarrollar las habilidades comunicativas (escuchar, hablar, leer, escribir) a través de las cuales, el lenguaje funciona como instrumento de pensamiento, comunicación y de conocimiento con las que se puedan adquirir y mejorar las competencias básicas comunicativas apoyados en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Su metodología se basó en desarrollar una de lectoescritura basada en el uso de las TIC, que permita a los niños y niñas del aula multigrados de la Escuela Rural La Urama del Municipio de Ábrego, Norte de Santander leer comprensivamente y escribir textos sencillos de variada y creciente complejidad de manera que puedan construir conocimiento desde sus saberes, desde su vida interior, desde su vivir en el mundo teniendo en cuenta las competencias básicas en TIC.

Además, se procedió desde un enfoque cualitativo el cual pretende descubrir lo significativo, lo relevante, tratando de indagar, explorar, describir e interpretar desde la experiencia misma la adquisición de las habilidades comunicativas y el manejo de las TIC como

base fundamental para crear nuevas prácticas pedagógicas que contribuyan a la cualificación académica que se verá reflejada en el desempeño escolar en los estudiantes de modo que permita comprender el significado que tiene para ellos como actores y para la investigadora. Como resultado se puede reflexionar que todas las prácticas pedagógicas requieren ambientes de aprendizajes agradables y favorables sobre todo si se cuenta con una población estudiantil rural en condiciones de vulnerabilidad debido a los factores económicos, sociales, políticos, familiares que de una u otra forma los afecta a pesar de sus cortas edades. En este orden de ideas, pretender transformar los procesos de aprendizaje se convierte en una realidad, cruzándolos con las nuevas tecnologías y las comunicaciones ofreciendo la posibilidad con otras formas de aprendizaje y transmisión de conocimientos , propiciando variedad de espacios pedagógicos y herramientas para el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, lo que nos lleva a modificar las relaciones en los entornos educativos facilitando el aprendizaje colaborativo, participativo entre los niños y niñas de la escuela que intervienen y participan en el proyecto.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, la investigación se relaciona con la presente, puesto que, plantea que para la ejecución de las clases que la tecnología es fundamental es un recurso que apoya las actividades del docente para que sus estudiantes adquieran nuevas habilidades para la producción textual y sus competencias. La intervención y observación le ayuda al maestro a obtener nuevas experiencias de grupo para conocer las necesidades y, asimismo proceder con o requerido para convertir las dificultades en fortalezas.

2.2. Palabras clave

Producción textual, texto narrativo, uso de TIC.

2.3. Fundamentos pedagógicos y didácticos generales y de área

2.3.1. Paradigma pedagógico constructivista

El constructivismo se entiende como la interacción con el objeto de estudio, o aquello que se pretende conocer, siempre conlleva un aprendizaje como resultado principal de dicha interacción. Pero, además genera en el sujeto, la creación de estructuras mentales que le permitirán entender mejor el objeto de estudio. Según Hernández (1997) “El sujeto actúa para conocer al objeto y en ello se encierra el principio fundamental de toda interacción recíproca del sujeto y el objeto de conocimiento en el proceso del conocimiento”.

Hernández, (1997) añade a su postulado que “dichas acciones por más primitivas que sean como por ejemplo los reflejos innatos, son producto directo de un cierto patrón de organización dentro del sujeto”, lo que se puede entender entonces, como un proceso de organización mental de la información recibida del contexto, resultando en una acción característica del ser y que está inmersa en su naturaleza.

Sumado a esto, Labra, (2013) establece que “El conocimiento, para el constructivismo, es una representación pertinente de la realidad y no una correspondencia icónica de este último. De esta forma, el conocimiento, es la comprensión de cómo se construye el mundo”. Es afirmando que, en el constructivismo se describen procesos propios del hombre en referencia al proceso de aprendizaje, nombrándolo como una acción inherente de la condición humana y que se realiza, teniendo o no, un proceso formal de educación, ya que las estructuras mentales creadas por el individuo, se dan después de su inmersión en una realidad, y este proceso de estructuración, es la acción que lleva a cabo para poder entenderla.

2.3.2. Enfoque pedagógico

Aprendizaje Significativo

El aprendizaje significativo es definido por Ausubel (1976) citado en Rodríguez (2004) como “una teoría psicológica porque se ocupa de los procesos mismos que el individuo pone en juego para aprender.”. Ilustrando claramente que es un acto individual del sujeto, relacionado con sus procesos psicológicos destinados al aprendizaje o a la comprensión de su contexto. Seguidamente, Ausubel (1976) citado en Rodríguez (2004) aclara que, “no trata temas relativos a la psicología misma ni desde un punto de vista general, ni desde la óptica del desarrollo, sino que pone el énfasis en lo que ocurre en el aula cuando los estudiantes aprenden”. Situando estos procesos psicológicos en un contexto académico, que permite comprender de mejor manera la razón de dichos procesos psicológicos y dándoles un enfoque para un mejor entendimiento.

En adición al concepto anterior, Ausubel (sin año) describe que “la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe”. Es decir, que un aprendizaje llega a ser significativo, siempre y cuando sea capaz de relacionar aprendizajes previos con el nuevo conocimiento.

Además, se puede entender de dicha premisa, que todas las ideas tienen alguna razón de relación, sin esto, no podría entonces considerarse como significativo. Según el Ministerio de educación Nacional en su documento Lineamientos curriculares (nacional m. d., 1998), ofrece la fundamentación teórica referida al área de lenguaje describe procesos de construcción de significados, interpretación y producción de textos, estética de lenguaje, desarrollo del pensamiento, entre otras acciones, para poder tener capacidad de usar el lenguaje.

2.3.3 Fundamentos pedagógicos y didácticos específicos de área humanidades, lengua castellana

2.3.2.1. Lineamientos curriculares del área lengua castellana

Para entender lo que en realidad es ser docente de humanidades y lengua castellana, es necesario realizar una revisión, principalmente a los lineamientos curriculares de esta y demás documentos relacionados, para así determinar qué se debe enseñar, de qué forma hacerlo y desde que perspectiva pedagógica teórica se debe hacer.

Los lineamientos curriculares en su mirada holística del área profundizan concepciones puntuales en relación a términos asociados a escritores que han trabajado el lenguaje sobre la educación entre ellos encontramos a Alfonso Reyes, Juan José Arreola, Ernesto Sábato y Ortega y Gasset quienes refieren el problema de la escuela:

Alfonso Reyes: Que en las clases impartidas los docentes planteen desde la literatura, formas de expresar la historia política y lo cultural, para formar verdaderos ciudadanos con sentido de pertenencia.

Juan José Arreola: “No hay novedad ni reforma si no nos convertimos en verdaderos autodidactas”. Todo individuo está potencialmente en capacidad de penetrar a los universos complejos del conocimiento si tiene “la voluntad libre” de indagar y de descubrir (Arreola, 1979).

Es decir, promover una formación estudiantil en la que el profesor no enseñe a los jóvenes y niños a ser dependientes de él, sino que, al contrario, fomente el desarrollo de la formación autodidacta del estudiante, es decir, que él se interese por investigar, interpretar y criticar por su cuenta, sin reducir su conocimiento al aula.

Ernesto Sábato: “Sabio no es quien se llena de información, sino quien sospecha que mucho le falta por conocer y que sólo puede conocer en interacciones con los otros” (Sábato,

1979). Propone un llamado a que el joven aprenda a leer, porque no sirve que se lean tantos libros y se guarde información solo por obligación, sino que esa información sea interpretada y argumentada de forma crítica para comprender el mundo y buscar posibles soluciones a los problemas que le acontecen a cada estudiante.

José Ortega y Gasset: Propone una educación en la que el estudiante trascienda más allá de la memorización y busque información que en realidad le sirva para la vida. Que no vean el estudio como una obligación, sino como una necesidad para aprender, que se interesen por saber. “El deseo no existe si previamente no existe la cosa deseada, ya sea en la realidad, ya sea, por lo menos, en la imaginación. Lo que por completo no existe aún, no puede provocar el deseo” (Ortega y Gasset).

Cada uno de los aportes anteriores corresponden a una visión epistemológica que el docente de lengua castellana debe tener en cuenta, además dentro de los lineamientos curriculares abordar autores como Reyes, quien dentro de su perspectiva busca la formación ciudadana previendo el lenguaje como medio social para incentivar la formación más allá de los libros, una formación intrínseca del estudiante.

Las competencias y habilidades se deben fortalecer y desarrollar a través de las prácticas educativas enmarcadas en diferentes estrategias didácticas que se han de desarrollar en el aula. Para esto es necesario que el docente logre comprender la esencia de las competencias y habilidades del lenguaje, pues solo así logrará acercarse a una pedagogía del lenguaje que podrá ejecutar de manera conjunta con el modelo pedagógico que establezca el Proyecto Educativo Institucional de su colegio o escuela.

2.3.2.2. Fundamentos epistemológicos

El origen del currículo se sitúa en el siglo VI cuando empieza configurarse el “Trívium” (Gramática, Retórica, Dialéctica) y el “Cuadrivium” (Aritmética, Geometría, Astronomía y Música). La concepción de ambos estaba fuertemente influida por los principios educativos que propuso Platón en su República. A partir del siglo XI, quedaron elaborados como una formación básica para las clases dirigentes y funcionarios, como una propedéutica para los estudios superiores.

A partir de ese entonces surge el humanismo pedagógico del Renacimiento, con sus planteamientos teóricos y realizaciones prácticas, de esa manera impulsó una profunda revisión de la educación tradicional y configuró una enseñanza media con un currículo académico concebido como un extenso programa de carácter humanista y religioso para la formación de profesionales liberales y como base para los estudios superiores.

En la primera mitad del siglo XVIII, los ilustrados y especialmente, los enciclopedistas defienden la primacía de las materias científicas sobre las literarias y humanísticas en las enseñanzas medias. En el último cuarto del siglo XVIII, los políticos franceses de la educación asumen los planteamientos de los ilustrados para organizar la enseñanza primaria y la enseñanza media: (a) instrucción universal obligatoria y gratuita para todos los ciudadanos; (b) escuela pública, estatal y laica; (c) libertad de enseñanza; (d) predominio de las materias científicas sobre las literarias en la enseñanza secundaria.

No fue sino hasta el siglo XIX, que se desarrollan simultáneamente tres procesos que tienen una influencia en la remodelación del currículo de las enseñanzas medias y elementales. En primer lugar, la revolución industrial plantea la necesidad de formar técnicos superiores y técnicos de grado medio. El desarrollo simultáneo de las ciencias y de las tecnologías y, la

institucionalización de las mismas dentro de las Universidades, provoca una escisión profunda de la cultura académica superior en dos ámbitos: cultura literaria o humanística y cultura científico-tecnológica. Estos procesos tuvieron una repercusión decisiva en la remodelación del currículo de las enseñanzas medias y en la enseñanza elemental o primaria. De allí se deriva en las enseñanzas medias la organización en dos modalidades con varias opciones dentro de cada una de ellas: (a) una modalidad de carácter propedéutico para las distintas especialidades universitarias humanísticas y científico-tecnológicas; (b) otra modalidad de carácter terminal orientada a la formación profesional cualificada.

El currículo de las enseñanzas medias, especialmente las de carácter propedéutico para los estudios superiores, se hace cada vez más amplio y complejo. Se incorporan nuevas disciplinas; predominio de los contenidos conceptuales y teóricos sobre los contenidos procedimentales y las aplicaciones prácticas e introducciones básicas a las distintas especialidades universitarias que deben proporcionar una visión panorámica de un determinado campo científico. Este currículo al hacerse cada vez más extenso, se va configurando como un currículo enciclopédico y erudito, en él priman cantidad de conocimientos que deben asimilar los alumnos para llegar bien preparados a los estudios superiores.

Como currículo propedéutico y el currículo profesional no se pueden abordar sin una preparación anterior; resulta necesario remodelar la enseñanza básica elemental y primaria. El currículo académico de las enseñanzas medias se extiende hacia abajo, convirtiendo los currículos de la educación infantil y primaria en currículos propedéuticos para las enseñanzas medias. No obstante, los currículos de infantil y primaria conservan un cierto carácter terminal que pretende una formación básica de todos los niños como personas, como ciudadanos y como futuros profesionales no cualificados aún para las necesidades de la industria. Este planteamiento

dio origen al fundamento conocido como “enciclopedista” por su analogía con los libros de texto.

La Concepción Conductista

Esta concepción del aprendizaje, asociada al esquema estímulo respuesta, era coherente con las concepciones epistemológicas empiristas conductistas sobre la naturaleza del conocimiento y la investigación, que ya había defendido Bacon en el siglo XVII y Pearson a finales del XIX. Para ellos la verdad está en la naturaleza y solo hay que descubrirla mediante una observación y experimentación cuidadosa, poniendo gran énfasis en la importancia de someter los datos a pruebas o refutaciones.

Para esta concepción, se puede enseñar todo con unos programas organizados lógicamente desde la materia que se enseña. No existen consideraciones sobre la organización interna del conocimiento del que aprende, ni tampoco hay límites de edad. Las escuelas del conductismo, a pesar de sus objeciones desde la epistemología, tuvieron vigencia hasta la década de los setenta, siendo Tyler (1982) uno de sus relevantes representantes.

El Objetivo para Tyler (1982), será aquel expresado en términos que identifiquen al mismo tiempo el tipo de conducta que se pretende generar en el estudiante y el contenido del sector de vida en el cual se aplicará ese comportamiento. Con la formulación clara de los resultados a que se aspira, el autor del currículum dispondrá de un conjunto más útil de criterios para seleccionar el contenido, sugerir actividades de aprendizaje, decidir el tipo de procedimientos didácticos aplicables y cumplir con los demás requisitos propios de la preparación del currículum dando significado muy decidido a los objetivos.

La psicología conductista, aporta el marco teórico necesario para las concepciones curriculares derivadas de este enfoque, en relación con las técnicas de control del comportamiento, como base para la instrucción y para la organización del currículum.

Dentro de esta línea teórica, Gagné (2000), advierte la intención de definir claramente los objetivos conductuales de manera tal, que la enseñanza se transforme en un entrenamiento para la ejecución de dichas conductas y sus resultados pudieran ser verificados y medidos. Así, el aprendizaje se podía explicar independientemente del contexto, de los sujetos y de los contenidos, lo importante era una adecuada planificación y ejecución que aseguraría los logros. Este marcado tecnicismo acabó postergando problemáticas centrales de la teoría curricular como los contenidos o los principios de selección, haciendo de los aspectos instrumentales (formulación y evaluación de objetivos) la única dimensión desarrollada.

Transición Epistemológica hacia la Pedagogía para la Educación en Valores

Para comprender la transición curricular desde el conductismo es necesario remontarse a la obra de Dewey (1967), como la influencia más notable del enfoque experiencial del currículo. En efecto, este pedagogo, postuló una pedagogía centrada en la formación de individuos para la democracia, concebida ésta como una sociedad racional, progresista y humanista. Sus ideas fueron profundamente liberales, en tanto no estaban tan centradas en las necesidades del niño como en la preparación para la democracia y como consecuencia de la fe en la ciencia y en el progreso social basado en la democracia, la educación era el motor del cambio social.

Así, el trabajo de Dewey (ídem) junto a su seguidor Kilpatrick (1997), del movimiento de la Nueva Escuela, representó el paso del currículum de tipo clásico (centrado en la transmisión y disciplinas y conservaciones de los valores morales) a un currículum que

priorizaba la experiencia activa del individuo. Los contenidos y los valores eran importantes; en tanto; se adquirieran de manera interactiva, la escuela debía ser una comunidad democrática, en donde el pensamiento se ejerciera libremente y respetando los intereses particulares de los individuos. La psicología de la época, aun siendo de base asociacionista, proporcionó un marco teórico para estos postulados, porque producía la comprensión del fenómeno de la infancia y su desarrollo.

Las diferentes propuestas sus espacios de aprendizajes como en sus materiales (recursos, material didáctico, generadas por este enfoque, derivan un currículum no referido solamente al plan o programa pedagógico, sino a formas alternativas de organización escolar, tanto dentro de muebles escolares) y horario de estudio. Este currículum experiencial abarca todas las experiencias de aprendizaje que proporciona la escuela, o las planificadas por ella para ayudar a los alumnos a obtener los objetivos prescritos. Entonces, dentro de esta concepción, resulta significativa la deliberación de los docentes e implica cierta perspectiva de participación activa en la investigación educativa.

En ese orden, investigaciones del psicólogo y epistemólogo suizo Piaget (1983) constituyen un relevante aporte para explicar cómo se produce el conocimiento, en general, y el científico en particular; pues marca el inicio de una concepción constructivista del aprendizaje que se entiende como un proceso de construcción interno, activo e individual por el estudiante. Éste supone la adquisición sucesiva de estructuras mentales cada vez más complejas; que se van adquiriendo evolutivamente, en sucesivas fases o estadios, caracterizados por un determinado nivel de desarrollo cognitivo.

Aunque las implicaciones educativas del modelo piagetiano no son muy claras, tuvieron gran difusión por conceder importancia a los estadios mentales, lo cual llevó a pensar que el

aprendizaje modificaba poco las estructuras cognitivas. Por otra parte, la figura del profesor aparecía desdibujada, al asumir un papel de espectador del desarrollo y facilitador de los procesos de descubrimiento del alumno.

Ciertamente, las ideas piagetianas constituyen una teoría psicológica y epistemológica global que, al considerar al aprendizaje como una elaboración interna, individual y activa, compromete las estructuras mentales del que aprende. Referencia esta cuestionadora de las ideas conductistas (para aprender bastaba con reproducir o presentar la información o estímulo).

A la vez que se desarrollaban los estudios de Piaget se empezaron a conocer las investigaciones de la escuela rusa, representadas por Vygotsky (1978), cuyo concepto básico fue la «zona de desarrollo próximo»; al plantear que cada alumno es capaz de aprender una serie de aspectos relacionados con su nivel de desarrollo, aun cuando existen otros fuera de su alcance a ser elaborados con la ayuda de un adulto o de iguales más aventajados. Este tramo, entre lo que el alumno puede aprender por sí mismo y con ayuda, es lo denominado «zona de desarrollo próximo». Concepto este de gran interés, por definir una zona donde la acción del profesor es de especial incidencia. En este sentido, la teoría de Vygotsky concede al docente un papel esencial al considerarle como mediador en el desarrollo de estructuras mentales en el estudiante, haciéndolo capaz de construir aprendizajes más complejos.

La idea sobre la construcción de conocimientos evoluciona desde la concepción piagetiana; de un proceso fundamentalmente individual con un papel más bien secundario del profesor, a una consideración de construcción social desde la interacción con los demás, a través de símbolos socioculturales. Por consiguiente, el profesor adquiere especial protagonismo, al convertirse en un agente facilitador el andamiaje para la superación del propio desarrollo cognitivo personal. Este aparece primero en el plano interpersonal y, posteriormente se

reconstruye en el plano intrapersonal. Es decir, se aprende en interacción con los demás y se produce el desarrollo cuando internamente se controla el proceso, integrando las nuevas competencias a la estructura cognitiva del alumno.

Para Vygotsky, el aprendizaje contribuye al desarrollo; esta consideración asigna al profesor y a la escuela papeles relevantes, al conceder a la práctica pedagógica la posibilidad de influir en el mayor desarrollo cognitivo durante el proceso de aprendizaje estudiantil. Esto incluye aspectos puntuales; específicamente la interacción entre alumno y adultos, a través del lenguaje. De allí la importancia de verbalizar los pensamientos para reestructurar las ideas y, por lo tanto, facilitar dicha evolución.

La interacción planteada con anterioridad ha suscitado el interés por la estrategia del aprendizaje cooperativo y, con ello, la necesidad de propiciar interacciones ricas, dinámicas estimulantes y saludables en las aulas. En este sentido, destaca el modelo de profesor observador interventor (Coll 1993), por crear situaciones de aprendizaje facilitadoras de la construcción de conocimientos, derivadas de actividades variadas y permanentes, orientadas a promover reflexiones sobre lo aprendido y en consecuencia sacar conclusiones para replantear este proceso, superándose así, la simple observación del trabajo de los alumnos, en relación con las funciones de entendimiento, conocimiento, memorización, demostración, identificación y reconocimiento.

En ese orden, el siglo XX se caracteriza por las continuas reformas de los sistemas educativos en todos los países, fuertemente condicionadas por tres tipos de tensiones conflictivas: (a) entre la función propedéutica de las enseñanzas medias (bachilleratos y similares) para los estudios superiores y su carácter terminal en la formación de personas, ciudadanos y profesionales con cierta cualificación; (b) entre las enseñanzas medias orientadas a

estudios humanísticos y las orientadas a especialidades científicas y tecnológicas; (c) entre una segregación temprana de los alumnos en itinerarios educativos diferenciados o la prolongación de la educación básica común y obligatoria para todos, hasta los 14, 15, 16, o incluso 18 años, con un currículo troncal idéntico para todos y una oferta progresiva de materias opcionales.

Estos tres tipos de tensiones conflictivas y soluciones que cada país ha arbitrado, en coherencia con las propias tradiciones culturales y educativas, marcan las diferencias más notables entre los currículos de los sistemas educativos del entorno. De esta manera no se puede olvidar que el currículum visto, desde esa perspectiva, supone la concreción de los fines sociales y culturales asignados a la educación escolarizada, reflejo de un modelo educativo determinado, controvertido e ideologizado de difícil plasmación en una proposición sencilla. Esto lo convierte en una práctica que por compleja, se hace inaccesible en los términos concebidos.

No obstante, posiciones contemporáneas enfatizan en un significado curricular más viable en la práctica pedagógica; entre ellas, la de Groundy (1997) refiere al currículum no como un concepto, sino una construcción cultural, dejando de lado un concepto abstracto aislado de toda existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas.

En la misma perspectiva, Stenhouse (1994), concibe al currículo como un curso de acción, un objeto de acción simbólico y significativo para maestros y alumnos, encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o estrategias afines. De esta manera, se convierte en una tentativa para comunicar principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, abierto a discusión crítica y trasladado, efectivamente, a la práctica; incluyendo además todo lo relativo al proyecto educativo; como al análisis empírico de lo que realmente sucede en las áreas escolares.

Esto explica la estructuración del currículum en fundamentos y componentes para la orientación didáctica de su aplicación.

La consideración señalada exige la participación activa de profesores y alumnos que interactúan en la preparación y el desarrollo de la clase, y su reflexión en torno a la comprensión de las estructuras profundas del conocimiento, a partir de la influencia sociocultural o contexto; o bien una herramienta que convierte a los actores educativos en investigadores de su propia experiencia de enseñanza y aprendizaje.

Se trata, de acuerdo con lo mencionado, del currículum como un eslabón que se sitúa entre la declaración de principios generales y su traducción operacional; entre la teoría educativa y la práctica pedagógica; entre la planificación y la acción; entre lo pre escrito y lo realmente vivido en las aulas y todo el ambiente sociocultural (Coll, 1993).

El mismo autor complementa la necesidad de concreción curricular con la articulación de las actividades escolares con estrategias fortalecedoras del crecimiento personal, en el marco de una cultura grupal. Estas ideas explican la existencia del eje transversal valores en las reformas curriculares, como vía expedita hacia la formación integral, eje de las políticas educativas.

En congruencia con los requerimientos precedentes, una de las características más importantes del diseño curricular venezolano es su carácter abierto con la posibilidad de su adecuación a distintos contextos y realidades, en sus diferentes niveles de concreción. Así, partiendo del Currículo Básico Nacional, los docentes pueden adecuar el marco general de referencia para ofrecer una respuesta ajustada de la escuela en su conjunto a las demandas del alumno. En este sentido, se habla de cuatro niveles de concreción curricular: (a) el currículum oficial establecido por el ME; (b) el Proyecto Educativo y Curricular de etapas, referido a la

escuela y a cada etapa respectivamente; (c) Proyectos Pedagógicos (PP) y (d) las adaptaciones curriculares individualizadas para un alumno, en concreto. (Ministerio de Educación, 1998.a).

2.3.2.3. *Fundamentos curriculares*

El aprendizaje del lenguaje se organiza en una estructura relacionada con el objeto de estudio, de conocimiento, conceptualizaciones, paradigmas teóricos relacionados con el área, métodos y procedimientos acordes con concepciones como: lenguaje, significación y educación, en respuesta a dinámicas sociohistóricas y culturales transformadoras que permitan redefinir y reorientar los objetos mediante propuestas pedagógicas, didácticas e investigativas contextualizadas en campos de conocimientos interdisciplinarios para el aprendizaje.

El lenguaje como facultad que ha marcado la evolución del ser humano le ha permitido a este interpretar el mundo y transformarlo, expresar sentimientos, construir y adquirir conocimientos creando un universo de significados vitales para dar respuesta al porqué de la existencia en un momento específico de la historia. Es, además, la única manera con que cuenta el ser humano para interactuar con el mundo. Por ende, tiene un doble valor, subjetivo y social. Lo subjetivo, como herramienta cognitiva, le permite al sujeto tomar posesión de la realidad y conciencia de sí mismo. Lo social se logra en la medida que le permite establecer y mantener relaciones sociales con sus semejantes, construir espacios conjuntos para su difusión y permanente transformación.

Las concepciones del lenguaje deben orientarse a una permanente reconceptualización, apoyada en procesos de investigación, hacia “[...] la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y las formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje” (MEN, 1998, p.46); estos procesos de significación, están mediados por actos de habla, inscritos

en actos comunicativos reales, fundamentados en aspectos sociales, éticos y culturales de las comunidades. La significación se entiende como una dimensión orientada a diferentes procesos de sentidos y significados humanos del mundo que nos rodea, con las interacciones con los otros y con procesos vinculantes de las diferentes culturas y sus saberes.

El lenguaje en términos de significación y comunicación implica tanto una perspectiva sociocultural como lingüística. La lingüística enfatiza en la lengua como uno de los códigos formados por sistemas de signos lingüísticos, que se aprende desde la interacción con el otro y la necesidad del uso en contextos auténticos, donde la lengua se convierte en un patrimonio cultural que contribuye a la construcción simbólica del sujeto. Desde esta perspectiva, la pedagogía del lenguaje plantea superar el carácter técnico-instrumental con que se orientan las cuatro habilidades comunicativas asociadas a la lengua (de comprensión: escuchar-leer; de producción hablar- escribir); se trata, entonces, de encontrar su verdadero sentido en función de los procesos de significación y fortalecer su trabajo en función de la construcción de significado y sentido en los actos de comunicación reales.

Ahora bien, estas cuatro habilidades se integran a una concepción compleja de la lengua, en donde el acto de leer es asumido como un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado. Complejo, en tanto va más allá de la búsqueda del significado y en última instancia configura al sujeto lector crítico que requiere la sociedad actual. Este proceso debe apoyarse en las teorías lingüísticas, cognitivas, literarias y competencias específicas que permitan significar y comunicar en un acto comunicativo donde la lengua no puede entenderse como un instrumento, sino como un medio. La lengua es el mundo, la lengua es la cultura.

Ahora bien, estas cuatro habilidades se integran a una concepción compleja de la lengua, en donde el acto de leer es asumido como un proceso significativo y semiótico cultural e

históricamente situado. Complejo, en tanto va más allá de la búsqueda del significado y en última instancia configura al sujeto lector crítico que requiere la sociedad actual. Este proceso debe apoyarse en las teorías lingüísticas, cognitivas, literarias y competencias específicas que permitan significar y comunicar en un acto comunicativo donde la lengua no puede entenderse como un instrumento, sino como un medio. La lengua es el mundo, la lengua es la cultura.

En cuanto a las habilidades de escuchar y hablar, se deben comprender de manera similar a las anteriores, en función de la significación, la interpretación y la producción de sentidos. Escuchar involucra elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante y del contexto social, cultural e ideológico desde el cual se habla; además, esta habilidad se asocia a complejos procesos cognitivos que permiten tejer el significado de manera inmediata. El hablar como habilidad también es complejo, pues exige la elección de una posición de enunciación pertinente a la acción que se persigue y el reconocimiento del interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado con fines comunicativos y significativos.

Para recapitular, el aprendizaje de la lengua requiere una permanente reflexión en torno a la transposición didáctica de las cuatro habilidades comunicativas en el aula y asignarles funciones sociales y pedagógicas claras frente a los procesos de formación de nuevas ciudadanías. Esta tarea le corresponde a cada institución a través del mejoramiento continuo de su proyecto educativo institucional y sus planes de estudio.

Por otro lado, es necesario aclarar que en el área de Humanidades: Lengua Castellana las competencias están asociadas a los procesos de significación, en términos de potencialidades y capacidades que se materializan desde la puesta en escena de las cuatro habilidades comunicativas desarrolladas anteriormente y los desempeños discursivos a que dan lugar. Las

competencias permiten determinar y visualizar énfasis en las propuestas curriculares “[...] organizadas en función de la Inter estructuración de los sujetos, la construcción colectiva e interactiva de los saberes y el desarrollo de competencias” (MEN, 1998, p.50). Las competencias específicas del área de Lengua Castellana son:

Competencia gramatical o sintáctica: alude a reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.

Competencia textual: se refiere a mecanismos que garantizan coherencia y cohesión en los enunciados (nivel micro) y en los textos (nivel macro). También se asocian el aspecto estructural del discurso, las jerarquías semánticas de los enunciados, el uso de conectores, la posibilidad de priorizar las intencionalidades discursivas y los diferentes tipos de textos.

Competencia semántica: se refiere a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico con pertinencia según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares hacen parte de esta competencia, al igual que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.

Competencia pragmática o socio-cultural: alude al reconocimiento y uso de reglas contextuales de la comunicación, el reconocimiento de intencionalidades, las variables del contexto y el componente ideológico y político detrás de los enunciados.

Competencia enciclopédica: referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el microentorno local y familiar.

Competencia poética: alude a la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes e innovar en el uso de los mismos y en la búsqueda de un estilo personal.

Competencia literaria: se refiere a la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras mismas y del conocimiento directo de un número significativo de estas (MEN, 1998).

Estas competencias tienen un énfasis diferente cuando pasan a los estándares, pese a que conservan elementos articuladores y, por tanto, se vinculan metodológicamente en unos ejes que sirven de referentes para el trabajo curricular y como horizonte del área. Cada eje curricular trabaja unas competencias, algunas con un mayor énfasis que se integran en el momento de la planeación de las prácticas pedagógicas; “[...] comprender el sentido de las competencias permite al docente tomar una posición clara frente a la pedagogía del lenguaje, independientemente del modelo de organización curricular que se defina dentro del Proyecto Educativo Institucional” (MEN, 1998, p.52)

2.3.2.4. Enfoques del Lengua Castellana:

Los Estándares Básicos de Competencias constituyen uno de los parámetros de lo que todo niño, niña y joven debe saber y saber hacer para lograr el nivel de calidad esperado a su paso por el sistema educativo y la evaluación externa e interna es el instrumento por excelencia para saber qué tan lejos o tan cerca se está de alcanzar la calidad establecida con los estándares. Con base en esta información, los planes de mejoramiento establecen nuevas o más fortalecidas metas y hacen explícitos los procesos que conducen a acercarse más a los estándares e inclusive a superarlos en un contexto de construcción y ejercicio de autonomía escolar.

Si bien estándares, evaluación y planes de mejoramiento son componentes fundamentales de una estrategia a favor de la calidad de la educación, es claro que por sí solos no garantizan la calidad. Para lograr resultados, es necesario que las instituciones educativas cuenten con los recursos necesarios y, en ocasiones, con apoyo de actores externos. En razón a ello, las entidades territoriales diseñan estrategias cuyo propósito fundamental es apoyar a las instituciones educativas en su búsqueda por la calidad, para lo cual disponen de herramientas y recursos que aporta el Ministerio de Educación Nacional a partir de programas que (1) apoyan la formación de directivos docentes en su gestión, (2) contribuyen a la puesta en marcha de nuevas metodologías y pedagogías acordes con las necesidades de las regiones, (3) favorecen el uso de nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos pedagógicos, (4) promueven la divulgación de experiencias significativas y (5) atienden las necesidades particulares de las poblaciones vulnerables.

Los estándares básicos de competencias, objeto de esta publicación, son una de esas herramientas en la cual viene trabajando el Ministerio desde 2002 a través de una movilización nacional con el apoyo decidido de las facultades de Educación del país a través de Ascofade¹, de maestros adscritos a instituciones de educación básica y media, asociaciones académicas y científicas, y secretarías de educación. Su formulación, validación y socialización se han constituido en un trabajo exigente y riguroso que consulta el saber pedagógico, la práctica escolar, la innovación e investigación educativa y pedagógica, el análisis cuidadoso y crítico de lo que reporta la evaluación, el avance del conocimiento disciplinar y su didáctica, la manera como se formularon y funcionan los estándares en otros países y los referentes con los que cuenta el sistema educativo nacional en su conjunto, entre ellos los lineamientos curriculares para las áreas.

2.3.2.5. *Enfoque Comunicativo- Carlos Lomas y otros autores*

La reforma de la enseñanza iniciada ahora en nuestro país debe suponer no sólo un cambio formal de las estructuras del sistema escolar aún vigente, sino ante todo el principio de una reflexión cooperativa entre los enseñantes orientada a adecuar los contenidos, los métodos, las tareas escolares y las formas de la interacción en el aula a unos fines educativos que resumen las capacidades intelectuales, afectivas y sociales que los alumnos y las alumnas han de adquirir y afianzar en el seno de la institución escolar.

En este sentido, el marco curricular de las distintas áreas y etapas educativas exige una revisión en profundidad de las diversas teorías y concepciones -disciplinares, psicopedagógicas y sociopolíticas- que han inspirado -y siguen inspirando- tanto la formación inicial de los enseñantes como en consecuencia el desempeño de sus tareas docentes, e invita al abandono de actitudes basadas en la intuición, en el uso de métodos y materiales nunca puestos en tela de juicio, en la improvisación y, en fin, en el sometimiento al dictado de un pensamiento vulgar incapaz de superar el nivel de lo concreto y de lo inmediato.

Por lo que se refiere a la enseñanza de la lengua y de la literatura ¹, es notorio el giro copernicano que se adopta en la reforma educativa en la visión que se mantiene de los fenómenos lingüísticos y comunicativos. De nuevo, hoy como ayer, se alude en los objetivos del área a la conveniencia de atender al desarrollo de las habilidades comprensivas y expresivas del alumnado, por lo que quizá convenga, de una vez por todas, ir cerrando ese abismo abierto entre el deseo y la realidad, entre los fines comunicativos que se proclaman y las cosas que casi siempre se hacen en las aulas, adecuando las tareas didácticas a las finalidades comunicativas

inherentes a la educación lingüística y literaria de forma que los aprendices puedan con nuestra ayuda mejorar el uso de esa herramienta de comunicación y representación que es el lenguaje.

Una lengua forma parte del repertorio de usos comunicativos de la acción humana, por lo que comunicarse es hacer cosas con las palabras con determinadas intenciones: al emitir un enunciado, su autor intenta hacer algo, el destinatario interpreta (o no) esa intención y sobre ella elabora una respuesta, ya sea lingüística o no lingüística. Lo dijo Humboldt hace casi dos siglos ("el lenguaje es esencialmente *enérgeia*, no *ergon*", actividad, no producto), y lo reiteró hace poco Jakobson al recordar que "la lengua debe concebirse como parte integrante de la vida en sociedad" por lo que el discurso "no se da sin intercambio". Pese a ello, con demasiada frecuencia se ha olvidado, en la historia de la lingüística y en las escuelas, algo tan obvio como que lo que justifica la creación de un texto es la intención de producir un efecto y de construir el sentido en la interacción.

Parece obvio, por tanto, que la educación obligatoria debe dirigirse a favorecer el aprendizaje de las habilidades necesarias para hablar, entender, leer y escribir cuando se habla, escucha, lee o escribe que, por tanto, la adquisición gradual en el seno de la escuela de estas habilidades contribuye al logro de unos objetivos educativos que aluden de forma reiterada a capacidades como las referidas a la comprensión y expresión de mensajes orales y escritos, a la obtención y selección de la información, al intercambio comunicativo tolerante y solidario o al análisis crítico de los valores sociales.

Si estamos de acuerdo en que la escuela debe favorecer la adquisición y el desarrollo de las habilidades discursivas de los aprendices, si deseamos en fin ser coherentes con los fines comunicativos inherentes al trabajo pedagógico de quienes enseñamos lengua y literatura, habrá que empezar a entender el *gula* de lenguaje como. un escenario cooperativo de creación y

recepción de textos de diversa índole e intención, en el que se atiende tanto a afianzar las destrezas comprensivas y expresivas del alumnado como a iniciar la reflexión sobre los rasgos formales, semánticos y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales de las personas.

Concebir la educación lingüística y literaria como un aprendizaje de la comunicación debe suponer orientar las tareas escolares hacia la apropiación por parte de los alumnos y de las alumnas -con el apoyo didáctico del profesorado- de las normas, conocimientos y destrezas que configuran la competencia comunicativa de las personas. Esta competencia (lingüística, discursiva, semiológica, estratégica, sociocultural...) es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como la capacidad cultural de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en comunidades de habla concretas.

Intervenir en un debate; escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, sentimientos o fantasías, disfrutar de la lectura, saber cómo se construye una noticia, conversar de manera apropiada, descubrir el universo ético que connota un anuncio o conocer los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa en tele-visión: he aquí algunas de las habilidades expresivas y comprensivas que hemos de aprender en nuestras sociedades si deseamos participar de una manera eficaz y crítica en los intercambios verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana.

Diversas investigaciones psicológicas han subrayado la escasa utilidad de una enseñanza de los contenidos educativos ajena a los esquemas que rigen el pensamiento, el conocimiento cultural, la acción y la interpretación de los escolares. Por ello, el aprendizaje sólo será funcional si parte del nivel de desarrollo de los alumnos y si, en consecuencia, tiene en cuenta lo que en

cada momento son capaces de hacer y de aprender. Si no es así, éstos se limitarán a memorizar de forma mecánica un enunciado o una fórmula sin que la apropiación temporal de esas nociones se inscriba de forma duradera y, significativa en sus acciones futuras. De ahí que sea preciso concebir los saberes culturales, y los contenidos escolares, no sólo como conceptos, hechos o principios que nos hablan de las personas, de los objetos o del entorno físico y social, sino también cómo un repertorio de procedimientos que nos permite actuar sobre las personas o sobre los objetos, dominar métodos de observación de la realidad, poner en juego estrategias de consulta y resolución de problemas e interpretar de forma crítica los modos culturales en que se articula la organización de la sociedad.

Por lo que se refiere a la enseñanza de la lengua, la psicolingüística de orientación cognitiva ha demostrado que el aprendizaje de la comunicación sólo es posible en consecuencia si se construye a partir del capital comunicativo que los alumnos y las alumnas ya poseen y si tiene en cuenta lo que en cada momento son capaces de hacer, decir y entender. Por ello, los contenidos de la enseñanza de la lengua no sólo han de entenderse como un conjunto de saberes lingüísticos (conceptos gramaticales y hechos literarios), sino sobre todo como un repertorio de procedimientos expresivos y comprensivos (un saber hacer cosas con las palabras, un saber decir, un saber entender) orientado a afianzar y fomentar las competencias discursivas de los aprendices, sin olvidar la conveniencia de enseñar los valores que hacen posible la adquisición escolar, de actitudes críticas ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las diversas estrategias de manipulación y persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos.

En definitiva, de lo que se trata es de mejorar el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y de contribuir desde el aula al dominio de las destrezas

comunicativas más habituales (escuchar, hablar; leer y escribir) en la vida de las personas. En consecuencia, si estamos de acuerdo en estas intenciones, los contenidos, los métodos, las tareas de aprendizaje y los criterios de evaluación del área deberían subordinarse a las finalidades comunicativas que el sistema educativo -y el conjunto de la sociedad- encomienda a quienes enseñamos lengua y literatura.

Parece evidente que un enfoque comunicativo y funcional como el adoptado ahora para la enseñanza de la lengua y de la literatura exige una lectura crítica de las tradiciones disciplinares y didácticas (ligadas a la teoría gramatical, a los estructuralismos, al formalismo literario y a la psicología conductista) en las que nos hemos formado la mayoría de quienes enseñamos lengua y literatura en las aulas de la educación primaria y secundaria, y un mayor énfasis en un trabajo escolar en torno a tareas cuya finalidad sea el dominio de la variedad de usos verbales y no verbales que las personas ponen en juego en las diversas situaciones de la comunicación humana.

En las últimas décadas, la evolución de las ciencias del lenguaje se orienta cada vez más al análisis de las formas discursivas que encarnan los usos comunicativos, a la consideración de las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de esos usos y al conocimiento de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de los mensajes. Un vasto paisaje disciplinar -desde la pragmática hasta la lingüística del texto, desde la retórica hasta la semiótica textual y literaria, desde las sociolingüísticas hasta la psicolingüística de orientación cognitiva, desde la teoría de la recepción hasta el análisis del discurso-, aparece ante nuestros ojos como una perspectiva sugerente y útil a la hora de acercarse al estudio del uso comunicativo de las personas y, por tanto, a la hora de programar acciones didácticas orientadas a afianzar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas.

El camino es, sin embargo, largo y erizado de dificultades para quienes enseñamos lengua y literatura desde unos saberes teóricos y desde unas destrezas prácticas vinculadas a una formación inicial y a una práctica profesional que no siempre -justo es reconocerlo- han ido en la dirección ahora indicada. En este contexto de cambio educativo y con la pretensión de comenzar a desbrozar esta largo y sinuosa andadura presentamos un conjunto de propuestas de trabajo y de experiencias: de aula que tienen en común la voluntad de sus autores y autoras por encontrar nuevos rumbos por los que pueda transitar una enseñanza de la lengua y de la literatura orientada al aprendizaje de la comunicación.

Es natural que un cambio que afecta a los modos de hacer cotidianos de los enseñantes traiga consigo ansiedad e incertidumbre y que, por tanto, sea más cómodo instalarse hasta el final en las creencias que impregnan las rutinas didácticas que revisar el sentido de lo que uno dice y de lo que uno hace en las aulas. De ahí la conveniencia no sólo de difundir las teorías que subyacen a los nuevos diseños curriculares, sino; sobre todo, de dar a conocer los nuevos comportamientos pedagógicos de los profesores y de las profesoras que desde hace tiempo vienen trabajando en la difícil tarea de formar ciudadanos competentes para la comunicación. Quienes colaboran en este volumen colectivo tienen en común su compromiso con la innovación didáctica en el área de lengua y literatura y su vinculación a diversos seminarios y grupos de trabajo adscritos al departamento de lengua del Centro de Profesores de Gijón. En sus colaboraciones es posible observar una sana diversidad de énfasis y orientaciones, pero a todos les une una clara voluntad por abordar los contenidos del área desde perspectivas renovadoras (de ahí la opción por contenidos apenas tratados en las programaciones tradicionales de lengua, como los referidos a la comunicación oral, al lenguaje de la historieta o al discurso publicitario, o

por acercarse de una forma distinta a los textos literarios desde planteamientos cercanos a la animación lectora y a los talleres de escritura).

En esta revisión crítica de las formas de hacer aún habituales en nuestras aulas de lengua, quienes colaboran en este libro pretenden tender puentes entre la reflexión y el trabajo de aula huyendo tanto de la pura especulación como del reflejo de experiencias guiadas tan sólo por la pura intuición o por la improvisación, ya que el ejercicio del pensamiento crítico exige una tensión continua entre lo teórico y lo práctico que nos permita tanto sugerir criterios de intervención pedagógica como revisar a la luz de la reflexión las cosas que hacemos en las aulas.

El sentido de un volumen colectivo y cooperativo como éste en tiempos de reforma educativa y de cambio en las formas de hacer en las aulas no es otro que el de estimular el intercambio de ideas y experiencias entre el profesorado y, así, abrir caminos por los que podamos avanzar en el futuro quienes tenemos en nuestras manos la educación lingüística y literaria de esos teleniños y de esos depredadores audiovisuales que habitan en nuestras aulas. La edición de *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación* supone, en definitiva, poner en cuestión un estereotipo cultural tan arraigado como el que considera que la labor de quienes enseñan a niños, adolescentes y jóvenes debe limitarse a una gestión estrictamente técnica de difusión escolar de los modelos descriptivos de las diversas ciencias del conocimiento. Tal estereotipo refleja y construye esa continua alienación a la que nos ha conducido, una formación inicial; unos hábitos profesionales y unas condiciones de trabajo que consagraban la división del trabajo escolar entre los teóricos y los prácticos, entre quienes saben y quienes hacen, entre quienes sólo piensan y quienes aplican el saber ajeno.

Con la difusión de un volumen colectivo como éste intentamos ir construyendo entre todos unos espacios de investigación y de reflexión vinculado, de forma dialéctica, a la propia práctica docente. Estas páginas intentan ser la expresión de nuestra voluntad de avanzar en ese sentido.

2.3.2.6. Ejes nucleares sobre los cuales se hace la propuesta pedagógica

Los cinco ejes articulados dentro de los lineamientos, son pilares fundamentales que ganan importancia de mayor a menor presencia de acuerdo con el contexto- el espacio y el tiempo. Entre sus concepciones se pueden encontrar: interpretación y Producción de textos. Este proceso de comprensión textual potencia la capacidad de producir textos teniendo en cuenta la significación, las partes que conforman un texto, el funcionamiento de la lengua, el propósito y el contexto de la comunicación. Se pretende que los niños, niñas y jóvenes construyan significado y comuniquen efectivamente sus ideas y sentimientos por medio de textos orales y escritos.

Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje. Relacionado con la idea de formar ciudadanos autónomos en el proceso lector abordando textos a partir de su voluntad, interés y disfrute; resalta como propósito fundamental dentro del eje los procesos estéticos y culturales que se interrelacionan para propiciar la comprensión y producción textual literaria, llegando a impactar en el ámbito social y comunicativo de los jóvenes. Construcción de sistemas de significación. Esta construcción se aborda a partir del proceso de significación que desarrollan las personas por medio de sistemas simbólicos, antes que con el significado en el sentido lingüístico. El objetivo central consistirá en construir, usar y dominar los sistemas de significación fundamentales en cada ámbito escolar. Desarrollo del pensamiento. Uno de los

vínculos de este eje esta abarcado desde la relación entre lenguaje y pensamiento habitual para el proceso comunicativo; Todo aprendizaje es una significación individual dada en un proceso social mediado por el lenguaje. Y por último la Ética de la comunicación. La función principal de este eje se encuentra enmarcada en la interacción social y el respeto hacia la dignidad humana articulado a través del lenguaje como medio que permite caracterizar los roles que desempeñados por los sujetos que participan en las interacciones dentro de situaciones comunicativas de su entorno.

Producción Textual

De acuerdo con Lloyd Bitzer citado por Flowers et al (1981) se argumenta que “El discurso siempre ocurre como una respuesta a una situación retórica, que él define sucintamente como que contiene una exigencia (que exige una respuesta), una audiencia y un conjunto de restricciones.” La producción de discurso, en este caso se define de manera general, abarcando la producción oral o escrita. Sin embargo, da unas características específicas del surgimiento de la producción discursiva, estableciendo una necesidad inicial que da pie para la producción. Además, aclara que debe tener restricciones lo que se puede entender como el establecimiento de objetivos para que la producción del discurso se mantenga dentro de un propósito.

Sumado a esto, Blitzer (1968) citado por Flowers et al (1981) hace referencia a un elemento importante cuando establece “que la respuesta del hablante, e incluso la situación retórica en sí, están determinadas por la imaginación y el arte del hablante.” por esto se puede entender, que la creación discursiva parte de los conocimientos y experiencia del hablante o en este caso del escritor. Quien debe usar todo lo que tenga a la mano para hacer de su discurso algo significativo y que responda a la necesidad inicial.

García y Marbán (2001), establecen que, “para describir y explicar el proceso de composición escrita consideran no sólo los componentes cognitivos en él implicados, sino también componentes de carácter emocional, personal”. Es decir, el escritor debe no solo tener en cuenta, la lengua con la que se va a expresar, sino que además va a utilizar su parte emocional para imprimirla en su discurso. La combinación de los elementos gramaticales como los elementos emocionales, se pueden trabajar mediante la práctica según el autor.

Cassany (1993) establece que “para poder escribir bien hay que tener aptitudes, habilidades y actitudes. Es evidente que debemos conocer la gramática y el léxico, pero también se tienen que saber utilizar en cada momento”. De lo anterior podemos deducir que, para el proceso de producción de texto, es necesario conocer cómo funciona la lengua en la que se va a expresar y debe tener en cuenta su uso para poder emplearla en el momento adecuado. Estas prácticas y habilidades llevarán al escritor a perfeccionar sus producciones

Texto narrativo

Según la universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle (2012). “El texto narrativo, hace descubrir un mundo construido en una sucesión de acciones que se transforman en una cadena progresiva, por lo que existe secuencialidad y causalidad en el modo de organizar la información.” Este concepto da precisión en el carácter secuencial del texto narrativo, haciendo énfasis en que la secuencia da como resultado la progresión de las acciones expresadas en la narración.

De igual manera, Onieva (1995). Afirma que “La intención de este tipo de textos es contar o relatar sucesos reales o imaginarios”. Complementando el concepto anterior, al añadir los constructos imaginarios que se pueden incluir en dicho tipo de texto. Establece que, se permite incluir en este tipo de texto, sucesos de carácter imaginario, dando la posibilidad al escritor de representar su pensamiento en una historia. Así mismo, el autor complementa diciendo: “Su estructura se compone de una serie de episodios y se organizan en una súper estructura o parte denominada planteamiento, desarrollo, clímax y desenlace”, dejando explícita la estructura fundamental del texto narrativo que servirá como guía para llevar a cabo el presente proyecto.

De acuerdo con Luna et all. (1994) El texto narrativo está compuesto por estas tres partes esenciales. Primero describe la introducción o planteamiento, que sirve para presentar los personajes. Propone una situación inicial o un conflicto que les sucede a unos pocos personajes en un tiempo y lugar determinado. Seguidamente describe el nudo o conflicto en el que se desarrollan los sucesos propuestos en la introducción. Finalmente describe el desenlace o solución, es en esta fase se resuelve el conflicto planteado en la fase inicial y se finaliza la narración. Con esta estructura propuesta, es posible identificar las partes del texto narrativo tanto para su producción como para su identificación y diferenciación de otros tipos de texto.

2.4. Fundamento Teórico de la propuesta pedagógica

2.4.2. Teoría básica

Flower y Hayes propusieron un modelo donde se identifican varios procesos distintivos y jerárquicos que están fuertemente relacionados: la planificación, que consiste en la generación y organización del contenido orientado a metas; la traducción, que consiste en poner el contenido

que se desea comunicar por escrito; y la comprobación, que abarca la revisión y evaluación del contenido. Estos procesos son recursivos, es decir, cada uno puede estar inmerso en otra instancia mayor en los distintos momentos de la escritura; por ejemplo, se puede evaluar la idea que se acaba de generar para cumplir una meta concreta, antes de traducirla al papel. La organización de estos procesos estaría regulada, según los autores, por un moderador que determina, estratégicamente, cuándo pasar de uno a otro.

Adicionalmente al describir los procesos involucrados en la escritura, el modelo supone que dicha actividad está limitada por el contexto de la tarea, que involucra las limitaciones que ponen al autor el problema retórico y el texto producido hasta el momento. Asimismo, todo el proceso de escritura está delimitado por los conocimientos del autor sobre el tema, la audiencia y los planes de escritura, que están almacenados en su memoria a largo plazo. Este modelo permite, por lo tanto, visibilizar la complejidad del proceso, que requiere coordinar varias habilidades y conocimientos que concurren simultáneamente en las actividades de escritura.

John Hayes (2000), en su reformulación del modelo, incluye, además de los factores recién mencionados, la memoria operativa como factor central en el funcionamiento de todo el proceso. De acuerdo con Hayes, la memoria operativa es el recurso cognitivo que permite a los escritores enfocar su atención en ciertos elementos y mantener en un nivel automático aquellos procesos que no suponen problemas. Aquello que se vuelve consciente para el escritor sería, por lo tanto, lo que necesita de su atención, ya sea para resolver una dificultad o tomar una decisión frente a varias alternativas. Además de otorgar un rol central a la memoria operativa, en este nuevo modelo Hayes incluye la motivación y los aspectos afectivos como dimensiones que limitan las actividades de escritura y que el anterior modelo no contemplaba.

Bereiter & Scardamalia (1987, 1992) explican las distintas maneras en que operan escritores expertos y novatos. Estos autores amplían la teoría de Flower & Hayes (1981), que estipula las diferencias entre novatos y expertos se relacionan en gran medida con su manejo de las metas de escritura, y proponen que "La principal diferencia existente entre la composición madura e inmadura está en la manera de introducir el conocimiento y en lo que le sucede a ese conocimiento a lo largo del proceso de composición" (Bereiter y Scardamalia, 1992: 44). El modelo que explica la escritura propia de los escritores novatos se conoce como *decir el conocimiento* y expone la manera en que los escritores inmaduros aseguran la coherencia de sus textos sin necesidad de aplicar considerablemente su conocimiento sobre el mundo y los géneros. Según este modelo, los escritores se crean una representación mental de lo que deben decir y luego localizan identificadores de expresión y de género. Los identificadores de expresiones sirven como pistas para buscar en la memoria información asociada al tema de escritura. Una vez que se localiza y se escribe cierta información, esta misma sirve como nuevo identificador, que permite encontrar contenido relacionado con lo que se acaba de escribir. Así se asegura un cierto grado de coherencia, gracias a la influencia que ejerce un contenido recuperado en el que se busca a continuación. Los identificadores de género funcionan de la misma manera, y en conjunto con estos, permiten generar y, a la vez, limitar el número de ideas sobre un tema hasta que estas se agoten o se acabe el espacio para escribir.

Respecto del dinamismo de los momentos del proceso de escritura, que describen Flower & Hayes (1981) y Hayes (2000) en contraposición con los modelos de etapas, en efecto, separan la etapa de la planificación y agrupan escribir, revisar y editar, en lo que parece una indicación de que estos tres últimos momentos pueden ocurrir de manera simultánea y recursiva. Vista la propuesta del autor de que leer el propio texto durante la escritura es un acto de interpretación

orientado a mejorar el texto, sería deseable explicitar conductas específicas asociadas a mejoras específicas; por ejemplo, releer el párrafo recién escrito para determinar su relación con el que sigue, releer el texto completo antes de revisar el título o el párrafo introductorio, o antes de redactar la conclusión.

Debido a lo anterior, con el fin de completar una dimensión clave de la producción escrita y de guardar coherencia con la inclusión de géneros discursivos, es conveniente especificar más elementos lingüísticos y discursivos asociados a esta noción, así como las prácticas sociales que los rigen. En otras palabras, se sugiere no focalizar la enseñanza en elementos estructurales, sino más bien dar oportunidad para una reflexión metalingüística sobre la relación entre los recursos lingüístico-discursivos y la esfera social y cultural que limita la selección durante la escritura: el género discursivo, la formalidad de la situación (en relación con el interlocutor), los conocimientos que maneja el destinatario del texto. De este modo, los estudiantes, con la ayuda de guía adecuada y de pautas específicas, aprenderían a tomar decisiones más conscientes en relación con la dimensión sociocultural y, así, podrían orientar mejor el proceso de escritura hacia el logro de sus propósitos.

En el campo del lenguaje puesto sobre la construcción de la significación resulta importante ya que permite fijar los límites que tendría un énfasis en el componente lingüístico. Podríamos afirmar que en esta perspectiva el trabajo sobre la competencia lingüística queda supeditado a la significación, o como lo plantea el profesor Bustamante, a la competencia significativa. En esta perspectiva, la lengua más que tomarla sólo como un sistema de signos y reglas, la entenderemos como un patrimonio cultural: “Por patrimonio cultural me refiero no sólo a una lengua determinada en tanto conjunto de reglas gramaticales, sino también a toda la enciclopedia que las actuaciones de esa lengua han creado, a saber, las convenciones culturales

que esa lengua ha producido y la historia misma de las interpretaciones previas de muchos textos, incluyendo el texto que el lector está leyendo.

Las competencias y habilidades se fortalecen intencionalmente a través de las diferentes prácticas pedagógicas del aula de clases. Por ejemplo, la manera como se argumenta, la forma como se exponen las ideas, los modos como se discute o se describe, la función que se asigna a la escritura, a la toma de apuntes, la función de la lectura, entre muchos otros, son espacios en los que se ponen en juego estas competencias y habilidades. Comprender el sentido de las competencias permite al docente tomar una posición clara frente a la pedagogía del lenguaje, independientemente del modelo de organización curricular que se defina dentro del Proyecto Educativo Institucional.

“Es a través de la educación que la hija de un campesino puede llegar a ser médico, que el hijo de un minero puede llegar a ser cabeza de la mina, que el descendiente de unos labriegos puede llegar a ser el presidente de una gran nación”. (Nelson Mandela)

La ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 109 establece como propósito de la formación de educadores “formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”.

En un escenario de práctica debe primar la relación de interdependencia y retroalimentación continua, donde conceptos y prácticas se conjuguen en la experiencia de aprendizaje y desarrollo de competencias del futuro educador. En este sentido, lo disciplinar y lo

pedagógico guardan reciprocidad en tanto que la perspectiva teórica de la disciplina se ve enriquecida con desequilibrios cognitivos generados en el escenario de práctica y, a su vez, la perspectiva pragmática del contexto de aprendizaje propicia una reflexión y retroalimentación desde la puesta en escena de un conocimiento teórico generando (en ambos casos) un aprendizaje con significado. Así pues, se espera que el diseño curricular de un programa de licenciatura de cuenta de una nueva dinámica que lleva tanto a los futuros docentes como a sus docentes mismos a mantener, y enriquecer la constante dependencia de estos espacios de aprendizaje; actitud que tanto se valora al evaluar el desempeño de los docentes en ejercicio.

En la concepción curricular de un programa de licenciatura es necesario involucrar como un eje rector de su diseño, la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica mediante escenarios que posibiliten el diálogo entre los procesos de formación con las realidades educativas y el ambiente institucional como una condición esencial de la formación inicial o previa al servicio de un educador. Por tanto, debe acotar la práctica pedagógica al escenario en el que se potencia el desarrollo de competencias esperadas en un futuro docente en ambientes de aprendizaje a través de los cuales se vaya familiarizando progresivamente con el contexto al que deberá enfrentarse en su rol de diseñador, agente y regulador de procesos de enseñanza y aprendizaje individual y grupal.

2.4.3. Elementos del modelo didáctico

Para llevar a cabo este proyecto pedagógico, se tuvo en cuenta el modelo cognitivo de Flowers & Hayes (1981), al igual que las teorías del aprendizaje significativo propuestas por Ausbel (1983). Además, los postulados de Cassany (2009) respecto a la escritura en un mundo cambiante. Después de su análisis y la observación del contexto a trabajar, se creó un modelo didáctico que se adaptara al entorno y los actores involucrados de la mejor manera. Como

resultado, se obtuvo un modelo didáctico basado en el paradigma constructivista de enfoque hermenéutico, que se compone de los siguientes elementos:

Competencia: hace referencia a la competencia que el estudiante debe adquirir durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Estas competencias están referenciadas en los lineamientos curriculares establecidos por el ministerio de educación nacional para el área de lengua castellana.

Propósito: con el fin de delimitar con mayor precisión la competencia y las acciones a realizar, se establecen tres tipos de propósitos que pretenden abarcar las dimensiones del aprendizaje de la siguiente manera. Propósito conceptual, basado en las teorías y postulados de conocimiento necesarios para alcanzar la competencia propuesta. Propósito procedimental, relacionado con las acciones de pensamiento, y las secuencias de acciones indispensables para poder alcanzar la competencia. Finalmente, el propósito actitudinal, pensado principalmente para crear un pensamiento y una postura crítica frente a los conocimientos trabajados y las acciones llevadas a cabo en el desarrollo de la unidad.

Derecho básico de aprendizaje: para poder cumplir a cabalidad con los requerimientos establecidos por el Ministerio Nacional de Educación, el modelo didáctico contempla dentro de sus elementos, los derechos básicos de aprendizaje. Logrando así que la articulación de los elementos se rija por todos los requerimientos tanto legales como académicos, logrando un modelo didáctico completo y funcional que suple las necesidades tanto de la institución como de sus estudiantes.

Evidencias: un elemento fundamental que recopila diferentes tipos de información como las acciones pedagógicas, las experiencias, los productos de los estudiantes y que posteriormente

serán usados en etapas de evaluación y reflexión dando como resultado un constante perfeccionamiento del modelo

De manera más específica, el modelo establece momentos para el desarrollo de las clases, con el fin de llevar a cabo una sesión que no deje a la improvisación ninguno de sus momentos.

Momento inicial: se da en el comienzo de la clase, cuenta con acciones de indagación de los pre saberes con los que cuentan los estudiantes, una apreciación de la calidad del conocimiento previo identificado y finalmente una ambientación como antesala de lo que será el desarrollo de la sesión.

Momento de desarrollo: se desarrolla en 4 momentos secuenciales que se conforman de la siguiente manera, primero, un momento de proyección donde se introduce de manera general el trabajo a realizar y los fines a alcanzar una vez de desarrolle, seguido a esto, se lleva a cabo una constitución de saberes en la que se pretende que el estudiante se apropie de conceptos claves necesarios para desarrollar los siguientes momentos. Sumado a esto, se hace necesaria la creación de unos propósitos a cumplir, con la participación de docente y estudiantes para que se conformen con sus aportes y contengan todos los puntos de vista. Para cumplir dichos propósitos, se realiza un momento de interpretación en donde se relaciona el conocimiento y las acciones en el contexto donde se encuentran las estudiantes y su utilidad, momento que a su vez es desarrollado con un seguimiento por parte del docente que tiene su atención en el correcto desarrollo de la sesión.

Momento de culminación: en la parte final del conjunto de acciones didácticas, se desarrollan cuatro momentos claves para dar cierre a la sesión. El primero es una verificación de lo trabajado anteriormente con el fin de corroborar que se comprendieron tanto los conocimientos trabajados como las acciones ejecutadas. Seguido a esto, se hace una valoración

Clase N°:	22	Fecha:	05/03/2020	Hora	7am-9am	Grado/ Curso:	7 a-b 80
Tema:	Producción de cuentos				Modalidad	Presencial	
Objetivos De Aprendizaje:	<p>Favorecer el desarrollo de las habilidades cognitivas y personales del alumno para mejorar su maduración de cara a la escritura.</p> <p>Valora y aplica las funciones del modelo cognitivo, para la creación de cuentos.</p>				Duración	2 HRS	
Competencia/Aprendizajes/Evidencias							
Competencia	Propósito			DBA		Evidencias	
<p>Elaboro cuentos de forma ordenada y secuencial.</p> <p>Participar de forma activa en las actividades de producción escrita</p>	<p>Conceptual: Demuestra capacidad para conocer el tema mediante el uso y la apropiación de conceptos básicos y complejos para la producción de cuentos.</p> <p>Procedimental: el estudiante demuestra capacidad para comprender y construir cuentos de forma adecuada, aplicando sus conocimientos previos que tienen acerca del cuento y lo aplica en sus producciones.</p>			<p>Comprende la importancia de escribir adecuadamente</p> <p>Identifica las funciones de los cuentos en el género narrativo.</p>		<p>Consultar información sobre la producción de cuentos mediante el uso de las TIC, para fortalecer el propósito de la enseñanza-aprendizaje.</p>	

	<p>Actitudinal: el estudiante valora la producción textual particularmente la importancia de los cuentos llevándolo a la práctica tanto personal como educativa, ampliando su conocimiento cognitivo.</p>		
--	--	--	--

de lo realizado identificando los logros y las dificultades que surgieron. Posteriormente, las dificultades encontradas se solucionan en un momento de corrección, con la intención de aclarar cualquier duda o vacío que haya quedado. Finalmente, se propone un momento de seguimiento final para comprobar que las acciones realizadas fueron exitosas y dar por concluida la sesión

2.4.4. Diseño del modelo didáctico

MODELO DIDÁCTICO DE LA CLASE

Tabla 1

Modelo didáctico de la clase

Centro Educativo:	Docente Formador en el Aula:	Docente en Formación:	Área:
Colegio Técnico La Presentación	Elizabeth Flórez	Yonier Díaz Mercado	Humanidades y Lengua Castellana
Paradigma	Enfoque		Modelo

Constructivista	Hermenéutico	Modelo Cognitivo de Flower y Hayes
-----------------	--------------	---------------------------------------

ACCIONES DIDÁCTICAS

Momento inicial

Indagación	Apreciación	Ambientación
<p>Se inicia con el saludo de bienvenida, se les pregunta cómo han estado y se procede a llamar por la lista de asistencia, llevando un control oportuno y eficaz.</p>	<p>Seguidamente se procede a continuar con la temática del sustantivo y sus funciones. Para lo cual, se realizará una retroalimentación por parte de la docente con ayuda de los estudiantes.</p> <p>¿Qué es el cuento?</p> <p>¿Cuáles son las partes del cuento?</p> <p>¿Cuáles son los tipos de cuento?</p>	<p>Construir un ambiente de aprendizaje en donde se contextualice los cuentos e identificar sus características de uso.</p> <p>Después, de haber hecho la retroalimentación, se responde de manera ordenada las dudas que tengan los estudiantes acerca de la temática.</p>

Momento de desarrollo

Proyección	Constitución de saberes	Creación de propósitos	Interpretación	Seguimiento
<p>El estudiante conocerá aspectos fundamentales</p>	<p>De manera ordenada, cada estudiante participará de</p>	<p>El estudiante producirá cuentos de forma escrita, teniendo en</p>	<p>Se realiza una síntesis acerca de cómo producir un</p>	<p>Examinar su historia de vida y de las personas que nos rodean o vivenciar el</p>

para la producción de cuentos	manera activa socializando lo que desarrolló en el cuento.	cuenta las fases de producción	cuento según sus características sus características, para plasmarlo en su cuento.	estado emocional, valórico, intelectual o socio cultural de mundos más o menos lejanos en tiempo y espacio, lo cual se verá reflejado a través de la producción de su cuento.
-------------------------------	--	--------------------------------	--	---

Momento de culminación

Verificación	Valoración	Corrección	Seguimiento
Los estudiantes se organizan de forma individual en todo el salón de forma aleatoria según su comodidad, siguiendo los pasos dados sobre cómo se produce un buen	De forma individual usando su imaginación y creatividad los estudiantes socializan la producción de sus cuentos, para hacerles apreciaciones por parte del docente y los estudiantes.	Mediante las apreciaciones del docente y las estudiantes se genera un concepto para modificar o fortalecer el producto de los cuentos.	Las estudiantes terminaran de producir sus cuentos, según las valoraciones y correcciones dadas en el transcurso de la clase.

cuento, haciendo uso de la memoria a largo plazo, para detallarlo con los saberes previos.			
--	--	--	--

2.5. Contenidos básicos del área para el proyecto

Siguiendo las directrices del ministerio de educación se articularon los contenidos básicos estipulados con el modelo didáctico diseñado, teniendo como resultado una unidad didáctica. Los contenidos básicos del área usados para el proyecto fueron

En el grado sexto los contenidos se distribuyeron en: producción textual, elementos y estructura de la carta junto con los diferentes tipos de cartas según la intención del remitente, donde se incluyeron contenidos de gramática como el uso de las mayúsculas en la oración. En cuanto a la comprensión lectora, los contenidos fueron introducidos de acuerdo con el autor a trabajar, comenzando con la biografía, en este caso, la del autor Horacio Quiroga. Se hizo un estudio de su biografía para posteriormente trabajar su obra “cuentos de la selva” (1918) correspondiente al desarrollo de la competencia de lectura de textos literarios de género narrativo. Se dio inicio a esta parte del proceso con el cuento “la tortuga gigante” que hace parte del libro mencionado anteriormente. Posteriormente, el contenido trabajado fue la estructura de los textos según su género o intención. De este modo el estudiante tiene la capacidad de reconocer los elementos propios de cada tipo de texto con el fin de diferenciarlos y clasificarlos.

Por otra parte, los contenidos básicos del área en el undécimo grado fueron distribuidos de la siguiente manera: primero, se trabajaron los contenidos relacionados con la civilización egipcia y china, con el fin de presentar elementos simbólicos y su trascendencia en la historia de igual manera, se articuló con el contenido básico el debate, de modo que se pudieran trabajar simultáneamente, con acciones de conocimiento, preparación y puesta en práctica del debate y los contenidos de civilizaciones antiguas. Posteriormente, se trabajaron las características de la obra de literatura universal “la Ilíada” con fines de enseñanza sobre la contextualización, intención del texto y elementos transcendentales. Seguidamente, se trabajaron los contenidos de

intertextualidad, con los textos leídos anteriormente, los conceptos de intertextualidad y un posterior análisis intertextual como puesta en práctica.

CAPÍTULO TRES

3. METODOLOGÍA

3.1 Contexto de la investigación

3.1.1 Local

Pamplona es un municipio colombiano, ubicado en el departamento de Norte de Santander. Es la capital de la Provincia de Pamplona y su economía está basada en la gastronomía, la agricultura, el turismo (especialmente el turismo religioso) y la educación. Se le conoce como la "Ciudad Mitrada", debido a ser sede de la Arquidiócesis de Nueva Pamplona, la primera diócesis católica de la región. La Universidad de Pamplona, destacada universidad pública de la región tiene su sede principal en la ciudad.

Su población es 58.592 habitantes (2018). Está localizado en la Cordillera Oriental de los Andes colombianos, a una altitud de 2200 msnm, en la zona suroccidental de Norte de Santander. Su extensión territorial es de 1.176 km² y su temperatura promedio de 14 °C. Limita al norte con Pamplonita, al sur con Cácuta y Chitagá, al oriente con Labateca y al occidente con Cucutilla. Está conectada por carreteras nacionales con las ciudades de Cúcuta, Bucaramanga, Bogotá y Arauca. Pamplona es nudo estratégico, vial y centro del oriente colombiano.

3.1.2 Institucional

La institución educativa Colegio Técnico la Presentación está ubicada en Calle 6 No. 2 – 99, barrio el Carmen, fue fundado en el año de 1883, las hermanas llegan a Pamplona el 27 de enero de 1883 para encargarse del hospital; pocas semanas después forman una escuela gratuita para 160 niñas. El hospital se separa del colegio el 20 de enero de 1928. En 1924 el plantel pasó a la condición de institución municipal. En 1951 se constituyeron do plantas físicas con comunidades de Hnas. Independientes: El colegio la Presentación y la Normal para señoritas. En 1970 se arrienda la planta física del colegio al gobierno permitiendo así la posibilidad de abrir una diversificación del bachillerato académico.

La institución atiende a toda la comunidad estudiantil femenina, representada por los estratos 1,2 y 3, además población desplazada proveniente de diversas regiones del país y del departamento Norte de Santander. La institución educativa desde su inicio de labores ha brindado a la comunidad educación preescolar, básica primaria, básica secundaria y desde hace 10 años media técnica propendiendo por la búsqueda de alternativas laborales en sus educandos y egresados. Por lo tanto, la especialidad “Técnico en Asistencia Administrativa”, surge atendiendo los requerimientos y lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Departamental y el Servicio Nacional de Aprendizaje SENA.

3.1.3 Docentes

La institución cuenta con una planta docente personal Directivo y Docente, con estudios de postgrado a nivel de Especialización y Maestría con proyección a Doctorados que garantiza una

Educación de Calidad, lo cual, el (MEN, 2003) menciona que existen unos parámetros o unos dominios que son: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales. Estos dominios, se relacionan estrechamente con este proyecto de investigación acción participativa, desde una perspectiva docente, puesto que, son sumamente importantes porque el docente debe ser versátil y no sólo estar inconsciente de los diferentes contextos a los que se podría enfrentar durante la ejecución de su ejercicio, sino, que necesita estar abierto a la generación de espacios, actividades, uso de recursos, entre otros, que le permitan propiciar un proceso más que se adecúe a las necesidades de los estudiantes y el tener todos estos aspectos presentes ayudaron de manera completa a la construcción identidad docente.

Se llevó a cabo el desarrollo de este proyecto de investigación cualitativa con el acompañamiento de los docentes formadores del área humanidades y lengua castellana: Naira Liliana Jaimes Carrillo en los grados 6° A, B y C - 11° A, B y C; Elizabeth Flórez en los grados 7° A, B, C y D; y Álvaro Contreras Jaimes en los grados 9° A, B y C – Décimos A, B y C. Así mismo, se tuvo en cuenta la necesidad de aprovechar el recurso humano y su cercanía para la recolección de la información necesaria para participar activamente en la institución, maximizando los espacios pedagógicos compartidos entre maestros del grupo investigador y los estudiantes.

El docente es un plan de apoyo para una serie de actividades y estrategias pedagógicas que el docente (Institución) ofrece a las estudiantes que presentan bajo rendimiento escolar según los desempeños, para que sea desarrollado con el objetivo de superar sus debilidades académicas y comportamentales-actitudinales. Las estrategias de valoración fueron un conjunto articulado y lógico de acciones desarrolladas por el docente que tuvo la oportunidad de tener una información

y una visión clara de los desempeños de la estudiante ante una competencia o estándar básico. Se orientó a la evaluación de los desempeños, por ello, se evaluó conjuntamente lo que la estudiante es, sabe, sabe hacer con ese conocimiento, y sus comportamientos de convivencia.

3.1.4 Población objeto

Para el desarrollo del trabajo investigativo se tuvo en cuenta a las estudiantes de la institución educativa Colegio Técnico La Presentación de Pamplona, con los grados de sexto a undécimo. En los grados Sexto, Séptimo, Noveno, Décimo y Once, con una población alrededor de 450 estudiantes, con edades entre 10 a 18 años, respectivamente al grado. Esta población se caracterizó socioeconómicamente por posicionarse en los estratos que van desde el 1 – 5.

La población participante durante el año lectivo escolar 2020 - 1 estuvo constituida con un total 471 participantes, distribuidos de la siguiente: grado 6° (sexto) curso A con 33 estudiantes, curso B con 31 estudiantes, curso C con 32 estudiantes; grado 7° (séptimo) curso A con 25 estudiantes, curso B con 26 estudiantes, curso C con 28 estudiantes, curso D con 27 estudiantes; grado 9° (noveno) curso A con 31 estudiantes, curso B con 26 estudiantes, curso C con 30 estudiantes; grado 10° (décimo) A con 28 estudiantes, curso B con 27 estudiantes, curso C con 29 estudiantes; y 11° (undécimo) curso A con 34 estudiantes, curso B con 32 estudiantes, curso C con 32 estudiantes. Con una jornada académica en la mañana (7:00 a.m.) y tarde (2:00 p.m. -5::00 p.m.) para la media los días lunes, martes y miércoles.

La estudiante Presentación como centro y razón de la acción educativa y desde la formación integral que recibe, se caracterizó porque: vive en comunión con Dios, consigo misma, con los demás y con la naturaleza, demostraron con sus actos sentidos de pertenencia a

su familia, a su institución, a su ciudad y, a la patria, por ser femenina, autónoma, creativa, justa, solidaria y respetuosa, dice siempre la verdad y actúa con honestidad, defiende, cuida su vida y la de los demás, se apropia de su dimensión trascendente y se manifestó en sus actitudes, asumieron su crecimiento personal como una prioridad para su autorrealización, y en cuanto al uso de las T.I.C. se hizo de manera responsable con la que iniciaron procesos de investigación.

El rendimiento escolar de la población participante, es de un nivel sobresaliente, desarrollado mediante el aprendizaje basado en problemas son niñas aplicadas, no obstante, hay chicas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), en los grados séptimo A, en séptimo B, séptimo C, es de resaltar, que esta población cuenta con los instrumentos necesarios para llevar a cabo sus procesos académicos, como son el uso de computadores, tablets, personalizadas para cada estudiante, uso de video beam, y otras herramientas electrónicas, además cuenta con el servicio de copias. Las educandas de estos grados fueron muy activas y atentas a las actividades propuestas por los docentes en formación; para ellas es muy importante que se les tenga en cuenta, pues, así se sienten incluidas en el proceso de formación y les ayuda positivamente en el rendimiento académico.

La población participante se caracterizó porque a pesar de ser un colegio que apunta principalmente a la formación en la religión católica, muchas de sus estudiantes no comparten las mismas creencias espirituales, lo que muchas veces ocasionó cierta censura de las ideas, lo que no prioriza la libre expresión sobre este tema en la institución como derecho consignado en la Constitución Política de Colombia. También, se pudo ver que la mayoría de las discentes contaban con materiales tecnológicos, mientras que la otra parte presentó mucha desventaja al no poseer de estas herramientas, y sobre todo en esta situación en donde la pandemia Covid-19 cambió la modalidad de aprendizaje. Así mismo, se observó que muchas las actividades

laborales de los padres influyen gran medida, porque en ocasiones no disponen del tiempo para asumir emergencias que puedan presentar las estudiantes dentro de la institución educativa, y esto afecta en gran medida a las estudiantes tanto física como emocionalmente.

Se realizó una observación de acción participativa tanto al aula de clase (espacio físico) como a cada uno de las discentes y con mayor rigurosidad se observó el rol que ejercen los docentes a cargo del grupo de las estudiantes, como la de los docentes en formación con el fin de adquirir una visión que ayudara a la construcción de la identidad y que impactara de forma significativa en la constante edificación de la misma, a partir del desarrollo del pensamiento crítico sobre los textos narrativos, utilizando estrategias de aprendizaje basado en problemas.

La población educativa se adapta a las necesidades de la sociedad actual, puesto que, el alumno del siglo XXI requiere desarrollar, además de competencias laborales, aprendizajes que le permitan desempeñarse mejor en su vida social y personal. Desde esta perspectiva, se busca que la educación sea extensiva y se proyecte mucho más allá de una transmisión de saberes, favoreciendo a la construcción del conocimiento a través de la reflexión y pensamiento crítico. Para ello, fue necesario el empleo en el aula de técnicas de aprendizaje que favorecieran la construcción de dichos conocimientos.

3.2 Tipo de investigación

3.2.1 Paradigma cualitativo de investigación

La investigación es el proceso mediante el cual se genera conocimiento de la realidad con el propósito de comprenderla, explicarla y transformarla de acuerdo con los materiales socioculturales y materiales del hombre que cambia constantemente. Donde existen diferentes caminos para indagar la realidad social la investigación desarrollada se tuvo en cuenta el paradigma cualitativo se fundamenta epistémicamente, diseños metodológicos, técnicas e

instrumentos acorde a la naturaleza de los objetos de estudio. Para ello es necesario plantear *la investigación cualitativa por captar la realidad sociocultural a través de los ojos de la gente que ha sido estudiada, es decir a través de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto* (Bonilla y Rodríguez, 1997). Citado lo anterior, por medio del paradigma cualitativo se desarrolla de manera adecuada un proceso que conlleva a la realidad que se está viviendo en una determinada sociedad, con el fin de analizar y comprender cada una de las problemáticas establecidas. Es concerniente que por medio de ellas se establezcan normas para regir que el investigador induce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como orientan e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad donde se examina buscando de contextualizar la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos y las actitudes y los valores que comparten las personas. Por lo tanto, se ha tomado como referente el paradigma pedagógico constructivista como base para detectar fortalezas y debilidades en los procesos de aprendizaje, las dificultades que se presentan al momento de llevar a cabo las acciones de clase. Los autores (Pérez b. y., (2007:25),) señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas.

Utiliza variedad de instrumentos para recoger información como las entrevistas, imágenes y observaciones. En la investigación cualitativa la cientificidad del método que se logra mediante la trasferencia del investigador, es decir llevando sistemáticamente y de la manera más completa e imparcial. Mediante la triangulación teórica, ósea utilizando modelos teóricos múltiples o través de las triangulaciones de las fuentes que implica comprobar la concordancia de los datos recogidos de cada una de ellas. Según Lincoln y Denzin (1994), *el paradigma cualitativo es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones*

contradisciplinar, donde atraviesa las humanidades las ciencias sociales y la física. La investigación cualitativa en muchas cosas al mismo tiempo, es multiparadigmática en su enfoque. Para ellos, Taylor y Bogdan (1986), consideran en un sentido amplio, la investigación cualitativa como aquella que produce fatos descriptivos, es decir las propias palabras de las personas habladas o escritas y la conducta observable. En cuanto lo anterior, estos autores llegan a señalar unas características propias de la investigación cualitativa, principalmente es inductiva, de la misma manera al investigador ve al escenario y a las personas desde una perspectiva holística.

3.2.2 Enfoque hermenéutico constructivista

El enfoque hermenéutico como eje de investigación para el proyecto, donde se identificaron habilidades, fortalezas y debilidades y los diferentes procesos y ritmos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes durante sus procesos cognitivos. El pensamiento de Zemelman (1994) con la realidad; ya que, desde la perspectiva de él, ésta para ser captada ha de ser concebida como un proceso inacabado, y especialmente en permanente proceso de construcción.

Constructivista

En la investigación se tuvo en cuenta el enfoque constructivista la cual determina por lograr establecer espacios en la investigación y ha intervenido en la educación con buenos resultados en el área del aprendizaje, el constructivismo sostiene que el ser humano, tanto en los aspectos cognoscitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus destrezas innatas (como afirma el conductismo), sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Afirma que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano, que se realiza con los esquemas que ya posee y con lo que ya construyó en su

relación con el medio que le rodea. Piaget propuso que el conocimiento es una interpretación activa de los datos de la experiencia por medio de estructuras o esquemas previos. Influida por la biología evolucionista, consideró estas estructuras no como algo fijo e invariable, sino que éstas evolucionan a partir de las funciones básicas de la asimilación y la acomodación. Por su parte Vigotsky considera que el desarrollo humano es un proceso de desarrollo cultural. Así, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores se da a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o cooperación social. El enfoque constructivista se funda en tres nociones fundamentales que el estudiante debe poner en práctica durante el periodo de confrontación en el ambiente de aprendizaje. El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje. Es él quien construye el conocimiento, quien aprende. La enseñanza se centra en la actividad mental constructiva del alumno, no es sólo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha. La actividad mental constructiva del alumno se aplica a los contenidos que ya posee en un grado considerable de elaboración. El alumno, reconstruye objetos de conocimiento que ya están contruidos. Por ejemplo, los estudiantes construyen su proceso de aprendizaje del sistema de la lengua escrita, pero este sistema ya está elaborado; lo mismo sucede con las operaciones algebraicas, con el concepto de tiempo histórico, y con las normas de relación social. El hecho de que la actividad constructiva del estudiante se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente, condiciona el papel del profesor. Su función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; el profesor se convierte en un facilitador que debe orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como “saberes culturales”,

3.2.3 Método de investigación cualitativa

El objetivo de la investigación cualitativa 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, 1984). Las características básicas de los estudios cualitativos se pueden resumir en que son investigaciones centradas en los sujetos, que adoptan la perspectiva emic o 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.

Taylor y Bogdan dicen que el investigador cualitativo pretende comprender lo que la gente dice. Atendiendo a la profundidad del análisis los estudios cualitativos se pueden clasificar en dos categorías: estudios descriptivos (Diseños etnográficos, diseños fenomenológicos, diseños biográficos o narrativos, diseños investigación acción, diseños documentales) y estudios interpretativos (Teoría Fundamentada, Inducción analítica).

3.3 Etapas de la investigación

3.3.1 Etapa de documentación

La construcción del marco teórico está compuesta por diversos elementos que contribuyen a la construcción y profundización de la producción textual de acuerdo con el modelo expuesto inicialmente; modelo cognitivo de Flower y Hayes. En consecuencia, se tuvo en cuenta aportes, conocimientos y experiencias en la producción de textos escritos en los que se evidencia el proceso complejo y paulatino que requiere el oficio de escribir y, que se debe desarrollar a diario para mejorar la argumentación y exposición de ideas. Por esto, es importante resaltar que la teoría de dichos autores fue fundamental para la ejecución y desarrollo de la

propuesta, en la que se tiene como eje fundamental la producción textual que es "un poderoso instrumento de reflexión. En el acto de escribir los redactores aprenden sobre sí mismos y sobre su mundo y comunican sus percepciones a otros. Escribir confiere el poder de crecer como persona." (Cassany, 1999, p. 16 citado por Mejía, D. p.13) es decir, que el proceso de escritura requiere de constante aprendizaje en el que el escritor puede adquirir nuevas competencias lingüísticas y comunicativas, reflexionando y evaluando acerca de su proceso de comprensión lectora para argumentar aquello que desea exponer sobre su contexto, realidad o su visión de mundo, este ejercicio le genera nuevas posibilidades de formación y de crecimiento personal y académico.

Por otra parte, se tuvo en cuenta la documentación que el Ministerio de Educación Nacional les facilita a los educadores para orientar acerca de las competencias, habilidades y conocimientos que los estudiantes deben adquirir y llevar a la praxis a través del desarrollo del currículo. Los documentos corresponden a los Lineamientos Curriculares, Derechos Básicos de Aprendizaje, Estándares Básicos de Competencias, en este caso enfocados a la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Castellana como área fundamental para llevar a cabo procesos lectoescritores a través de los diferentes componentes que hacen parte de la enseñanza-aprendizaje del lenguaje, teniendo en cuenta que son las orientaciones epistemológicas las cuales se deben llevar a cabo a través de cada uno de los niveles educativos de secundaria y media en los que se realizó la práctica pedagógica.

También, fue necesario involucrar el paradigma constructivista teniendo en cuenta que este es "Es un movimiento pedagógico contemporáneo que se opone a concebir el aprendizaje como receptivo y pasivo, considerándolo, más como una actividad organizadora compleja del alumno que elabora sus conocimientos propuestos, a partir de revisiones, selecciones,

transformaciones y reestructuraciones" (Reátegui, 1996). De acuerdo con lo anterior, se hace necesario involucrar dicha pedagogía puesto que, esta permite que los educandos a través de su implementación obtengan un aprendizaje significativo en el que conciba su formación personal y académica de manera dinámica, interactiva y constructiva dejando de lado que el estudiante aprenda de manera memorística, limitando sus habilidades y competencias en la producción de textos escritos.

Asimismo, se involucra el enfoque hermenéutico en el que se busca que los estudiantes realicen procesos comprensivos e interpretativos a través de diversas acciones que le permitan comprender la importancia de la producción escrita de acuerdo a la lectura crítica y comprensiva para así ejecutar la realización de un escrito ya que de esto depende la calidad de texto o composición argumentativa que desarrollen los estudiantes y en el cual el docente debe ser quien oriente el proceso y le facilite los elementos necesarios para la práctica de escritura que se lleva a cabo durante los encuentros pedagógicos y donde se realizan los talleres, actividades y socializaciones del trabajo realizado.

3.3.2 Etapa de diagnóstico

Para la realización de la prueba diagnóstica se tuvo en cuenta los grados de básica secundaria y media como población objeto para llevar a cabo los objetivos propuestos desde el inicio del proyecto. Para esto, se recurrió a los estándares básicos de competencia, derechos básicos de aprendizaje, lineamientos curriculares y demás para conocer los aprendizajes obtenidos de los estudiantes hasta el inicio del nuevo grado, seguidamente se seleccionaron los textos literarios como fragmentos de cuentos correspondientes a cada prueba teniendo en cuenta los ejes y componentes del área de lengua castellana, los ítems estaban divididos en dos partes; prueba de selección múltiple con única respuesta y la siguiente de producción textual en la que se

valoraba la cohesión, coherencia, caligrafía, ortografía y secuencialidad de ideas de acuerdo a los enunciados. Asimismo, en cada una de las preguntas establecidas en la prueba diagnóstica se evaluó la comprensión e interpretación de textos, lectura de textos discontinuos, relación de sinónimos, comparación de hechos, relación de personajes y espacios, temas principales de los fragmentos, épocas en los que fueron escritos, movimientos literarios y contextos en los que fueron escritos.

Seguidamente, se procedió a aplicar la prueba diagnóstica en la que se tuvo en cuenta las orientaciones y recomendaciones para el desarrollo de las veinticinco preguntas durante aproximadamente una hora. El propósito con el que se aplicó la prueba fue conocer los procesos formativos de aprendizaje que han tenido los estudiantes con el paso de los años anteriores en la escolaridad por esto, se tiene en cuenta que “El diagnóstico es una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte del conocimiento de la situación previa y de las actitudes y expectativas de los alumnos”. Santos Guerra (1993) es decir, que la prueba diagnóstica es un recurso que debe utilizar el docente para conocer los saberes previos de los estudiantes en el área y que, posteriormente, en la revisión y en el análisis de los resultados se estudia el plan de mejoramiento teniendo en cuenta las competencias en los que se presentaron más falencias. También, se realizó una unidad proyecto con las temáticas, actividades, lecturas y talleres que se ejecutarán para lograr que las estudiantes se fortalezcan y mejoren las competencias y habilidades en el proceso donde se evidenció más equivocaciones. Ver anexo N 1.1.

3.3.3 Etapa de diseño de proyecto o propuesta-describir – pasos de la propuesta –formulación de la propuesta de acuerdo con los siguientes elementos

El diseño de la propuesta estuvo fundamentado principalmente en la producción de cuentos basados en el Modelo Cognitivo Flower y Hayes (1981) y en el uso de las TIC en estudiantes de Básica Secundaria y Media, puesto que, la producción textual fue una de las principales dificultades que se encontró de acuerdo con el análisis y resultados de la prueba diagnóstica, seguido a esto, se procedió a la elección del modelo cognitivo como estrategia para el fortalecimiento de la escritura de cuentos, de acuerdo con los elementos que se resaltan para llevar a cabo un buen proceso de argumentación, en el que el escritor puede monitorear su proceso y progreso, buscando así, que sus participantes desarrollen procesos mentales significativos. Por otra parte, se tiene en cuenta el cambio que se da en la enseñanza-aprendizaje en los encuentros pedagógicos de la presencialidad a la virtualidad, en el que los procesos de formación de la producción textual resultaron complejos de desarrollar, pero al mismo tiempo se encontraron nuevas alternativas para que las estudiantes continuaran aprendiendo sobre el mismo.

De acuerdo con los estándares básicos de competencia, paradigma y enfoque del área castellana su enfoque se basa en lo comunicativo, en el proceso de lectoescritura, comunicación oral y escrita, en la pragmática, la semántica y el discurso, por esto lo que se deseaba lograr es que las estudiantes se apropiaran e hicieran mejor uso de dichos componentes y, más precisamente en la producción textual, teniendo en cuenta cada uno de los niveles de los objetos de estudio y las competencias que debía alcanzar.

Figura N 1.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS LENGUAJE GRADOS SEXTO A SÉPTIMO

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje			
Sexto a séptimo			
Al terminar séptimo grado...			
PRODUCCIÓN TEXTUAL	PRODUCCIÓN TEXTUAL	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL
Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas.	Produzco textos escritos que responden a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y establezco nexos intertextuales y extratextuales.	Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.	Reconozco la tradición oral como fuente de la conformación y desarrollo de la literatura.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Defino una temática para la elaboración de un texto oral con fines argumentativos. Formulo una hipótesis para demostrarla en un texto oral con fines argumentativos. Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en un texto con fines argumentativos. Elaboro un plan textual, jerarquizando la información que he obtenido de fuentes diversas. Caracterizo estrategias argumentativas de tipo descriptivo. Utilizo estrategias descriptivas para producir un texto oral con fines argumentativos. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Defino una temática para la producción de un texto narrativo. Llevo a cabo procedimientos de búsqueda, selección y almacenamiento de información acerca de la temática que voy a tratar en mi texto narrativo. Elaboro un plan textual, organizando la información en secuencias lógicas. Produzco una primera versión del texto narrativo teniendo en cuenta personajes, espacio, tiempos y vínculos con otros textos y con mi entorno. Reescribo un texto, teniendo en cuenta aspectos de coherencia (unidad temática, relaciones lógicas, consecutividad temporal...) y cohesión (conectores, pronombres, manejo de modos verbales, puntuación...). 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc. Comparo el contenido de los diferentes tipos de texto que he leído. Relaciono la forma y el contenido de los textos que leo y muestro cómo se influyen mutuamente. Establezco relaciones de semejanza y diferencia entre los diversos tipos de texto que he leído. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> Interpreto y clasifico textos provenientes de la tradición oral tales como coplas, leyendas, relatos mitológicos, canciones, proverbios, refranes, parábolas, entre otros. Caracterizo rasgos específicos que consolidan la tradición oral, como: origen, autoría colectiva, función social, uso del lenguaje, evolución, recurrencias temáticas, etc. Identifico en la tradición oral el origen de los géneros literarios fundamentales: lírico, narrativo y dramático. Establezco relaciones entre los textos provenientes de la tradición oral y otros textos en cuanto a temas, personajes, lenguaje, entre otros aspectos.
<p>Nota 1. Se recuerda que el estándar cubre tanto el enunciado identificador (por ejemplo "Conozco y utilizo algunas estrategias argumentativas que posibilitan la construcción de textos orales en situaciones comunicativas auténticas") como los sub-procesos que aparecen en la misma columna.</p>			

Fuente: Estándares Básicos de Competencias (2006, p. 36)

Figura N 2.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS LENGUAJE GRADOS SEXTO A SÉPTIMO

LITERATURA	MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ETICA DE LA COMUNICACIÓN
Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.	Caracterizo los medios de comunicación masiva y selecciono la información que emiten para clasificarla y almacenarla.	Relaciono de manera intertextual obras que emplean el lenguaje no verbal y obras que emplean el lenguaje verbal.
Reconozco, en situaciones comunicativas auténticas, la diversidad y el encuentro de culturas, con el fin de afianzar mis actitudes de respeto y tolerancia.		
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo obras literarias de género narrativo, lírico y dramático, de diversa temática, época y región. • Comprendo elementos constitutivos de obras literarias, tales como tiempo, espacio, función de los personajes, lenguaje, atmósferas, diálogos, escenas, entre otros. • Reconozco en las obras literarias procedimientos narrativos, líricos y dramáticos. • Comparo los procedimientos narrativos, líricos o dramáticos empleados en la literatura que permiten estudiarla por géneros. • Formulo hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconozco las características de los principales medios de comunicación masiva. • Selecciono y clasifico la información emitida por los medios de comunicación masiva. • Recopilo en fichas, mapas, gráficos y cuadros la información que he obtenido de los medios de comunicación masiva. • Organizo (mediante ordenación alfabética, temática, de autores, medio de difusión, entre muchas otras posibilidades) la información recopilada y la almaceno de tal forma que la pueda consultar cuando lo requiera. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo obras no verbales (pintura, escultura, arquitectura, danza, etc.), mediante producciones verbales. • Cotejo obras no verbales con las descripciones y explicaciones que se han formulado acerca de dichas obras. • Comparo el sentido que tiene el uso del espacio y de los movimientos corporales en situaciones comunicativas cotidianas, con el sentido que tienen en obras artísticas. • Propongo hipótesis de interpretación de espectáculos teatrales, obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas, entre otras.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo el contexto cultural del otro y lo comparo con el mío. • Identifico en situaciones comunicativas auténticas algunas variantes lingüísticas de mi entorno, generadas por ubicación geográfica, diferencia social o generacional, profesión, oficio, entre otras. • Evidencio que las variantes lingüísticas encierran una visión particular del mundo. • Reconozco que las variantes lingüísticas y culturales no impiden respetar al otro como interlocutor válido. 		

Nota 2. En la publicación de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, realizada por el MEN en 2003, por un error de diseño, la columna *Comprensión e interpretación textual* incluía el estándar referido a los medios de comunicación masiva, que ahora aparece en el factor *Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos*. Igualmente, lo que antes se llamaba *Estética del lenguaje* ahora se denomina *Literatura*.

Fuente: Estándares Básicos de Competencias (2006, p. 37)

Figura N 3.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS LENGUAJE GRADOS OCTAVO A NOVENO

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

Octavo a noveno

Al terminar noveno grado...

PRODUCCIÓN TEXTUAL		COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	LITERATURA	
Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos.		Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.	Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.	
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas. • Identifico y valoro los aportes de mi interlocutor y del contexto en el que expongo mis ideas. • Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación. • Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos. 		<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera. • Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto. • Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto. • Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto. • Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos. • Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deicticos, entre otras. • Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce. • Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce. • Analizo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo. • Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana. • Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos. • Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales. • Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc. • Identifico los recursos del lenguaje empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.

Nota 1. Se recuerda que el estándar cubija tanto el enunciado identificador (por ejemplo "Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos") como los sub-procesos que aparecen en la misma columna.

Fuente: Estándares Básicos de Competencias (2006, p. 38)

Figura N 4.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS LENGUAJE GRADOS OCTAVO ANOVENO

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS	ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
<p>Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.</p>	<p>Reflecto en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, sus reglas y reglas de uso.</p>
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirige, entre otros. • Diferencio los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia. • Utilizo estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva. • Selecciono la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas. • Utilizo estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo. • Establezco relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contrasto críticamente con la que recojo de los contextos en los cuales intervengo. • Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva. • Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras. • Identifico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros. • Relaciono manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron. • Interpreto manifestaciones artísticas no verbales y las relaciono con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.
<p>Nota 2. En la publicación de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, realizada por el MEN en 2003, por un error de diseño, la columna <i>Comprensión e interpretación textual</i> incluía el estándar referido a los medios de comunicación masiva, que ahora aparece en el factor <i>Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos</i>. Igualmente, lo que antes se llamaba <i>Estética del lenguaje</i> ahora se denomina <i>Literatura</i>.</p>	

Referencia Fuente: Estándares Básicos de Competencias (2006,

p. 39)

Figura N 5.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS LENGUAJE GRADOS DÉCIMO A UNDÉCIMO

Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje

Décimo a undécimo

Al terminar undécimo grado...

PRODUCCIÓN TEXTUAL	COMPRESIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	LITERATURA
Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.	Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.	Analizo crítica y creativamente diferentes manifestaciones literarias del contexto universal.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo el valor del lenguaje en los procesos de construcción del conocimiento. • Desarrollo procesos de autocontrol y corrección lingüística en mi producción de textos orales y escritos. • Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas, explicativas y analógicas en mi producción de textos orales y escritos. • Evidencio en mis producciones textuales el conocimiento de los diferentes niveles de la lengua y el control sobre el uso que hago de ellos en contextos comunicativos. • Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo. • Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido. • Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa. • Construyo reseñas críticas acerca de los textos que leo. • Assumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leo textos literarios de diversa índole, género, temática y origen. • Identifico en obras de la literatura universal el lenguaje, las características formales, las épocas y escuelas, estilos, tendencias, temáticas, géneros y autores, entre otros aspectos. • Comprendo en los textos que leo las dimensiones éticas, estéticas, filosóficas, entre otras, que se evidencian en ellos. • Comparo textos de diversos autores, temas, épocas y culturas, y utilizo recursos de la teoría literaria para enriquecer su interpretación.
<i>Lenguaje</i>	<i>10^o - 11^o</i>	

Nota 1. Se recuerda que el estándar cubra tanto el enunciado identificador (por ejemplo "Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos") como los sub-procesos que aparecen en la misma columna.

Fuente: Estándares Básicos de Competencias (2006, p. 40)

Figura N 6.

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS LENGUAJE GRADOS DÉCIMO Y UNDÈCIMO

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS		ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN
Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.	Retomo críticamente los lenguajes no verbales para desarrollar procesos comunicativos intencionados.	Expreso respeto por la diversidad cultural y social del mundo contemporáneo, en las situaciones comunicativas en las que intervengo.
<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprendo el papel que cumplen los medios de comunicación masiva en el contexto social, cultural, económico y político de las sociedades contemporáneas. • Infero las implicaciones de los medios de comunicación masiva en la conformación de los contextos sociales, culturales, políticos, etc., del país. • Analizo los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva. • Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad actual. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Doy cuenta del uso del lenguaje verbal o no verbal en manifestaciones humanas como los grafiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros. • Analizo las implicaciones culturales, sociales e ideológicas de manifestaciones humanas como los grafiti, la publicidad, los símbolos patrios, las canciones, los caligramas, entre otros. • Explico cómo los códigos verbales y no verbales se articulan para generar sentido en obras cinematográficas, canciones y caligramas, entre otras. • Produzco textos, empleando lenguaje verbal o no verbal, para exponer mis ideas o para recrear realidades, con sentido crítico. 	<p>Para lo cual,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico, caracterizo y valoro diferentes grupos humanos teniendo en cuenta aspectos étnicos, lingüísticos, sociales y culturales, entre otros, del mundo contemporáneo. • Respeto la diversidad de criterios y posiciones ideológicas que surgen en los grupos humanos. • Utilizo el diálogo y la argumentación para superar enfrentamientos y posiciones antagónicas. • Comprendo que en la relación intercultural con las comunidades indígenas y afrocolombianas deben primar el respeto y la igualdad, lo que propiciará el acercamiento socio-cultural entre todos los colombianos. • Argumento, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc.

Nota 2. En la publicación de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, realizada por el MEN en 2003, por un error de diseño, la columna *Comprensión e interpretación textual* incluía el estándar referido a los medios de comunicación masiva, que ahora aparece en el factor *Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos*. Igualmente, lo que antes se llamaba *Estética del lenguaje* ahora se denomina *Literatura*.

Fuente: Estándares Básicos de Competencias (2006, p. 41)

6-Diseño del modelo didáctico / metodológico basado en la teoría seleccionada y exposición teórica de sus elementos – modo de organización de la estructura de la actividad académica para la unidad proyecto y para las unidades didácticas o de clase.-Síntesis tomada de Modelo didáctico propuesto- en marco referencial-Ver marco referencial páginas (será el mismo que se aplicará para la preparación y realización de las clases en su estructura iniciación, desarrollo, terminación, con los demás elementos curriculares)-

El diseño del modelo didáctico estuvo fundamentado de acuerdo con los elementos que Flower y Hayes plantean en su Modelo Cognitivo como metodología para el mejoramiento de la producción textual y en el que se busca que los escritores desarrollen procesos mentales, como la generación de ideas para su escrito a medida que lee, consulta e investiga sobre lo que desea argumentar. El modelo se encuentra distribuido teniendo en cuenta los objetivos, competencias y evidencias de aprendizaje, seguidamente las acciones didácticas donde se encuentran los momentos de inicio, desarrollo y culminación las cuales permiten que las estudiantes en cada paso lleven un proceso secuencial que les permita obtener la información necesaria para su escrito, luego pasa a la revisión y corrección y, finalmente se evalúa el proceso teniendo en cuenta si hubo progreso en el ejercicio de escritura. Este modelo permite que los educandos obtengan un proceso de escritura.

Formulación de proyecto pedagógico de aula según el modelo propuesto para el período de práctica docente- Formato aplicado de programación de unidad de período en plan de mejoramiento- Ver Anexo N° 2.3 - aplicación del modelo anterior –.

De acuerdo con el modelo cognitivo de Flower y Hayes para el fortalecimiento de la producción escrita se puede establecer que este contribuyó de manera significativa en el planteamiento de la unidad proyecto, puesto que, se planteó que en la ejecución de los núcleos temáticos a través de las diferentes actividades planteadas en las unidades didácticas las estudiantes obtuvieran el acompañamiento de los docentes en formación a las estudiantes para realizar el proceso de escritura donde se evidenciara los procesos mentales para el ordenamiento y secuencias de ideas, uso de conectores, mejoramiento de caligrafía, ortografía y, sobre todo que reflexionaran sobre la importancia de la producción textual.

Identificación de Productos esperados según los propósitos: del docente Formador: Libro Cartilla didáctica para cada grado. -Ver Anexo N° 4.1 y 4.2 -Una cartilla Didáctica, que contiene

Mediante la realización de la cartilla didáctica se propone que los docentes implementen diferentes actividades relacionadas con el Modelo Cognitivo de Linda Flower y John Hayes teniendo en cuenta los elementos necesarios para llevar a cabo un buen proceso de enseñanza y aprendizaje de la producción textual, a través de los diferentes momentos que se proponen en el mismo, los cuales son productivos para la transformación de diferentes representaciones en las que los educandos plasman sus ideas y se vuelven más competentes en la escritura. Además, la realización de la cartilla didáctica permite que el docente tenga en cuenta que la producción textual es una actividad que requiere paciencia, compromiso, dedicación y motivación para que los resultados sean demostrativos, y logren los propósitos establecidos al principio de la propuesta.

El producto obtenido de las estudiantes son las actividades que se realizaron durante el desarrollo de la práctica pedagógica tanto en la modalidad presencial como en la virtualidad, las cuales, son evidencia del proceso realizado en los diferentes encuentros pedagógicos en los que se les motivó a las estudiantes a mejorar competencias tanto ciudadanas y de lengua castellana para contribuir en la formación humanista y cognitivo, integrando de esta manera la competencia de la producción textual mediante la comprensión e interpretación textual que conlleva a que las estudiantes mejoren la producción textual, teniendo en cuenta los diferentes elementos que

proponen Flower y Hayes en su Modelo Cognitivo en cada uno de los momentos de su aplicación.

Sincronización de la propuesta:

Institución:

Docente-docentes formadores

Asesor de Práctica Pedagógica y Docente:

-Fecha de inicio: -Fecha de terminación Número de semanas:

-Grados y cursos: -Intensidad horaria semanal del área Total de horas de clase:

-Fecha de Evaluación final del proyecto del aula y de resultados de aprendizaje:

-Secuencias pedagógicas y didácticas

propuesta pedagógica se realizó de acuerdo a la observación y evaluación diagnóstica que se realizó en el Colegio Técnico la Presentación, teniendo en cuenta, las instrucciones y recomendaciones del Asesor y Docente de Práctica Pedagógica II PhD. Jairo Samuel Becerra Riaño desde la fecha en la que se comenzó la Práctica Pedagógica de X semestre de Lengua Castellana y su proceso continuo hasta la fecha de terminación 05 de junio de 2020 en los establecimientos educativos, cumpliendo la totalidad de dieciséis (16) semanas académicas en los grados sexto B-C y undécimo C, con una intensidad de cuarenta y ocho horas (48) de

permanencia en la institución y realización de actividades de apoyo a la docente formadora en el aula, con un total de dieciséis (16) horas de clase, sumado a esto, el apoyo y constante trabajo durante la modalidad virtual realizando talleres, evaluaciones y calificación de los mismos a través del correo electrónico y WhatsApp. Mediante la aplicación de la prueba final a los educandos se pudo evidenciar que las estudiantes obtuvieron un mejoramiento de la producción textual de manera significativa, teniendo en cuenta la lectura, ordenamientos de ideas, uso de conectores, de caligrafía, ortografía y análisis del texto para argumentar. Las estudiantes tuvieron en cuenta el proceso mediante el cual se les enseñó la producción textual (Modelo Cognitivo de Flower y Hayes) además, recibieron la motivación e implementación de actividades en las que las estudiantes recibieron el acompañamiento y observaciones realizadas acerca de lo que debían mejorar. De acuerdo con el Modelo Cognitivo de Flower y Hayes que se implementó para el desarrollo de las unidades didácticas durante los diferentes momentos de manera secuencial para que se llevara a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las dificultades presentadas, se resalta que dicho modelo permite obtener buenos resultados a largo plazo porque utiliza elementos esenciales para el dominio de la producción textual.

CENTRO EDUCATIVO	I.E. COLEGIO TÉCNICO LA PRESENTACIÓN
DOCENTE FORMADOR	NAIRA LILIANA JAIMES CARRILLO
ASESOR DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DOCENTE	PhD. JAIRO SAMUEL BECERRA RIAÑO

FECHA DE INICIO/ FECHA DE TERMINACIÓN	10 DE FEBRERO DE 2020 -05 DE JUNIO DE 2020
NÚMERO DE SEMANAS	16 SEMANAS
GRADOS Y CURSOS	9C- 10 ^a
INTENSIDAD HORARIA SEMANAL DEL ÀREA	48 HORAS SEMANALES
TOTAL DE HORAS DE CLASE	16 HORAS
FECHA DE EVALUACIÓN FINAL DEL PROYECTO DEL AULA/ RESULTADOS DE APRENDIZAJE	08 DE JUNIO DE 2020 Mediante la aplicación de la prueba final a los educandos se pudo evidenciar que las estudiantes obtuvieron un mejoramiento de la producción textual de manera significativa, teniendo en cuenta la lectura, ordenamientos de ideas, uso de conectores, de caligrafía, ortografía y análisis del texto para argumentar. Las estudiantes tuvieron en cuenta el proceso mediante el cual se les enseñó la producción textual (Modelo Cognitivo de Flower y Hayes) además, recibieron la motivación e implementación de actividades en las que las estudiantes recibieron el

<p>SECUENCIAS PEDAGÓGICAS DIDÁCTICAS</p>	<p>acompañamiento y observaciones realizadas acerca de lo que debían mejorar.</p> <p>De acuerdo con el Modelo Cognitivo de Flower y Hayes que se implementó para el desarrollo de las unidades didácticas durante los diferentes momentos de manera secuencial para que se llevara a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las dificultades presentadas, se resalta que dicho modelo es un garante de obtener buenos resultados a largo plazo porque utiliza elementos esenciales para el dominio de la producción textual.</p>
--	---

3.3.4 Etapa de intervención- ejecución del proyecto

Describir y explicar todo el proceso de la práctica pedagógica y la novedad de tránsito de lo presencial a lo virtual y el análisis correspondiente.

Diseño de las Unidades didácticas de clase o momentos de desarrollo del proyecto de aula. -ver anexo 2.3 - -Ver Anexo N° 4.4.

El proceso de práctica pedagógica II que se llevó a cabo en el Colegio Técnico La Presentación de la ciudad de Pamplona comenzó durante las primeras semanas de febrero del presente año realizando la observación institucional y de aula con cada uno de los cursos

asignados, se pudo conocer el contexto escolar en el que iba a hacer la permanencia y encuentros pedagógicos que fomentaran la participación, motivación y aprendizaje de las competencias y habilidades en las diferentes dimensiones del conocimiento y desarrollo personal, se logró evidenciar los espacios, medios, recursos tanto tecnológicos como de aula con los que cuenta la institución para el área de Lengua Castellana, además se tuvo el primer encuentro directo con la población objeto de estudio en las que se pudo conocer los comportamientos, intereses, ambientes de aprendizaje, necesidades y aspectos sociodemográficos en los que desenvuelven a diario los educandos y si estos de alguna manera incidían en los procesos de aprendizaje y compromiso con su formación académica y personal. También, se conoció el proyecto educativo institucional donde se plantea la educación que se desea fundamentar en las estudiantes, creando conciencia y responsabilidad para lograr sus objetivos que se relacionan con la formación humanista y cognitivo, teniendo en cuenta que es importante que las estudiantes desarrollen estas dos dimensiones para formarse de manera integral.

Por consiguiente, se realizó el diseño de la prueba diagnóstica en la que se tuvo en cuenta las competencias y habilidades que, según el Ministerio de Educación Nacional, los educandos deben alcanzar al finalizar de cursar un grado académico, en la evaluación diagnóstica se utilizaron diferentes fragmentos de cuentos, dependiendo de cada uno de los grados en los que se iba a aplicar para conocer los estados actuales de las estudiantes en relación con las competencias de comprensión e interpretación textual, producción textual, literatura y ética de la comunicación y otros sistemas simbólicos distribuidos cada uno en ítems de a cinco preguntas entre estas, selección múltiple con única respuesta y de producción textual. Durante la aplicación y análisis de las pruebas se pudo evidenciar las dificultades que tuvieron las estudiantes, ya que en oportunidades no comprendían lo que leían, no recordaban los temas vistos, tenían mala

caligrafía y ortografía lo que dificultaba su comprensión, no plasmaban sus ideas de manera secuencial, y, a veces no respondían lo que se enunciaba en la pregunta, colocaban además, fragmentos del texto que no tenían relación con lo que se integraba en la pregunta, lo que llevó a seleccionar el modelo cognitivo propuesto por Linda Flower y John Hayes para mejorar la competencia de producción textual utilizando los elementos principales planteados en dicho modelo.

En cada uno de los encuentros pedagógicos en el aula se logró determinar el crecimiento que cada una de los estudiantes iba desarrollando de acuerdo a su nivel de aprendizaje teniendo en cuenta las indicaciones y observaciones dadas para el desarrollo de habilidades comprensión y de producción textual, aunque, en ocasiones, las estudiantes se mostraron indiferentes y desanimadas, en la medida en que se iba avanzando en el proceso las estudiantes fueron cambiando sus actitudes de acuerdo a las interacciones y propuestas didácticas les permitieron percibir la escritura como un ejercicio dinámico en el cual se podía equivocarse, pero al mismo tiempo, esto le servía para progresar en esta actividad. Durante la permanencia se acataron las indicaciones de los docentes formadores, en el cumplimiento de planeadores e intervenciones que contribuyeran al buen desempeño de los aprendices. Los docentes formadores fueron grandes influenciadores acerca de las dinámicas de ámbito escolar que se vive en este contexto, en las cuales se hace necesario tomar aspectos positivos que aportaron a nuestra formación e incidieron en aquello que podemos mejorar en nuestro ejercicio de docentes.

En suma, el proceso fue muy significativo y productivo hasta la finalización de la misma teniendo en cuenta la modalidad presencial y virtual, se pudo evidenciar sus pros y sus contras ya que muchos estudiantes no cuentan con las herramientas necesarias para el cumplimiento de la continuidad académica, pero también permite conocer las capacidades de los docentes para

continuar con la formación de sus estudiantes. De acuerdo con lo anterior, se tiene en cuenta lo establecido por la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, en su artículo 109, establece como propósito de la formación de educadores “formar un educador de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo”.

Dicho de otro modo, la educación es un elemento esencial en la vida del hombre, por lo tanto, ante la inminente necesidad de la misma se hace necesario formar a educadores de manera integral teniendo en cuenta la formación que se desea alcanzar y, por eso, los docentes deben ser altamente competitivos en las aulas de clase brindándoles a sus educandos las actividades y desarrollo de habilidades que contribuyan en su formación humana y social.

3.3.5 Etapa de observación y aplicación de instrumentos de recogida de datos

Basándose en la utilización de la observación y aplicación de instrumentos de recogida de datos, se implementó de la siguiente manera, fue solicitado el PEI de la institución con el fin de conocer aspectos relevantes sobre el colegio, una de las funciones que se evidenciaron fueron presentación descriptiva de los componentes, reseña histórica, misión, visión, manual de convivencia, derechos y deberes de los estudiantes, las actividades extracurriculares. De la misma manera, se realizó un diagnóstico específico del área del grado, por lo tanto, comprende los siguientes procedimientos: en cuanto al docente formador el formato que se llevó a cabo para comprender cada uno de los componentes; formación y experiencia, niveles de formación, convicciones, metodología y modalidad de interacción. Mencionado lo anterior, según Bunge (2002) dice que la observación es la técnica de investigación básica, sobre las que se sustentan

todas las demás, ya que establece la relación básica entre el sujeto que observa y el objeto que es observado, que es el inicio de toda comprensión de la realidad. Es decir, por medio de ellas se puede determinar aspectos relevantes que son interesantes como investigadores, ya sean aspectos positivos a negativos que influyen en una sociedad con el fin de buscar soluciones previas sobre la problemática que se debe estudiar. En cuanto al diario de campo, el formato que se utilizó contenía los siguientes aspectos: descripción narrativa del evento, reflexión argumentada teóricamente y conclusión, se utilizó haciendo uso de los momentos destacados durante el proceso de la práctica pedagógica, por día se iba registrando las actividades que se abordan en el día concerniente, dentro de ellas era de vital importancia escribir cada una de las problemáticas y la causa determinada de ellas. El diario de campo fue utilizado como un instrumento de reflexión como lo define *es un instrumento de gran ayuda para obtener información que permita el análisis sobre la práctica es el diario de campo, el cual es "un instrumento de formación, que facilita la implicación y desarrolla la introspección, y de investigación, que desarrolla la observación y la auto observación recogiendo observaciones de diferente índole" (Latorre, 1996 en Gonzalo, 2003, ¶ 5)*. Es decir, como futuros docentes siempre se debe tener a la mano un instrumento que ayude a describir reflexivamente cada uno de los momentos significativos que se viven en el aula de clase; por medio de diario de campo, se ejercitan tres procesos formativos que son de relevancia la apropiación del conocimiento, la metacognición, la competencia escritural y el sentido crítico (Azalte, Puerta y Morales, 2008). Citado lo anterior, en la apropiación del conocimiento, vemos reflejado lo que el estudiante ha aprendido y lo que requiere aprender; en la metacognición, en el diario de campo, se ve reflejada a través de las acciones que el estudiante realizó o no en cada escenario que se le presentó; la competencia escritural queda registrada en el diario de campo a través del contenido y forma de las

anotaciones realizadas. Por último, el sentido crítico se evidencia en el diario de campo al utilizar estrategias que favorezcan el análisis profundo de las situaciones y la toma de posturas.

En la realización de la prueba inicial y final, se tomó como instrumento para analizar cada una de las debilidades que se evidenciaban en cada uno de los factores plasmados por el Ministerio de Educación Nacional, por lo tanto en la calificación de cada uno de los ítem respondidos por las estudiantes del colegio Técnico la presentación el que tuvo un nivel bajo fue es de producción, dentro del análisis correspondiente o el formato que se utilizó para estudiar cada uno de ellos, se evidenció muchas omisiones en los dos puntos de producción texto, por ello fue necesario buscar una teoría acorde a las necesidades plasmadas; por consiguiente, es necesario citar a *(Orozco, 2000) La evaluación diagnóstica se centra en el tipo y nivel de conocimientos que tienen los estudiantes antes de iniciar ese curso o esa asignatura. Si, además, se realizan dos pruebas diagnósticas de seguimiento, una al inicio y otra al final del curso o asignatura, de este modo se pueden comparar los conocimientos de los estudiantes antes y después del aprendizaje y percibir su progreso.* Mencionado lo anterior por medio de las pruebas diagnóstico se determina los niveles requeridos que debe tener cada estudiante en un determinado curso, para los docentes sirve para saber que evaluar y fortalecer dentro de un tiempo, es por ello que al final de cada proceso es necesario aplicar una final con el fin de conocer si el proceso que de llevo o se desarrollo fue exitoso.

Para hacer el registro de la clase, fue necesario grabar una clase de 40 a 45 minutos, ya sea de manera presencial o virtual; después de ello fue necesario para hacer una transcripción de la clase utilizando un formato sencillo que contenía los siguientes puntos a desarrollar: es encabezado, codificación de estudiantes, docente formador y docente practicante. En la parte estructura general del formato, se tuvo en cuenta el orden, sujeto de interacción, transcripción y

secuencia del discurso de la clase, identificación de los momentos o estructura de la clase, identificación del momento o la secuencia didáctica, función didáctica de interlocución, función pragmática (los tipos de habla). Por último, resultado didáctico. Cada uno de los aspectos mencionados anteriormente sirvieron cada recolectar y hacer un análisis más profundo sobre cada uno de los momentos que se deben llevar a cabo para dar a conocer un eje temático, es por ellos que por medio de un registro de la clase determinan factores primordiales. Teniendo en cuenta los registros de informe, talleres y actividades realizadas por las estudiantes, en la parte presencial se cada una de ellas iba haciendo utilización de su agenda en cada uno de los talleres que se implementaron, en la parte virtual los medios instrumentales que se utilizaron para anexas y recoger las actividades fue por medio de WEBCOLEGIOS, correos electrónicos y chat.

Actualmente, la incorporación de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en las instituciones de educación superior genera innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nos referimos específicamente a la utilización de los entornos virtuales en la modalidad educativa a distancia, que cada vez son utilizados con mayor frecuencia, tal es el caso de: aulas virtuales, videoconferencias, correo electrónico, chats, foros y bibliotecas digitales. De este modo, se despliega un lenguaje cotidiano en el ámbito educativo, logrando pertinencia y calidad en la incorporación de tecnologías de información y comunicación. La concepción de educación a distancia emergente desde las perspectivas generadas por las TIC, llevan a conceptualizarla como un proceso educativo que no obliga al estudiante a estar físicamente presente en un espacio determinado para interactuar con el asesor. Es allí donde las bondades que ofrecen las TIC permiten la incorporación de distintos recursos como: audio, texto y video a través de internet como instrumento interactivo en los espacios virtuales de aprendizaje. La expresión educación a distancia ha tenido pluralidad de definiciones producto de su evolución.

Es pertinente destacar la concepción de la UNESCO, citada por García (2006), al referirse a esta modalidad como “un método complementario, alternativo a la educación presencial, para proporcionar formación a todos aquellos colectivos que por diversos motivos no tienen acceso al aula convencional”. Por consiguiente, la educación a distancia surge como respuesta a las necesidades de la sociedad actual, ya que es un modelo que se caracteriza por la incorporación de medios tecnológicos y la flexibilidad, permitiendo diversas formas de estudio y estrategias educativas interactivas, sin el tradicional rol de profesores y alumnos en determinados espacios físicos. En la parte de la entrevista, tanto para estudiantes, docente formador y docente practicante; se hicieron unas series de preguntas basándose en los ambientes de aprendizaje de manera presencial y virtual, como impactó cada uno de ellos en el proceso que se desarrolló durante el tiempo determinado, además la valorización e interacción que se tuvo en cuenta durante la problemática que se está viviendo actualmente, por consiguiente para obtener información de cada uno de los ítem a desarrollar se buscaron tres estudiantes, no se hizo de manera virtual, pero se obtuvo mediante una charla, el formato que se diseñó para hacer la respectiva transcripción contenía unos componentes acordes a las necesidades plasmadas. Para poder aplicar la entrevista al docente formador del área el medio que se utilizó fue por correo electrónico. En la obra los Diálogos de Platón (Mayéutica) se produce el primer uso del diálogo para acceder al conocimiento de lo público. Pero fue el proceso de modernización y racionalización de las relaciones a través del desarrollo de las Ciencias Sociales y la puesta en circulación de la prensa de masas lo que consideramos propiamente como el origen de la entrevista (Díaz, 2005). Citado lo anterior, la entrevista es considerada como una técnica con la cual el investigador pretende obtener información de una forma oral y personalizada. La información versará en torno a acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona tales

como creencias, actitudes, opiniones o valores en relación con la situación que se está estudiando.

3.3.6 Etapa de procesamiento y análisis de datos, resultados y hallazgos

En esta etapa el diario de campo fue utilizado para plasmar de manera reflexiva cada una de las problemáticas que se encontraban cada día en el proceso de la práctica. Teniendo en cuenta su diseño, contiene aspectos como descripción o narración del evento, reflexión argumentada teóricamente, conclusión y bibliografía. La información obtenida se iba escribiendo por semanas acorde a las problemáticas evidenciadas en el aula de clase. Por consiguiente, el diario de campo es un instrumento utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. En este sentido, el diario de campo es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados (Orozco 2000). Citado lo anterior, por medio del diario se van explicando las problemáticas encontradas durante de la investigación con el fin de buscar unas determinadas soluciones a ellas. **(Ver Anexo N° 3)**. Observación en aula para la construcción adecuada sobre la observación en el aula, se debían tener en cuenta la cantidad de estudiantes que se encontraban en cada grado, además los recursos tecnológicos que contenía, por parte del docente formador como desarrollaba cada una de las clases, para ello, la adecuación del ambiente de aprendizaje si estaba acorde a cada una de las necesidades. Por parte de las estudiantes en cada una de las clases se evidencio una buena actitud ante los temas a desarrollar. Para obtener la información fue necesario hacer una observación de manera detallada durante el tiempo de una semana. En general la observación de aula como técnica de indagación e investigación docente, se entiende como una actividad cuyo propósito es recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto en que se ejerce. Ver Anexo N° 1.1 y 8.3.

Pruebas inicial y final para la aplicación de la prueba diagnóstico y final, el diseño de la prueba contenía una serie de 25 puntos distribuidos en cada uno de los factores que se estable por los estándares básicos de competencias, durante su aplicación a cada una de las estudiantes se le facilitó la guía, seguidamente se hizo una breve explicación de cada uno los puntos plasmados, además el instrumento fue utilizado para hacer la recolección de datos fundamentales sobre en algunas de las falencias encontradas por las estudiantes . Sin una evaluación inicial falta el conocimiento previo que es preciso poseer de una persona en pleno desarrollo para poder adecuar la enseñanza a sus condiciones de aprendizaje, y cumplir de esta forma la función reguladora que hemos asignado a la evaluación. Casanova (1998). Por lo tanto, este proceso de ir conociendo a los estudiantes no se detenía ahí, sino que continuaba durante todo el curso con un énfasis en la forma como cambiaban o seguían igual como resultado de las clases. Ver Anexo N° 8.1 y 8.2. Registros de informes, talleres y actividades realizadas por los estudiantes para hacer la recolección de los talleres, actividades por cada una de las estudiantes, se realizó de manera presencial las estudiantes en cada uno de los temas que se iban ejecutando, se iba haciendo una implementación de un taller con el fin de conocer cada una de las dudas presentadas en el eje temático. Como instrumento de recolección de datos y la información obtenida ayudó en cuento a las falencias entradas por las estudiantes, es un recurso fundamental para los docentes pues que por medio de las actividades se puede detallar las falencias. En la parte virtual, el medio que se utilizó para hacer la respectiva recolección de datos fue por correo electrónico y web colegios. Ver Anexo N° 3.5 y 3.6. Codificación de informantes clave, estructura y aplicación de la entrevista para realizar la entrevista de manera adecuada, fue necesario plasmar unas series de preguntas relacionadas con los ambientes de aprendizaje, metodologías que se implementaron en la parte presencial y virtual, como fue el cambio de las clases en cuento al contexto, para la

aplicación de desarrollo por medio de la aplicación zoom, se hizo un conversatorio acorde a cada una de las preguntas. Como instrumentos de recolección de datos sirvió para analizar aspectos relevantes de los docentes en formación, para obtener la información del docente formador el medio que se utilizó fue enviar por correo electrónico la entrevista y las pudiera responder de manera más sencilla. Ver Anexo N° 3.5 y 3.6. Instrumentos de presentación de resultados- diagramas –figuras no de los resultados que se obtuvieron mediante a la aplicación de la teoría, fue la recolección de los cuentos por las estudiantes del colegio técnico la presentación de la ciudad de Pamplona, por medio de actividades relacionadas para la construcción de ellos, en los formatos se evidencia unas de las acciones que eran necesarios para la elaboración de los resultados; además se sustenta de manera teórica los objetivo alcanzados durante el periodo de práctica. Ver Anexo N° 6.1.

3.3.7 Etapa de discusión de los Resultados y hallazgos

En esta etapa de investigación se resalta y se sustenta la base sobre el objetivo trazado para comprender la producción de textos narrativos de la educación básica secundaria y media del colegio Técnico La Presentación, en este paso hay una exigencia en cuanto al desarrollo del pensamiento en situaciones complejas, implica considerar críticamente las situaciones que se pueden aportar para mejorar la situación educativa del contexto inmediato. Como principal figura se encuentra el docente, la influencia que tiene, para empezar a ejecutar las acciones necesarias para la comunidad educativa y la sociedad.

Una vez se recogió, se registró y se organizaron la información de trabajo de campo, se pasa a ver si la fundamentación teórica se pueden soportar con los datos conseguidos durante la ejecución del proyecto de investigación, se explica a manera de síntesis cómo fue el proceso de observación, aplicación de prueba diagnóstica, diario de campo, entrevistas, registro de la clase y

prueba final (ver capítulo Cuatro: Discusión de los Resultados, Comparación y hallazgos); se transcribe y codifican los datos para dar paso a responder a las preguntas inicialmente formuladas (ver capítulo Dos: Marco Referencial).

3.3.8 Etapa de formulación de conclusiones

En esta etapa se dan las respuestas a las preguntas específicas formuladas (ver capítulo Uno: Problema), se resumen los resultados y su relevancia con el sentido inicial del proyecto de investigación, Perrenoud (2004:23) dice “El análisis de la práctica, el trabajo sobre el habitus y el trabajo por situaciones problemas son dispositivos de formación que tienen como objetivo desarrollar la práctica reflexiva y se refiere a ella abiertamente (a la práctica)”. Es decir, es una situación idea para que el docente reflexione sobre sus acciones, sobre lo trabajado durante el proyecto y sobre los autores primeramente señalados. Estas actividades de formación contribuyen al desarrollo profesional a lo largo de la vida porque influye directamente en mejorar el desempeño profesional de identidad docente en el contexto actual con mediación de las TIC.

El proceso de formación para los docentes tiene distintas perspectivas y por ello se realiza el análisis desde distintas perspectivas para obtener criterios de formación y emitir opiniones. Álvarez, 2004) “Se encuentra en un modelo de aprender de otros, es decir a través de cursos y por el canal oral de información a través de una persona encargada para tal fin, modelos transitivos donde el rol del docente es de espectador o receptor”.

Se explica el análisis realizado en el proceso de observación, aplicación de prueba diagnóstica, diario de campo, entrevistas, registro de la clase y prueba final (ver capítulo Cuatro: Conclusiones, pág.). Según Álvarez (2004) “Los profesores deben ir más allá de ser un simple receptor de conocimientos, también son productores de conocimiento a través de la reflexión, la investigación colaboradora y la experimentación. Por lo anterior, cabe resaltar que la sociedad

actual es tan dinámica que el cambio es una parte de su naturaleza, en el aula de clase es un ambiente en donde debe entrar en la dinámica de cambios bajo la guía del docente con conciencia de responsabilidad y del compromiso que ello le otorga.

CAPITULO CUATRO

4. PROCESAMIENTO DE DATOS, RESULTADO, HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

4.1 Referencia de datos de la fuente Diario de Campo

Tabla 2

Diario de campo

Identificación del problema	Tipificación	Aspectos de incidencia	Ambiente de aprendizaje presencial virtual
Adecuación y mantenimiento de la infraestructura	Presentación en el Colegio Técnico La Presentación	Afectación de la integridad física de la comunidad educativa	Presencial
Falta de información pertinente a la actualidad del país	Desinformación	Poco uso de las redes sociales como fuentes de información	Presencial

Poco análisis literario	No hay un hábito lector	Poco amor por la lectura	Presencial
Lectura de palabras	Deletreo	Falta de lectura en casa	Presencial
Poca importancia por los textos narrativos	Mala interpretación de los textos narrativos	No hay interés por conocer el placer de los cuentos	Presencial
Uso de ambigüedades	Vocabulario inadecuado para expresar cualquier idea.	Uso de términos coloquiales, y expresiones de modismo que afectan el léxico	Presencial-Virtual
Falta de léxico	Repetición de términos	Uso de los modismos populares	Presencial
Poco nivel de lectura	No hay niveles de lectura	Uso de malas abreviaturas para expresar palabras	Presencial-Virtual
Poca comunicación literaria entre las niñas	Se expresan entre sí con palabras inadecuadas	Mal uso de las redes sociales en cuanto al vocabulario de estas mismas	Presencial-Virtual

Pensamiento crítico escaso	No hay reflexión sobre las lecturas implementadas	No hay lectura crítica de las estudiantes	Presencial-Virtual
Poco interés por los hechos presentados en la actualidad educativa	Desinterés por las problemáticas sociales.	Falta de importancia por los problemas del contexto educativo	Presencial-Virtual
Poca producción textual	Falta de coherencia y cohesión	No hay uso de la escritura como pasatiempo y formación personal	Presencial-Virtual
Desconocimiento de los tipos de textos	Uso de la palabra literal para cualquier texto	Utilización de la palabra literal por moda.	Presencial-Virtual
Pérdida de tiempo por adecuaciones de la infraestructura	Algunos días sin clase para el arreglo de la infraestructura	Deterioro de la infraestructura por su antigüedad	Presencial-Virtual
Pocas relaciones de la temática de la clase con los saberes previos	Baja participación al momento de iniciar la clase.	No hay procesamiento de los conocimientos previos	Presencial-Virtual

Desconocimiento de cuentos importantes para la formación del ser humano	Poca participación en clase, sobre los cuentos colombianos	Poco conocimiento de cuentos importantes del país	Presencial-Virtual
Poco análisis de los cuentos presentados en clases en cuanto a su estructura.	Producción de cuentos sin secuencia	No hay retroalimentación en casa	Presencial-Virtual
Pocas herramientas virtuales	Poco uso de las TIC	Bajo recursos económicos para obtener las herramientas virtuales	Presencial-Virtual
Problemas de conexión vía internet	Problemas para enviar y recibir los trabajos	Sobre carga en el uso de las empresas de internet por el flujo de conectividad	Presencial-Virtual
Poco uso de las redes sociales como	Uso de las redes sociales como pasatiempo	Vicio por las redes sociales como distractor del	Presencial-Virtual

herramientas de aprendizaje		proceso de aprendizaje	
Poco conocimiento de los docentes formadores sobre el uso de las TIC	Sobre carga de los trabajos virtuales a los docentes en formación	Docentes avanzados en edad y que poco se actualizan con el uso de las TIC	Virtual

Ver Anexo N° 3

4.2 Datos resultantes del referente prueba diagnóstica y prueba final

Tabla 3

Resultados prueba diagnóstica

Identificación del problema	Tipificación	Aspectos de incidencia	Ambiente de aprendizaje presencial - virtual
Falta de concentración y entendimiento a las indicaciones partidas por el docente	Falta de atención. Entrega de trabajos incompletos.	Entrega de trabajos a destiempo, incompletos y desconocimiento de aspectos claves para responder los interrogantes.	Presencial

Falta de comprensión lectora	Resultados bajo en las preguntas de comprensión	No desarrolla lectura crítica, inferencial y literal.	Presencial
Desconocimiento de términos	Uso de las mismas palabras.	Repetición de palabras y omisiones a preguntas con términos complejos.	Presencial
Poca argumentación	Falta de coherencia en los discursos de respuestas	Discursos escasos de argumentos, en especial en las preguntas abiertas de argumentación.	Presencial
Desconocimientos de las partes del cuento.	No presentan la estructura del cuento.	Poca investigación por los cuentos tradicionales del país	Presencial
Falta de identificación de los personajes en una obra	Errores de interpretación	Falta de saberes previos, por lo cual se refleja en los	Presencial

		procesos de identificación	
Falta de redacción	Discursos incoherentes	No hay un proceso de producción previo	Presencial
Miedo por expresar las dudas	No hay interacciones sobre sus dudas	Miedo a que sus compañeras se burlen	Presencial
Confusión de palabras	Mal uso de los términos	Poca retroalimentación	Presencial
Falta de vocabulario	Uso constante de palabras repetidas		Presencial
Errores ortográficos	Falencia en la producción discursiva	Falta de lectura	Presencial
Falta de conectores para expresar un mensaje coherentemente	Uso de términos sencillos	Repetición de los mismos conectores de siempre	Presencial

Dificultad de análisis literario	Bajo nivel de lectura	Por el poco hábito lector	Presencial
Desconocimiento de los subgéneros narrativos	No hay conocimiento sobre que pertenece a que género pertenece el cuento	Poco conocimiento de sobre la literatura	Presencial

Ver Anexo N° 1.1 y 8.3.

4.3 Datos procedentes del registro de clases

Tabla 4

Registro de clases

Identificación del problema	Elementos didácticos	Tipificación de funciones	Aspectos de incidencia	Ambiente de aprendizaje presencial virtual
Desconocimiento de los nombres de las estudiantes	-Docente	Repetición de los estudiantes con los nombres conocidos en	Afectación del proceso de comunicación al momento de interactuar en la	Presencial- Virtual

		la participación en clase	clase por el desconocimiento de los nombres de las estudiantes	
Poco compromiso académico	-Estudiante	Entrega de los compromisos de forma tardía y sin las indicaciones impartidas en clase	Estaban acostumbradas a trabajar de forma sencilla y según su placer	Presencial- Virtual
Saberes previos casi nulo	-Saber	Falencia al momento de asimilar el nuevo conocimiento con los previos para la participación en clase	Falta de motivación en el aula para el desarrollo del saber pedagógico por los docentes formadores en los años anteriores.	Presencial- Virtual

Dificultad de los estudiantes por el proceso de dinamismo en clase.	-Metodología	Poca participación en actividades de incentivación durante el desarrollo de la temática	Venían acostumbradas a solo dictar y copiar textualmente la temática	Presencial-Virtual
Baja participación de las estudiantes en el desarrollo de actividades pedagógicas-didácticas	-Proceso	Poca participación en los procesos de interacción y participación de las estudiantes con el docente	Traen un proceso tradicional de participación en el proceso educativo	Presencial-Virtual
Dificultad para seguir la secuencia de trabajo del docente practicante	-Método	Problemas para entender las orientaciones en el desarrollo de las clases	Están acostumbradas a las rutinas de las clases tradicionales	Presencial-Virtual

Desconocimientos de algunos términos técnicos de los educandos	-Evaluación	Inquietudes sobre el significado de algunas palabras	No hay actividades de glosario para enriquecer el léxico de las niñas por parte de los anteriores docentes formadores	Presencial-Virtual
Poca interacción con el ambiente educativo por parte de los educandos	-Interacción	Participación casi obligada en la clase Interacción en la clase con temas no relacionados a ella	No había una motivación por los docentes formadores anteriores para incentivarlas a interactuar durante el desarrollo de las clases	Presencial-Virtual
Conversatorio ajeno a la	- Comportamiento	Se pierden del eje de temático por estar	Acostumbradas a interrumpir el proceso por su	Presencial-Virtual

temática a la clase por las estudiantes		conversando con las compañeras por temas ajenos a la clase	comportamiento en clase	
Uso de más recursos tecnológicos	-Enseñanza	Dificultad al momento de ejemplificar la temática tratada mediante imágenes, audios y demás elementos facilitadores del proceso de enseñanza	Falta de recursos tecnológicos para la implementación de las TIC de forma adecuada	Presencial-Virtual
Distracciones en el proceso de aprendizaje	-Aprendizaje	Se distraen con cualquier movimiento normal y	Problemas de concentración y atención durante	Presencial-Virtual

		anormal de la clase	el desarrollo de la clase	
--	--	------------------------	------------------------------	--

Ver anexo 3.1

4.4 Estudio de la entrevista generalización por entrevistados

Tabla 5

Estudio de la entrevista

Ítem de la entrevista	Transcripción de entrevista	Núcleos temáticos generales	Aspectos de incidencia	Ambiente de aprendizaje presencial virtual
1-¿Qué impresión causó la docente practicante en cuanto a la llegada a la institución, su permanencia, los modos de comunicación que utilizó para				

<p>su interacción, su presentación personal y su lenguaje ante los docentes y los estudiantes?</p>				
<p>E1.</p>	<p>Eh la sensación mí, pues mi sensación fue de divinidad, presentación personal estuvo muy bien, la relación con la docente estuvo buena igual que con mis compañeras todas le entendemos muy bien.</p>	<p>Experiencia en el primer acercamiento con la institución</p>	<p>Acostumbrada s a practicantes de Lengua Castellana</p>	<p>Presencial</p>

E2.	Okey, pues, la primera impresión fue asombro, ya que la mayoría de los practicantes eran mujeres, pues entonces eso me causó asombro, pues casi siempre por el tema de que somos puras niñas, eh practicante mujeres, entonces por eso.	Proceso de acercamiento y conocimiento del ambiente de aprendizaje.	Acostumbrada s a practicantes de sexo femenino	Presencial
E3.	Me pareció chévere, en el momento en que interactuamos en, también en el vocabulario en el momento en que nos trataba.	Procesos de adaptaciones en el contexto educativo.	Acostumbrada s a practicantes de sexo femenino	Presencial

	<p>Pues, nos pareció más interesante porque casi todos los que nos dictan son profesoras y cosas así y todas las practicantes que llegan son profesoras, nos llamó un poco más la atención, porque puede ser de que piense de una manera diferente, o algo así y podamos tener un mejor trato.</p>			
<p>2- ¿La docente practicante informó sobre el propósito de su práctica, dando a</p>				

<p>conocer su proyecto?</p> <p>2.1- ¿Qué experiencias vivenció usted sobre el modo como desarrolló las actividades de enseñanza en lo presencial o a través de las plataformas virtuales?</p>				
<p>E1.</p>	<p>Si él nos platicó eso, eh nos platicó sobre, sobre jeje todo lo que iba hacer durante el semestre con nosotras, pues todo, todo los que nos puede orientar.</p>	<p>Acompañamiento con el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma presencial y virtual.</p>	<p>Acompañamiento constante del docente practicante</p>	<p>Presencial</p>

	<p>2.1-</p> <p>De la forma presencial fue buena, pues siempre que mis compañeras necesitaban su ayuda, siempre estaba ahí y lo mismo con lo de las clases virtuales.</p>			
E.2	<p>Si pues, nos dio a conocer el proyecto de grado que iba a trabajar con nosotras, que, pues era el de los cuentos, por ejemplo, la celestina, el cantar del Mio Cid y muchos más nos lo</p>	<p>Presentación y desarrollo de la temática de trabajo.</p>	<p>Poco uso de herramientas virtuales por los docentes formadores anteriormente</p>	<p>Presencial</p>

	<p>contaba y lo daba a conocer</p> <p>2.1-</p> <p>Pues, presenciales pues bien, ya que usaba herramientas como el video beam y nos gustaba porque no eran temas de hojas como nos tienen acostumbradas a trabajar.</p>			
E3.	<p>Sí señor.</p> <p>Sobre la lectura y la importancia la y algo sobre narrativo y también en la importancia de leer y no dejarla esto, dejarnos así, como estar</p>	<p>Desarrollo sobre el proceso y la metodología en los procesos presenciales y virtuales</p>	<p>Poca motivación por la lectura de los docentes formadores anteriormente</p>	<p>presencial</p>

	<p>aburridas y cosas así, si no tenemos algo hay tenemos que inculcarnos por la lectura, ya que nos puede enseñar muchas cosas.</p> <p>2.1-</p> <p>Pues, la que puedo investigar mejor, o sea investigar más en el colegio nos enseñaba y uno no prestaba tanta atención a cosas así, pues ahora por la plataforma y eso los trabajos que nos enviaban necesitaba investigar más para</p>	<p>aplicados al área de HLC.</p>		
--	---	----------------------------------	--	--

	saber más sobre los temas y cosas así.			
3- ¿Puede describir los modos como el docente practicante inicia las clases diferenciando la presencialidad de la virtualidad?				
E1.	Pues en lo presencial, pues siempre el profesor estaba como más pendiente por ejemplo una niña que no entendía, por ejemplo un tema o alguna cosa, y en cambio en lo virtual era un	Mediación del proceso de enseñanza-aprendizaje en lo presencial a lo virtual.	Acostumbrada a trabajar de diferentes formas	Presencial

	<p>poquito más complicado porque ya no está el profesor con nosotras, como diciendo vea esta le quedo mal, porque en lo presencial usted o el profesor siempre nos decía que esto que acá lo otro, que teníamos que corregir, en lo virtual también es así, pero ya no es como tan igual que en lo presencial.</p>			
E2.	<p>Eh bien, porque las presenciales pues siempre llegaba con la mejor disposición y nos saludaba y después</p>	<p>Asimilación y acomodación de los procesos de E-A presenciales y virtuales en</p>	<p>Acostumbrada s al buen trato</p>	<p>Presencial</p>

	empezaba la clase, y virtual, pues bien, porque era normal el trabajo y ya.	el área de HLC.		
E3.	Pues, fue bueno, lo veo como al principio cualquier persona de llegar al salón, y eso es un poco tímido mientras empieza a tratar más con los estudiantes. También fue bueno.	Desarrollo de presentación, acercamiento y trato en el aula.	El trato del docente practicante con las estudiantes	Presencial
4-¿ El docente practicante orientó el conocimiento y la comprensión de aspectos teóricos del				

área LC? ¿De qué manera?				
E1.	Muy buena, porque bueno, como tal digamos que, buena una calificación muy alta, porque pues, el muestra el interés que tiene por nosotras y por enseñarnos.	Relación entre el conocimiento y la comprensión de aspectos teóricos implementado s por el docente practicante.	Buena relación entre el docente practicante y las estudiantes	Presencial- virtual
E.2	Eh, si pues, mediante los cuentos, pues nos hacía actividades donde nos preguntaba e interactuaba con nosotras.	Desarrollo de actividades de trabajo en clase.	Actividades de interacción para el desarrollo de la clase por parte del docente practicante	Presencial- Virtual

E.3	Eh, si pues nos llevaba como cuentos y algo así, la utilizábamos en el video beam y todas participábamos en clases y ya mejoramos nuestra forma de leer, de manejar los signos de puntuación, las comas entre otras.	Utilización de herramientas didácticas para el desarrollo del proceso de E-A, para la formación de las estudiantes del área de HLC.	El uso de herramientas didácticas para la orientación del proceso	Presencial- virtual
5- ¿Describa y diferencie la metodología aplicada para la enseñanza y aprendizaje? ¿Se le facilitó comprender los temas y actividades que				

<p>se le asignaron por mediación de la Enseñanza y Aprendizaje virtual?</p> <p>5.1-¿Cómo el docente practicante contribuyo a la distribución equitativa de las tareas entre quienes asisten a la modalidad virtual y los que participaron por otros medios de contacto e información</p>				
--	--	--	--	--

para el aprendizaje?				
E1.	<p>Eh, bueno eh de todo eso, en lo presencial era como más de lectura, como hablando y ahorita acá como grupal, todo por medio de los celulares y esas cosas, eh, no es lo mismo lo virtual a lo presencial, pues siempre como tal se dificultad más las cosas, por ejemplo, como las exposiciones.</p> <p>5.1- Pues, el conocimiento que</p>	<p>Estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el ámbito virtual desde el área de H.L.C.</p>	<p>Proceso de adaptación de las estudiantes a la metodología virtual</p>	<p>Presencial-virtual</p>

	<p>yo tengo, es por ejemplo, pues la profesora titular y el practicante, le podíamos enviar los trabajos por medio de la plataforma, o por del medio del WhatsApp y también se le facilitaba un poquito, porque no tenían como estar allí con nosotras y lo de lo plataforma a veces teníamos inconveniente, entonces era mejor por el WhatsApp.</p>			
E2.	<p>Sí pues, porque eran temas que ya más o menos</p>	<p>Mediación de los aprendizajes</p>	<p>Proceso de adaptación de las estudiantes</p>	<p>Presencial-virtual</p>

	<p>habíamos hablado en clase presenciales; entonces era fácil de comprender.</p> <p>5.1- Sí pues, me pareció bien porque daba varias metodologías para enviar los trabajos o recibirlos.</p>	<p>previos con los nuevos, para generar nuevos conocimientos .</p>	<p>a la metodología virtual, según la metodología del docente practicante</p>	
E3.	<p>Sí pues pude entender mejor que con el otro profesor y fue más chévere y ya no, o sea ya que los temas que nos enseñó fue de nuestro interés y nos motivó a aprenderlo y a</p>	<p>Asimilación y acomodación de los procesos de E-A presenciales y virtuales en el área de HLC.</p>	<p>Proceso de adaptación de las estudiantes a la metodología virtual para el desarrollo del proceso educativo</p>	<p>Presencial-virtual</p>

	<p>saber más sobre los temas.</p> <p>5.1-</p> <p>Sí señor.</p> <p>Pues nos dio correos y el número para que las estudiantes pudieran enviar trabajos o que estuviera duda la consultaran con él para poder ayudarlas.</p>			
<p>6-¿De qué manera se desarrollaron las actividades de enseñanza, las actividades prácticas y formativas en</p>				

<p>LC- diferenciando la clase presencial -de las virtual? 6.1-¿Cómo el docente practicante hizo adecuación de contenidos, métodos, y uso de recursos para la enseñanza virtual?</p>				
<p>E1.</p>	<p>Por ejemplo, cuando estábamos en la presencial el profesor óseo usted siempre nos pasaba adelante y en lo virtual si lo estamos haciendo</p>	<p>Unificación del trabajo presencial con lo virtual.</p>	<p>Mas complejidad en el proceso virtual, por falta de orientación personal del docente</p>	<p>Presencial- virtual</p>

	<p>así por medio de trabajos.</p> <p>6.1-</p> <p>Pues, ese proceso fue como si lo tuviéramos haciéndolo para la clase, pero mandando a la página web del colegio.</p>		<p>practicantes, puesto que estaban acostumbradas a la presencia del docente</p>	
E2.	<p>Eh, pues como ya lo había mencionado anteriormente, pues bien, de manera que interactuábamos las estudiantes con el docente practicante, ya que</p>	<p>Acertamiento al docente practicante por su metodología de trabajo presencial y Virtual para el proceso de</p>	<p>Buena interacción en el ambiente educativo de las estudiantes y el docente en formación</p>	<p>Presencial-virtual</p>

	<p>nos hacía, por ejemplo, muchas preguntas acerca de lo que él nos daba a conocer en la clase y virtualmente, pues bien, el trabajo normal y si alguna duda teníamos el contacto para preguntar.</p> <p>6.1-</p> <p>Eh, pues no hacía el trabajo y nos lo hacía llegar por medio de la plataforma y las niñas que no tenían acceso, pues por el método físico</p>	enseñanza-aprendizaje.		
--	--	------------------------	--	--

	como lo estaba manejando el colegio.			
E3.	Pues, cuando estábamos en la clase presencial era leyendo y estábamos todas participando ya que estábamos prestando atención a las lecturas y cada estudiante leía cada párrafo o algo así, y ya por las clases virtuales pues nos mandaban los trabajos y pues ya cada uno lo realizaba de forma, por computador o de forma física los	Asimilación y acomodación de los procesos de E-A presenciales y virtuales en el área de HLC.	Acostumbrada a la interacción permanente	Presencial-virtual

	<p>llevaba al colegio de forma física.</p> <p>6.1-</p> <p>Pues como mm buscando o sea buscando los temas que teníamos y los que él tiene para enseñarnos y nos mandaba los trabajos en forma de crucigramas y hacer cosas así.</p>			
<p>7-¿Cómo describe el modo de ejecución o realización de ambientes de aprendizaje en las clases</p>				

virtuales acompañadas por el docente practicante?				
E1.	Pues le digo profesor muy complicado pues porque pues lo dije anteriormente ahora hay mucha dificultad, pero el practicante nos ayudó bastante en todas las dificultades que tuvimos.	Diferentes herramientas de trabajo como alternativas de acompañamiento en el proceso de E-A.	Dificultad por problemas de conexión	Virtual
E2.	Ah pues bien, porque todo estaba bien estructurado y lo entendíamos bien.	Dominio de la temática para el desarrollo de los	Buena estructuración por parte del docente	Virtual

		procesos de E- A.		
E3.	Bueno e interesante. Pues, en las cosas nuevas que nos enseñaba o tema que llegábamos hablar hay con las estudiantes, entonces nos hacía más preguntas y sacar nuestra nota.	Mediación de los aprendizajes previos con los nuevos, para generar nuevos conocimientos	Proceso pedagógico interesante y dinámico	Virtual
8.- ¿Cuáles procedimientos y estrategias sirvieron para lograr la integración de los estudiantes que no disponían de la				

<p>facilidad de acceso por mediación tecnológica o uso de TIC?</p> <p>¿Puede describir las situaciones?</p> <p>8.1 ¿De qué manera se integró a los estudiantes que no tenían recursos tecnológicos?</p>				
E1.	<p>Pues, a ellas se le estuvo que complicar muchísimo, pues porque, por ejemplo, ellas ya estaban acostumbrada a</p>	<p>Estrategias para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el ámbito virtual</p>	<p>Acostumbrada s a trabajar presencial con el docente en formación</p>	<p>Virtual</p>

	<p>que el profesor estuviera hay.</p> <p>8.1-</p> <p>La integración fue que, lo que cada estudiante tenía que ir al colegio a recoger su trabajo en físico, pero la misma lectura que estamos manejando nosotras que usted nos dejó.</p>	<p>desde el área de HLC.</p>		
E2.	<p>Pues bien, porque alguna duda, pues las estudiantes supongo que se le hacían saber a usted o nosotros tenemos un contacto con la titular y ella se la</p>	<p>Uso de diferentes herramientas para aclarar inquietudes.</p>	<p>Medios de comunicación alternativos para aclaraciones de inquietudes extra clases</p>	<p>Virtual</p>

	<p>hacía llegar a usted</p> <p>o al docente de español.</p> <p>8.1-</p> <p>Eh pues, por medio del material físico que está disponible en el colegio.</p>			
E3.	<p>Pues a eeh algunas estudiantes que no tenían acceso a internet y eso pues eeh ustedes le mandaban los trabajos y los imprimían allá en el colegio entonces ellas iban allá a recibirlos y ya por de forma virtual, pues así ninguna tenía dificultades</p>	<p>Mediación de los aprendizajes previos con los nuevos, para generar nuevos conocimientos .</p>	<p>Diferentes alternativas de trabajos virtuales</p>	<p>Virtual</p>

	<p>preguntas sobre los temas y ya.</p> <p>8.1- Eh llevándole los trabajos en los colegios para que ellas también puedan participar y hacer los temas que estamos viendo todas.</p>			
<p>9- ¿Describa o explique las estrategias o acciones que facilitaron hacer experiencia, o aplicación y uso práctico de los saberes tratados en las</p>				

sesiones de enseñanza - aprendizaje?				
E1.	Eh bueno, en mi caso cuando yo no entendía, por ejemplo, yo siempre le escribía al profesor que si me podía orientar y él lo hacía.	Dedicación del docente en formación para orientar el proceso de formación de las estudiantes.	Disposición del docente practicante para atender inquietudes de las estudiantes	Presencial-virtual
E2.	Eh, podría decir que bien, me pareció chévere. Pues, no podría decir que todo era teoría, pues porque utilizaba video Beam y a veces nos llevaba video y interactuaba con nosotras.	Descripción de las clases, y los momentos didácticos que se desarrollaron, las actitudes y disposiciones que se demostraron.	Diferentes forma de interacción para el desarrollo de las temáticas	Presencial-virtual

E3.	<p>Pues era bueno e interesantes chévere.</p> <p>Pues, porque todas estábamos motivadas en la clase y estábamos participando y nos sentíamos más unidad.</p>	<p>Desarrollo de los procesos pedagógicos y didácticos.</p>	<p>Motivación de la clase por la dinámica utilizada por el docente practicante</p>	<p>Presencial-virtual</p>
<p>10-¿Puede mencionar y describir las diferentes formas o procedimientos de evaluación y calificación aplicados por el docente en formación de lengua castellana tanto</p>				

<p>en las clases presenciales como las virtuales? 1 10.1-¿Estima que los modos y actividades evaluación estuvieron relacionados con los procesos desarrollados en clase? -Formas- 10.2- ¿Considera que la aplicación de los procedimientos facilitaron participación en la evaluación?</p>				
--	--	--	--	--

E1.	<p>Pues, la calificación normal como si estuviera calificando presencial, también como que cada uno tiene su forma de calificar.</p> <p>10.1- Todo fue relacionado con lo que vimos en clases.</p> <p>10.2- Sí, facilitaron en varias cosas, eh facilitaron cosas que antes no teníamos tanto, como la facilidad de tener.</p>	<p>Descripción de las diferentes formas o procedimiento s de evaluación y calificación aplicados por el docente en formación de lengua castellana en las clases presenciales y virtuales.</p>	<p>Buen proceso de calificación del docente practicante</p>	<p>Presencial- virtual</p>
-----	--	---	---	----------------------------

E2.	<p>Eh pues, normal lo califico normal como la metodología que nos utilizan en el colegio también.</p> <p>10.1- Pues sí, estuvieron relacionadas las actividades nosotras participábamos y mediante eso también nos daba una nota o algo así.</p> <p>10.2- Sí, pues porque creo que la participación influye mucho entre una nota.</p>	<p>Descripción de las diferentes formas o procedimientos de evaluación y calificación aplicados por el docente en formación de lengua castellana en las clases presenciales y virtuales.</p>	<p>Buen proceso de calificación del docente practicante según la metodología del colegio</p>	<p>Presencial- virtual</p>
-----	---	--	--	--------------------------------

E3.	<p>Pues las evaluaciones estuvimos dos cuando estábamos en las clases presenciales y ya era individual cada una, y la calificaban de cero a cinco, y ya de forma virtual no tenemos evaluaciones solo talleres.</p> <p>10.1- Sí.</p> <p>Porque algunos temas de las evaluaciones eran de los temas que estábamos viendo en las clases el</p>	<p>Desarrollo de evaluaciones presenciales y virtuales.</p>	<p>Buen proceso de calificación del docente practicante</p>	<p>Presencial- virtual</p>
-----	--	---	---	----------------------------

	<p>Renacimiento y cosas así.</p> <p>10.2-</p> <p>Sí.</p> <p>Pues en la forma en que todas estábamos atentas a saber y estábamos interesadas en saber la respuesta de cada respuesta que nos daban.</p>			
<p>11-¿Qué aspectos puede destacar en la valoración del discurso del docente practicante del área de lengua castellana y sobre su</p>				

<p>metodología y enseñanza?</p> <p>11.1-¿Cómo lo califica en la escala de excelente, muy bueno, satisfactorio, insuficiente, deficiente o nulo? ¿Por qué?</p> <p>11.2- ¿Ha percibido que el docente practicante desarrolló un proceso secuencial en las clases virtuales?</p>				
---	--	--	--	--

<p>11.3-¿Cuál es su opinión sobre la metodología y organización de la docente en formación de Lengua castellana para la realización de sus clases? ¿Fueron eficaces Si o No y por qué?</p>				
<p>E1.</p>	<p>El manejo del lenguaje fue algo chévere de todo o que hemos tenido.</p> <p>11.1- Excelente porque el nos explicaba</p>	<p>Valoración del discurso del docente practicante del área de lengua castellana sobre su metodología y enseñanza.</p>	<p>Buen manejo del lenguaje para la explicación de la temática desarrollada en clases.</p>	<p>Presencial- virtual</p>

	<p>muy bien, el practicante es como un amigo para nosotras.</p> <p>11.2-</p> <p>Me parece que ese proceso de secuencia lo lleva muy ordenado, lo lleva todo así como en su lista, lo lleva todo ordenado.</p> <p>11.3-</p> <p>Yo considero que lo hizo bien, fue satisfactorio, pues porque fue la persona que nos ayudó y desarrollo</p>			
--	---	--	--	--

	su trabajo muy bien.			
E2.	<p>Pues yo pienso que bien, pues porque como ya lo había dicho interactuaba bien con nosotras, y pues eso a nosotras como estudiantes nos gusta porque son cosas que los docentes casi no hacen entonces eh, me pareció bien.</p> <p>11.1-</p> <p>Excelente, porque hacía bien su trabajo y siempre llevaba las cosas preparadas.</p>	<p>Desarrollo secuencial del proceso de E-A en las clases presenciales y virtuales</p>	<p>Buena interacción del docente practicante con las estudiantes dentro y fuera del aula de clases</p>	<p>Presencial-virtual</p>

	<p>11.2-</p> <p>Sí, pues porque como ya lo había mencionado anteriormente siempre estaba pendiente, o sea nos mandaba el trabajo a tiempo, nos ponía el tiempo necesario para desarrollarlo.</p> <p>11.3-</p> <p>Pues yo considero que, si fueron eficaces, ya que pues daba el material necesario para trabajar y en el tiempo estipulado.</p>			
--	---	--	--	--

E3.	<p>Pues una de las cosas que me gustaban en las evaluaciones eran los cuentos que nos colocaba sobre historia que eran muy interesantes y que antes no lo habíamos escuchados y nunca le habíamos prestado atención a esas cosas.</p> <p>11.1-</p> <p>Muy bueno.</p> <p>Porque la forma que se expresaba, la forma que nos</p>	<p>Descripción</p> <p>de la participación del docente en formación frente a las actividades de la institución.</p> <p>Expone la relación que el docente en formación mantuvo durante su proceso de formación con los estudiantes y docentes de la institución y presento su agrado.</p>	Buena dinámica de evaluación del docente practicante	Presencial- virtual
-----	--	---	--	------------------------

	<p>enseñaba nos gustó mucho.</p> <p>11.2-</p> <p>Sí.</p> <p>Porque estaba atento a que estuviéramos aprendiendo algo, que no solamente hiciéramos los trabajos por hacerlos y cosas así.</p> <p>11.3-</p> <p>Fueron eficaces, pues ya que no todas, pues como lo decía anteriormente en</p>			
--	---	--	--	--

	<p>las clases no todas participábamos no todas estábamos atenta sino cada una hacía las cosas que quería si quería prestar atención bueno, y sino también, entonces ya con el todas eran temas de nuestro interés, ya que todas atentas y participábamos y dábamos nuestra opinión según nuestro punto de vista.</p>			
<p>12- ¿Cómo valora la oportunidad de participación de los</p>				

<p>estudiantes en las sesiones virtuales de clase de LC ejecutadas por el docente practicante (Suficiente-insuficiente-Escaza- Nula)?</p> <p>Explique ¿por qué.?</p> <p>12.1 ¿Cómo valora el nivel de rendimiento alcanzado por los estudiantes en las clases de LC que ejecutó el practicante, entre excelente, muy bueno, satisfactorio,</p>				
--	--	--	--	--

insuficiente, deficiente o nulo? ¿Por qué?				
E1.	Yo lo considero suficiente, pues porque él nos ayudó y siempre nos explicó algo que no entendíamos. 12.1- Excelente, usted explicaba muy bien.	Valoración sobre el nivel de rendimiento alcanzado durante el proceso de E-A, alcanzo en el desarrollo de las clases presenciales y virtuales.	Buena explicación en el desarrollo de las clases del docente practicante	Presencial-virtual
E2.	Pues, yo creo que suficiente porque a pesar de que todo era virtual y no	Desarrollo de procesos de forma eficaz y contundente.	Buena comunicación virtual, a pesar de los	Presencial-virtual

	<p>estábamos acostumbradas a eso, eh teníamos buena comunicación con los docentes a cerca de alguna duda o algo así.</p> <p>12.1-</p> <p>Yo creería que muy bueno porque hay estudiantes que participan más y hay otros que ni siquiera participan.</p>		<p>problemas de conexión</p>	
E3.	<p>Suficiente.</p> <p>Ya que todas participábamos en clases.</p> <p>12.1</p>	<p>Desarrollo de temas interesantes para la participación activa en el aula de clase</p>	<p>Buena participación de las estudiantes en el proceso de E-A.</p>	<p>Presencial-virtual</p>

	<p>Eeh bueno.</p> <p>Porque todas estaban interesada por los temas, prestaban atención y cumplían con sus deberes y obligaciones</p>	<p>de las estudiantes y el docente en formación.</p>		
<p>13- ¿Describa cómo se desarrollaron los procesos y- o acciones o situaciones impartidas por el docente practicante orientadas a la formación de la persona- sus valores y trato a los demás?</p>				

E1.	<p>Pues, el trato que nos dio el profesor fue bueno, fue exigente, pero nos ayudó, lo califico en un nivel muy alto.</p> <p>En su forma personal chévere, alegre y divertido.</p>	<p>Proceso de descripción y calificación sobre el docente en formación de LC.</p>	<p>Buen trato de formación profesional y personal del docente practicante con las estudiantes</p>	<p>Presencial-virtual</p>
E2.	<p>Pues, yo lo califico como bien, ya que como lo había dicho interactuaba mucho con nosotras, entonces cuando trabajamos así y teníamos alguna duda, se la hacíamos conocer y usted nos explicaba.</p>	<p>Expone la relación que la docente en formación mantuvo durante su proceso de formación con los estudiantes y docentes de la institución y presento su agrado.</p>	<p>Buen trato de formación profesional y personal del docente practicante con las estudiantes</p>	<p>Presencial-virtual</p>

	<p>Pues, personalmente aprendí cosas nuevas, eh textos nuevos sobre la edad media, el renacimiento como era el humanismo y todo eso.</p>			
E3.	<p>Pues fue bueno, porque como o sea todas somos mujeres en el colegio y la institución nos inculca muchos valores en el cual le pudimos mostrar a él lo que el colegio nos está enseñando y el aprendió también de nosotras como</p>	<p>Orientación y formación de las estudiantes en valores.</p>	<p>Buen trato de formación profesional y personal del docente practicante a pesar de trabajar con solo mujeres</p>	<p>Presencial- virtual</p>

	<p>nosotras también aprendimos de él los valores que tiene desde su institución y desde la casa.</p> <p>Bueno.</p> <p>Porque se desempeñó bien en la carrera que tiene y nos demostró a nosotras que si puede ser un gran profesor.</p>			
--	---	--	--	--

Ver anexo 3.4, 3.5, 3.6.

Tabla 6

Integración de datos caracterización discurso pedagógico docente

N°	Identificación del aspecto	Tipificación o clasificación	Aspectos de incidencia	Elemento didáctico	Funciones	Componente	Relación con la identidad docente	Ambiente de aprendizaje
-----------	-----------------------------------	-------------------------------------	-------------------------------	---------------------------	------------------	-------------------	--	--------------------------------

							cultura pedagógica	zaje virtual
1	Infraestructura en malas condiciones por deterioro de los años, ocasionando un plan de contingencia para evitar desorden con los estudiantes, puesto	Condiciones planta física	Se ve afectada la integridad física de toda la comunidad educativa.	Infraestructura	Se puede establecer la comunidad educativa en un mismo lugar y con las condiciones necesarias para el proceso.	académico-cultural	Bienestar de la comunidad educativa	Presencia virtual

	que, básica primaria , secundar ia y media estuvier on comparti endo el mismo espacio y el ambient e era incómod o.							
2	Actitud negativa de las	Acciones negativa s	estas accione s afectan directa	Estudi antes	El estudia nte es el princip	Participat ivo	Integrac ión escolar	Presenci al- virtual

	estudian tes.		mente a la motiva ción el docent e		al protago nista del proces o educati vo.			
3	No se reconoc e la autorida d del docente formado r	Acciones negativa s	estas accione s afectan directa mente a la motiva ción el docent e y demás compa ñeros.	Docent e y estudia nte	Docent e y estudia ntes como princip ales objetos	Ambient e de aprendiz aje	Realida d académi ca	Presenci al- virtual

4	Hacen los trabajos por responsabilidad de hacer su respectiva entrega, más no por aprender .	Poco interés	Afecta en cuanto a la concentración tanto del docente como los demás estudiantes.	Educación integral	Realizar los compromisos con responsabilidad y compromiso ayuda al optimo desempeño.	Mejoramiento pedagógico	Educación integral	Presencial-virtual
5	Cambio de modalidad presencial a virtual.	Cambio de modalidad académica	Afecta en no desarrollar actividades de manera grupal,	Medio de comunicación	Este elemento cumple una función en cuanto	Docente Estudiante	Uso de la tecnología	Presencial-virtual

			porque no existe una buena comunicación o buena preparación sobre ella.		a la buena comunicación que debe existir como como grado y grupo.	Uso de las TIC		
6	No hubo comunicación con la mayoría de los estudiantes	Cambio de modalidad académica	Afecta la adecuada comunicación entre los	Interacción	Sin este elemento la acción participativa del estudiante y	Docente Estudiantes Medios y herramientas tecnológicas	Interactividad escolar	Presencial-virtual

			particip antes		del docent e.			
7	Descono cimiento de términos de los estudian tes	Uso de las mismas palabras para conectar sus discurso s	Repetic ión de palabra s y omisio nes a pregunt as con términ os comple jos.	Estudi antes	Estudia r, analiza r, interpr etar y arribar a conclus iones sobre la teoría y hechos empíric os de las diferen tes fases	académic o- cultural	sistema de accione s desde la integrac ión de lo académi co y lo investig ativo.	Presenci al- virtual

					de la investi gación			
8	Poca argumen tación de las estudian tes	Falta de coherenc ia en los discurso s de respuesta s	Discurs os escasos de argume ntos, en especia l en las pregunt as abierta s de argume ntación .	Estudi antes	Realiza r los compro misos con respons abilida d y compro miso ayuda al optimo desemp eño.	Mejoram iento pedagógi co	Educaci ón integral	Presenci al- virtual
9	Poco compro miso	Entrega de los compro	Estaba n acostu	Estudi antes	El estudia nte es	Participat ivo	Integrac ión escolar	Presenci al- virtual

	académico de los estudiantes	misos de forma tardía y sin las indicaciones impartidas en clase	mbradas a trabajar de forma sencilla y según su placer		el principal protagonista del proceso educativo.			
10	Saberes previos casi nulo	Falencia al momento de asimilar el nuevo conocimiento con los previos para la participación	Falta de motivación en el aula para el desarrollo del saber pedagógico por los docentes	Saber	Retroalimentación de saberes como trabajo complementario.	académico-cultural	perfeccionar el proceso de formación académica de los estudiantes.	Presencia al-virtual

		ción en clase	es formad ores en los años anterio res.					
--	--	------------------	---	--	--	--	--	--

Ver anexo 3.7.

CAPITULO CINCO

5. CONCLUSIONES

El estudio reveló que los estudiantes muestran un conocimiento limitado de las operaciones implicadas en el proceso de planificación de la escritura y reconocen algunos problemas durante dicho proceso. Antes de iniciar el proceso de textualización generalmente, los estudiantes pensaron en los contenidos del tema de escritura, así como en sus posibles lectores, cuando elaboraron el texto académico, reconocieron que los libros e Internet son sus principales fuentes de información, en detrimento de otras.

El modelo de Flower y Hayes (1981) se convirtió en el aula de clase en una interesante alternativa o estrategia para el estudiante, después de que reconocieron su importancia observaron que podían organizar el conocimiento lingüístico, reconocer la estructura interna de cada tipo de texto y de esta manera establecer las diferencias entre un orden expositivo y argumentativo para dar respuesta a lo solicitado en la guía de trabajo.

Teniendo en cuenta lo expresado sobre el proyecto de investigación se puede concluir que el uso de las TIC en la educación actual requiere docentes consientes y capacitados en el uso eficaz de las herramientas que nos permiten abrir camino a las nuevas formas enseñar, porque transformar es uno de los factores que debe primar en el pensamiento curricular del siglo XXI. El cambio no es fácil para muchos, pero es posible adaptar las metodologías a la realidad del estudiantado. Cabe resaltar a groso modo que la mitad de este proceso se llevó a cabo con la modalidad virtual, puesto que la pandemia que aqueja a la sociedad, nos apartó de la zona de confort en la modalidad tradicionalmente utilizada para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, esto permitió enriquecernos, entender el significado de formar desde una perspectiva de construcción autónoma tanto del docente como del estudiante y de crear en nuestra identidad del quehacer conocimientos pertinentes para afrontar los retos que cada día se presentan en este arduo camino.

En cuanto a la prueba diagnóstica y final, se pude concluir que las estudiantes del Colegio Técnico la presentación, demostraron falencias en cuento a componte de producción textual en este caso se pudo observar en lo ítem número 24 y 25 de la prueba inicial, sin embargo en la prueba final y en la realización de los cuentos se notó una mejora porque las estudiantes mostraron un conocimiento limitado de las operaciones implicadas en el proceso de planificación de la escritura y reconocen algunos problemas durante dicho proceso, hubo una correlación con las teoría de Flower y Hayes, de la misma manera antes de iniciar el proceso de escritura se hace una contextualización general sobre los contenido o ideas que quieren dar a conocer en la realización de un cuento. Dicho lo anterior, es necesario hacer una prueba o evaluación diagnostica con el fin de conocer las competencias desarrolladas en el área de lengua

castellana, y con la aplicación de una prueba final se conoce si el proceso y objetivo fue alcanzado.

Se puede determinar que es fundamental involucrar a los estudiantes en procesos en los que organicen su pensamiento de mejor manera logrando tener una mejor composición escrita. Es importante que los estudiantes conozcan las acciones que les permitan llegar a ser más estructurados en la organización de sus ideas y las tomen como hábitos para tener una producción escrita exitosa. Fue una actividad enriquecedora, donde se pudo evidenciar en consecuencia el análisis pragmático, por lo cual se pudo evidenciar los actos de convivencia de las estudiantes. Esto precisa el carácter intrínseco que se tiene con el currículo y los momentos de aprendizaje. Es de gran relevancia continuar con esta labor de investigación, para el desarrollo y mejoramiento de los entornos de aprendizaje y desarrollo neurocientífico, con el fin de crear un impacto representativo y significativo en la enseñanza y aprendizaje de las estudiantes.

Finalmente, cabe mencionar que el ejercicio de escritura en el aula es una actividad compleja ya que las estudiantes deben desarrollar otras habilidades; por ejemplo, apropiación del léxico, de la gramática, de la comprensión de lectura, la elección de información relevante para la elaboración del texto, realizar inferencias y desarrollar de ideas. Por lo tanto, se resalta que la implementación del modelo ayuda en el fortalecimiento de la escritura, como también otras prácticas que intervienen en ella.

REFERENCIAS

Bibliográficas

Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. 11ª Edición. Barcelona. España: Editorial Anagrama.

Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de Lecturas y Escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Valle del Cauca: Editorial Taller de Artes gráficas Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

Ley General de Educación. Ley 115 de 1994.

Becerra R, J.S (2016) *Aprendiendo a ser docentes investigadores en el aula: procesos y estrategias para la Práctica Pedagógica y Docente en la formación del profesional de Humanidades y Lengua Castellana*. Universidad de Pamplona. Pamplona.

Becerra R, J.S (2005) *la concepción didáctica de la comprensión y la producción textual en el aula en el contexto de los estándares de competencias*. Ponencia. Universidad de Pamplona.

Becerra R, J.S (2016) *Aprendiendo a ser docentes investigadores en el aula: procesos y estrategias para la Práctica Pedagógica y Docente en la formación del profesional de Humanidades y Lengua Castellana*. Universidad de Pamplona. Pamplona.

Becerra R, J.S y Vanegas V, D (2015) *Estrategia de construcción curricular para la formación de docentes de lengua castellana*. Ponencia. Universidad de Pamplona.

Becerra R, J.S (2015) *El desarrollo de las competencias de la lectura como totalidad en la educación superior para la formación investigativa*. Ponencia. Universidad de Pamplona

Flower, L. & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, vol. 32 (4), 365-387.

Hayes, J. (2000). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In R. Indrisano & J. Squire (Eds.), *Perspectives on writing: Research, theory, and practice* (pp. 6-44). Newark, DE: International Reading Association.

Becerra Riaño, J.S (2005) Caracterización del discurso del docente en la clase de Lengua Castellana. En: La Didáctica de la Lengua Materna. Estado de la discusión en Colombia. Págs. 155-174. Primer Seminario y Coloquio sobre Didácticas de las Lenguas y la Literatura-2004- Universidad del Valle. Editado por Fernando Vásquez Rodríguez. Universidad del Valle-ICFES.

Becerra R, J.S (2005) la concepción didáctica de la comprensión y la producción textual en el aula en el contexto de los estándares de competencias. Ponencia. Universidad de Pamplona.

Becerra R, J, S (2016) Producción del modelo didáctico para la propuesta pedagógica en la Práctica Docente. Universidad de Pamplona, Pamplona.

Becerra R, J.S (2016) Aprendiendo a ser docentes investigadores en el aula: procesos y estrategias para la Práctica Pedagógica y Docente en la formación del profesional de Humanidades y Lengua Castellana. Universidad de Pamplona. Pamplona.

Becerra R, J.S y Vanegas V, D (2015) Estrategia de construcción curricular para la formación de docentes de lengua castellana. Ponencia. Universidad de Pamplona.

Becerra R, J.S (2015) El desarrollo de las competencias de la lectura como totalidad en la educación superior para la formación investigativa. Ponencia. Universidad de Pamplona

Becerra R y Vanegas V, D. (2015) Estrategia de construcción curricular para la formación inicial de docente de lengua castellana –UP. – Universidad de Pamplona- Ponencia: Primer Coloquio Internacional: Modelos y experiencias en la formación de profesores de Español y Portugués: Lengua Materna, Segunda Lengua Extranjera. Universidad del Valle. Cali. Colombia.

Becerra R, J.S y Vanegas V, Doris (2016) El discurso pedagógico del docente desde la complejidad, la interdisciplinariedad y la pragmalingüística: Referentes para la reflexión discursiva

Vanegas V, D, Celis D., R. A y Becerra R, J.S (2016) Modelo interdisciplinar de intervención pedagógico-didáctica propulsor de un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad. En: Revista Universidad y Sociedad, *versión On-line* ISSN 2218-3620. Universidad y Sociedad vol.8 no.1

Cibergrafía

Bajtin, Mijail (1982) Estética de la creación verbal. Madrid: Siglo XXI. Pp. 2248 a 293.

Planteamientos Colaborativos en la Didáctica de la Composición Desde Modelos Procesuales.

David Sánchez Jiménez. (Universidad de Filipinas). Recuperado de

www.um.es/tonosdigital/znum20/secciones/estudios-19-didactica_de_la_composicion.htm

Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica Ltda. Recuperado de

<file:///D:/Producci%C3%B3n%20del%20discurso%20did%C3%A1ctico%20de%20la%20lengua>

[%20materna/pnb/HOWARD%20GARDNER%20ESTRUCTURAS%20DE%20LA%20MENTE.pdf](#)

MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias Del Lenguaje. Tres campos fundamentales en la formación en lenguaje. Recuperado de:

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación. (7 de junio de 1998). *Lineamientos Curriculares Castellano*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación. (2006). Derechos Básicos de Aprendizaje Lenguaje. Recuperado de

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. Bogotá, Colombia: Fondo De Cultura Económica Ltda. Recuperado de <file:///D:/Producci%C3%B3n%20del%20discurso%20did%C3%A1ctico%20de%20la%20lenguaje%20materna/pnb/HOWARD%20GARDNER%20ESTRUCTURAS%20DE%20LA%20MENTE.pdf>

MEN. (2006). Estándares Básicos De Competencias del Lenguaje. Recuperados campos fundamentales en la formación en lenguaje: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación. (7 de junio de 1998). *Lineamientos Curriculares Castellano*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Ministerio de Educación. (2006). Derechos Básicos de Aprendizaje Lenguaje.

Recuperado de

https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Castillo, M. & Triana, N. & Duarte, P. & Pérez, M. & Lemus, E. (2007). Sobre las pruebas saber y de estado: una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje.

[Recuperado el 10 de marzo de 2020] de:

http://www2.icfes.gov.co/exámenes/component/docman/doc_download/102marco-teorico-2007-area-lenguaje?Itemid=

ANEXOS

CAPÍTULO UNO: PROBLEMA

[Anexo 1: Carpeta informe observación institucional y diagnóstico: Documentos soporte de Observación Institucional -](#)

[Anexo 1.1: Prueba diagnóstica](#)

[Anexo 1.2: Instrumento hoja examen](#)

[Anexo 1.3: Análisis de prueba diagnóstica](#)

[Anexo 1.4: Tabla de calificación y estudio de prueba](#)

[Anexo 1.5: Lista de estudiantes por grados](#)

CAPÍTULO DOS: MARCO DE REFERENCIA

[Anexo 2: Carpeta informe de propuesta pedagógica](#)

[Anexo 2.1: Documento Propuesta Pedagógica Marco Referencial](#)

[Anexo 2.2: Esquema de Modelo Didáctico](#)

[Anexo 2.3: Unidad Proyecto -Grado 7A-B y 10C](#)

CAPÍTULO TRES: METODOLOGÍA

[Anexo 1.1: Prueba diagnóstica](#)

[Anexo 1.4: Tabla de calificación y estudio de prueba](#)

[Anexo 2: Carpeta informe de propuesta pedagógica](#)

[Anexo 2.1: Documento Propuesta Pedagógica Marco Referencial](#)

[Anexo 2.2: Esquema de Modelo Didáctico](#)

[Anexo 2.3: Unidad Proyecto -Grado 7A-B y 10C](#)

[Anexo 3. Diario de Campo-](#)

[Anexo 3.1 Documento Registro audio-visual de la clase](#)

[Anexo 3.2 Formato diligenciado de Transcripción y análisis de registro de la clase](#)

[Anexo 3.3 Formato de Consentimiento informado](#)

[Anexo 3.4 Formato de Codificación de informantes clave-entrevistados](#)

[Anexo 3.5 Formato de Cuestionario de Entrevista de estudiante- transcripción y análisis](#)

[Anexo 3.6 Formato de Cuestionario de Entrevista de docente-Transcripción y análisis](#)

[Anexo 3.7 Formato de Cuestionario de Entrevista de docente Practicante-Transcripción y
Análisis](#)

[Anexo 3.8 Lista final de estudiantes asistentes por Grados modalidad virtual-presencial](#)

CAPÍTULO CUATRO: PROCESAMIENTO DE DATOS, RESULTADOS, HALLAZGOS Y DISCUSIÓN

[Anexo 4: Carpeta Informe de Etapa de Ejecución de la propuesta pedagógica](#)

[Anexo 4.1: Cartilla Didáctica de grados de Básica secundaria](#)

[Anexo 4.2: Cartilla Didáctica de grados de Educación Media](#)

[Anexo 4.3 Diseño de Prueba Final- Documento de evaluación](#)

[Anexo 4.4 Formatos diligenciados de Seguimiento de práctica pedagógicas presencial-virtual](#)

[Anexo 5: Evidencia intrainstitucionales y de acompañamiento pedagógico](#)

[Anexo 6: Ponencia y sustentación](#)

[Anexo 6.1: Texto de ponencia](#)

[Anexo 6.2: Power point](#)

Anexo 6.3 links requeridos

Link del registro audio visual <https://youtu.be/BVBQEp3fSgE>

Link del video de ponencia <https://youtu.be/uHS7WM0-z0I>

Anexo 7: Constancia de Cumplimiento de práctica expedida por las autoridades representativas del plantel (**POR CONFIRMAR**)

[Anexo 8: Evidencias de aula y procesos de aprendizaje, productos.](#)

[Anexo 8.1 Materiales didácticos presenciales aplicados](#)

[Anexo 8.2 Diseño de materiales didácticos virtuales](#)

[Anexo 8.3 Diseño de pruebas de evaluación o documentos virtuales de contenido](#)

