

La Producción Textual a partir del desarrollo del Pensamiento Crítico

Trabajo de Grado Presentado para Optar el Título de:

Lic. En Lengua Castellana y Comunicación.

Yorks A. Mendoza

Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Pamplona

162273: Práctica Pedagógica 2 (Básica Secundaria y Media)

Ph. D. Jairo S. Becerra

Junio 1, 2021

Tabla de Contenido

LA PRODUCCIÓN TEXTUAL A PARTIR DEL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO	1
TABLA DE CONTENIDO	2
TABLA DE ANEXOS.....	4
“TEXTOS EN CONTEXTO” DE FLOWER Y HAYES: PENSAMIENTO CRÍTICO Y PRODUCCIÓN TEXTUAL EN UN CONTEXTO VIRTUAL Y ALTERNATIVO	6
RESUMEN	6
PALABRAS CLAVE: IDENTIDAD DOCENTE, PENSAMIENTO CRÍTICO, PRODUCCIÓN TEXTUAL, CONTEXTO VIRTUAL	7
INTRODUCCIÓN	8
PROBLEMA	8
MARCO REFERENCIAL.....	19
LOS ANTECEDENTES	19
BASES TEÓRICAS	26
LINEAMIENTOS CURRICULARES	30
BASES CONCEPTUALES DEL MODELO DIDÁCTICO.....	35
BASES CONCEPTUALES DEL ÁREA HUMANIDADES Y LENGUA CASTELLANA	44
METODOLOGÍA	46
TIPO DE INVESTIGACIÓN	46
MARCO CONTEXTUAL.....	50
ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN	53
ETAPA DE DOCUMENTACIÓN.....	53
ETAPA DE DIAGNÓSTICO.....	54
<i>Cuestionario de Observación Institucional.....</i>	<i>54</i>

<i>Matriz de Análisis de Datos de la Observación Institucional.....</i>	<i>55</i>
<i>Diseño de la Prueba Evaluación - Diagnóstico de Área HLC.....</i>	<i>56</i>
<i>Instrumento Hoja de Examen.....</i>	<i>57</i>
<i>Matriz de Análisis de Datos de Observación en el Aula.</i>	<i>57</i>
<i>Matriz de Observación y/o Prueba Diagnóstica.....</i>	<i>57</i>
<i>Matriz Plan de Mejoramiento</i>	<i>58</i>
ETAPA DE DISEÑO DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA.....	58
INTERVENCIÓN / EJECUCIÓN	64
OBSERVACIÓN Y APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	67
<i>Diario de Campo.....</i>	<i>67</i>
<i>Entrevista</i>	<i>68</i>
<i>Pruebas</i>	<i>71</i>
<i>Matrices de interpretación.....</i>	<i>71</i>
RESULTADOS Y HALLAZGOS.....	72
DISCUSIÓN Y RESULTADOS.....	81
CONCLUSIONES	84
REFERENCIAS.....	89
ANEXOS.....	94

Tabla de Anexos

	Pág.
Anexo N°1 Carta de Presentación Firmada por el Coordinador de Práctica	94
Anexo N°2 Referentes Centro Educativo – Comunicación	94
Anexo N°3 Cuestionario - Guía De Observación Institucional - Práctica Profesional	94
Anexo N°4 -Matriz de Análisis de Datos de Observación Institucional	94
Anexo N°5 -Diseño de Prueba de Evaluación- Diagnóstico De Aula- Estado De Competencias Y Necesidades En El Área HLC	94
Anexo N°6 -Guía de Observación en las Aulas Según Grados y Cursos	94
o guías específicas de desempeños en el área HLC	
Anexo N°7 -Instrumento Hoja de Examen – Área de Humanidades y Lengua castellana	94
Anexo N°8 -Matriz de Análisis de Datos de Observación en el Aula	94
Anexo N°9 -Matriz De Observación y/o Prueba Diagnóstica	94
Anexo N°10 -Matriz Plan de Mejoramiento de Grado	94
Anexo N°11 Propuesta Pedagógica	95
Anexo N°12 Diseño Unidad Proyecto de Período	95
Anexo N°13 Cronograma	95
Anexo N°14 Horario de Sesiones Virtuales	95
Anexo N°15 Horario de Alternancia – Presencial u Otros Medios de Contacto	95
Anexo N°16 Diario de Campo	95
Anexo N°17 –Formato Institucional Centro Educativo-Listas de los estudiantes de curso	95
Anexo N°18 –Diagrama de la Estructura del modelo didáctico tal	95

Anexo N°19 -Agendas o Planeamiento de las sesiones virtuales de asesoría a los estudiantes.	95
Anexo N°20 – Documento integrado de guías o talleres de asesoría -Área HLC-grado.	95
Anexo N°21 – Cartilla Didáctica	95
Anexo N°22 – Portafolio de desempeños.	96
Anexo N°23 –Documento de anotaciones de seguimiento individual a cada estudiante.	96
Anexo N°24– Instrumento de registro de calificaciones de los estudiantes.	96
Anexo N°25– Diseño de prueba de evaluación final	96
Anexo N°26– Matriz de análisis de resultados de evaluación final	96
Anexo N°27– Informe de actividades intrainstitucionales	96
Anexo N°28– Carta de cumplimiento de Prácticas Pedagógicas expedida por el Rector de la Institución	96
Anexo N°29– Diligenciamiento de Autoevaluación de Práctica Pedagógica.	96
Anexo N°31– Cuestionario de entrevista semiestructurada	97
Anexo N°32– Consentimiento informado de estudiantes /o carta de autorización	97
Anexo N°33– Organización de grupo focal -codificación	97
Anexo N°34– Audio de sesión de entrevista aplicada/ o evidencia de diligencia escrita	97
Anexo N°35– Anexo N°35 Matriz Transcripción De Entrevista	97
Anexo N°36– Matriz Integral- Procesamiento de datos	97
Anexo N°37 – Formatos de seguimiento semanal de Prácticas Pedagógicas.	97

**“Textos en Contexto” de Flower y Hayes: Pensamiento Crítico y Producción
Textual en un Contexto Virtual y Alternativo**

Por

Yorks A. Mendoza¹

Estudiante de la Universidad de Pamplona

PhD. Jairo S. Becerra Riaño

Director de Trabajo de Grado

Resumen

El presente informe de trabajo de grado comprende la narrativa del proceso de Práctica Pedagógica 2 (Básica Secundaria y Media), el cual se desarrolló bajo el título: “Textos en Contexto” de Flower Y Hayes Aplicado al Pensamiento Crítico y la Producción Textual en Básica Secundaria y Media en un Contexto Virtual y Alternativo. El cuál nació de un proceso de diagnóstico y la necesidad de resolver la problemática en cuanto a la producción textual y el pensamiento crítico presente en la institución, dando origen a la siguiente interrogante: ¿Cómo fortalecer el pensamiento crítico a través de la teoría “Textos en contexto” de Flower y Hayes por medio de la producción textual en los estudiantes de básica secundaria y media? En función a esto, el proyecto se formuló bajo

¹Estudiante adscrito al programa de Licenciatura en Lengua Castellana y Comunicación.

el sustento principal de la teoría de Flower y Hayes quienes proponen una manera de producir textos a partir del conocimiento de las funciones cognitivas, lo que permite el desarrollo del pensamiento crítico bajo un modelo de escritura cognitivo. El proyecto se desarrolló bajo el paradigma post-positivista, el cual permite el estudio de las acciones humanas dentro de un contexto determinado; por lo tanto, se aborda desde un enfoque cualitativo, proceso descriptivo que ayuda al investigador a generar un nuevo conocimiento a partir de los datos recolectados; esto, guiado bajo el método de Investigación Acción Participativa, dado que se analizó la información obtenida a través de observación participa con respecto a la población objeto de estudio, los estudiantes de los grados octavo y undécimo con sus respectivos cursos 01 y 02 de la institución Educativa Inocencio Chincá.

Palabras Clave: Identidad Docente, Pensamiento Crítico, Producción Textual, Contexto Virtual.

Introducción

Problema

La problemática se identificó debido a un largo proceso de recolección y análisis de datos, donde primero se recolectó información por medio de un cuestionario institucional el cual se organizó y dividió en 7 categorías diferentes (Institucional, plataformas, docente formador en el aula, medios virtuales y alternativos, interacciones entre la población y comunidad educativa, estrategias didáctica virtuales y recursos bibliográficos) y que están basadas en 4 documentos que sustentan bases conceptuales sobre cómo debería ser la educación en los tiempos de pandemia, teniendo en cuenta la virtualidad, alternancia y lo alternativo, los cuales son: Proyecto Educativo Institucional, Sobre el Decreto de Evaluación, Lineamientos para la Prestación del Servicio de Educación en Casa y en Presencialidad Bajo el Esquema de Alternancia y la Implementación de Prácticas de Bioseguridad en la Comunidad Educativa, y el documento La Innovación Educativa en Colombia: Buenas Prácticas para la Innovación y las TIC en Educación.

Véase Anexo N°3 Cuestionario - Guía De Observación Institucional - Práctica Profesional; Anexo N°4 -Matriz de Análisis de Datos de Observación Institucional.

A continuación, se procedió a realizar un proceso de observación del estado de competencias propias del área de Humanidades y Lengua castellana, para lo cual se realizó un diseño de Prueba Diagnóstica en donde se enuncian los estándares de competencia basados en los ejes curriculares, donde se debe ubicar el enunciado general de cada estándar correspondiente al grado específico que se evalúa. Posterior

a ello se encuentre el formato que comprende el marco principal de la prueba, en él, se deben elaborar 5 ítems para cada eje curricular, atendiendo a las características propias de cada uno; además, para elaborar el ítem se debe identificar primero los indicadores de logro, el componente del área y las competencias a evaluar, luego de elaborado el ítem se debe visualizar la respuesta, teniendo como evidencia de aprendizaje los Derechos Básicos de Aprendizaje.

Véase Anexo N°5 -Diseño de Prueba de Evaluación- Diagnóstico De Aula- Estado De Competencias Y Necesidades En El Área HLC

Este diseño dio como resultado una hoja de examen de un total de 25 preguntas de tipo “Selección múltiple con única respuesta” De las cuales 2 son abiertas; así, una prueba para grado. Véase, *Anexo N° 7 -Instrumento Hoja de Examen – Área de Humanidades y Lengua castellana*. Este proceso fue tedioso debido a la indisposición de los estudiantes para la realización de la misma, por lo tanto, fueron muy pocos los estudiantes de cada grado que la respondieron, pero gracias a la observación de diferentes talleres que ya habían hecho y sumado al análisis de la información de la prueba se pudo identificar un problema que es a nivel general. Antes de ello, se hizo un pequeño esquema para sintetizar los datos observados en el aula, por medio de la Matriz de Análisis de Datos de Observación en el Aula (*ver anexo N°8*).

Antes de pasar a la realización del plan de mejoramiento, el asesor de práctica, el PhD. Jairo Samuel Becerra Riaño facilitó a los docentes en formación un cuadró de análisis de la prueba diagnóstica, en donde se estudia ítem por ítem la cantidad de omisiones, de aciertos y de errores para determinar el grado de complejidad y grado de prioridad de cada ítem, además facilita la identificación de los problemas según ejes

curriculares y DBA que deben ser tenidos en cuenta en la formulación del plan de mejoramiento y la correspondiente identificación de la propuesta pedagógica. Este formato se puede observar remitiéndose al *Anexo N°9 Matriz De Observación y/o Prueba Diagnóstica*.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se evidenciaron falencias en el eje curricular de la producción textual, esto teniendo en cuenta los problemas de coherencia y cohesión, además de problemas ortográficos como signos de puntuación y caligrafía. Por tal razón, la problemática gira en torno al bajo nivel de escritura de textos, esto, a causa también de la baja comprensión de lectura, la misma lectura crítica y el bajo desarrollo del pensamiento. Todo esto sugiere la reflexión de diferentes conceptos y su importancia dentro del ámbito educativo, con respecto al área de Lengua Castellana:

La producción textual es uno de los componentes más importantes de la lengua, pues con ella los estudiantes pueden expresar emociones, sentimientos, crear historias y extender su imaginación y su aprendizaje. Sin embargo, se presenta también como un problema puesto que los educandos no asumen sus escritos de forma correcta, como la extensión materializada de su pensamiento sino como una imposición curricular. Es por esta razón que se presentan diversos errores en la conformación escrita, desde la coherencia propositiva, la cohesión (conectores discursivos) y las reglas gramaticales como el uso correcto de la ortografía y signos de puntuación.

Con respecto a la producción textual, (Sotomayor, y otros, 2013) expresa que, “Estas tareas, sin embargo, no se realizan necesariamente de forma lineal, sino que interactúan y alternan con mayor o menor flexibilidad según la experticia del escritor”. En otras palabras, los procesos que deben cumplir los estudiantes no deben ser planos, sino

que debe haber una interrelación en estos procesos, los cuales se desarrollan de acuerdo a la interacción que el sujeto ha tenido con su experiencia textual. En este sentido es importante mencionar que la actividad de escritura, está íntegramente relacionada con la comprensión de textos los cuales le permiten tener una idea más clara de los textos que lee y formar una percepción propia de su realidad.

Ahora bien, es importante mencionar, uno de los problemas que surgen dentro de este déficit y es el desarrollo del pensamiento crítico que se ve claramente sesgado, debido a que los estudiantes al no comprender textos, no tienen la capacidad de colocarlos en práctica por medio de la escritura, para entender y relacionar de manera reflexiva y crítica sus postulaciones con respecto a su realidad, contextual, social, familiar y escolar.

Por otra parte, el pensamiento crítico no consiste solamente en la capacidad de escribir argumentos a la deriva. En este sentido (Saiz & Rivas, 2012) “El fin, ya no consiste solo en la argumentación, sino en lograr nuestros propósitos, que se resumen, en definitiva, en uno, el bienestar personal, como objetivo o problema vital más importante para cualquier persona”. Como se menciona anteriormente, el pensamiento crítico no es solamente una cuestión meramente curricular, sino que debe permitir al individuo, en este caso el estudiante, construir su realización personal por medio de su interacción e interpretación de su medio.

Por tal motivo, el desarrollo del pensamiento crítico no es un proceso aislado dentro de la educación, sino por el contrario es pertinente fundamentar los procesos de enseñanza y aprendizaje con base en estrategias propias del currículo para desarrollar y fortalecer el sentido propio del contexto del estudiante y su percepción de la realidad.

Llegados a este punto, es preciso definir qué son los procesos mentales o cognitivos, los cuales forman parte de la teoría de Flower y Hayes y por lo general se definen como aquellos procesos de almacenamiento, organización e interpretación de la información que se recibe por medio de estímulos externos (ambiente) y que son percibidos a través de los sentidos. Rivas (2008) citado por (Teúle, 2015) define los procesos cognitivos como “el canal a través del cual se adquiere, almacena, recupera y usa el conocimiento”. En otras palabras, son procesos de conversión y utilización de la información que es necesaria desarrollar e incentivar para la comprensión total de la realidad asociada con los saberes.

Estos procesos mentales son diversos y variados, cada niño, joven y adulto los tiene, pues son innatos y propios, pero no en todos se desarrolla de la misma manera. Es por eso que se hace necesario que el docente motive y estimule en sus procesos de enseñanza y aprendizaje cada uno de ellos, pues la motivación está intrínsecamente relacionada con la atención (proceso mental) y es uno de los procesos cognitivos superiores, muy necesario, como todos los demás, para poder escribir textos de forma correcta (Castillero, 2018).

Debido a este pensamiento, es importante producir críticamente escritos que reflejen el conocimiento de la naturaleza de la lengua, su incidencia, las raíces que la fundamentan, especialmente en el lenguaje. Reconocer palabras y frases con sus correspondientes significados para saber lo que dice un texto y de igual manera se puede resaltar el objetivo de sensibilizar estéticamente a los sujetos a través de la lectura, análisis y recreación de obras adecuadas a la edad y a sus intereses. Este proceso desarrolla la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un

saber literario, surgido de la experiencia y contacto con diversas obras y del conocimiento directo de un buen número significativo de ellas.

Con relación a lo anterior, es indispensable discutir acerca de la situación que se vive actualmente en el mundo, debido a la pandemia del Covid-19 donde la educación, ha tenido la tarea de encontrar nuevas formas de realización de las actividades escolares y de procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por consiguiente, la virtualidad ha presentado un enorme reto para las instituciones educativas tanto públicas como privadas, en el sentido de la enorme brecha que se interpone en la mayoría de instituciones que no cuentan con un servicio franco de internet a sus estudiantes. En este sentido, es preciso que el gobierno nacional proporcione espacios donde los estudiantes puedan tener un mejor acceso a la información y por consiguiente al aprendizaje. Esto ha generado problemas de deserción escolar y dificultades a los docentes que deben buscar estrategias para llevar el conocimiento a sus estudiantes de maneras diversas, utilizando medios alternativos tales como WhatsApp, Facebook o guías que deben dejar en puntos estratégicos para que los estudiantes resuelvan en sus casas, la mayoría no tiene como comunicarse con el docente para resolver dudas y demás, por tanto, hay incumplimiento de deberes por parte de los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario acotar que, para una buena educación virtual, es de vital importancia el acompañamiento docente. En este sentido (Moreira & Delgadillo, 2014) exponen que, es importantísima la participación de los docentes en el transcurso de aprendizaje virtual, debido a que debe existir una clara intervención del proceso de educación en este entorno, en el que deben prevalecer

vínculos afectivos y de cercanía para que los estudiantes no sientan demasiada distancia en el espacio virtual.

En este sentido es válido mencionar que la virtualidad no pretende solo crear espacios de comunicación e información, sino que también debe pretender el acercamiento de los individuos al proceso de enseñanza y aprendizaje, aprovechando de manera sustancial las herramientas allí disponibles.

Es por esta razón que se hace necesario construir estrategias que le permitan a los estudiantes fortalecer el pensamiento crítico con base en la producción textual no sin antes mencionar el cambio que ha tenido la educación debido al contexto actual que se vive y que representa un reto tanto para el gobierno nacional como para las instituciones, docentes, padres de familia y estudiantes.

Toda esta información dio lugar a diferentes preguntas problematizadoras: En general, ¿Cómo fortalecer el pensamiento crítico a través de la teoría “Textos en contexto” de Flower y Hayes por medio de la producción textual en los estudiantes de básica secundaria y media? Y algunas específicas tales como: ¿Qué procesos mentales intervienen en la enseñanza y aprendizaje y cómo se desarrollan para la producción de textos y el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica y media?, ¿Cuál es la relación que hay entre la correcta producción de textos y el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica y media?, ¿Qué acciones favorecen la transformación de los procesos mentales y el pensamiento crítico para la producción de textos en estudiantes de educación básica y media?

Lo anterior permite un acercamiento a entender cómo hacer la interpretación del diagnóstico y a través de ellos elaborar un plan de mejoramiento, que como su nombre lo indica, sugiere una serie de actividades y procesos que permiten la mejora de las falencias y la resolución de las preguntas planteadas. Por tal motivo se desarrolló un esquema, teniendo en cuenta los ejes curriculares, los problemas o necesidades identificadas y los elementos correspondientes a la virtualidad, los ítems de las pruebas y los problemas o necesidades identificados, para así generar estrategias de tratamiento para la superación de esos problemas, a través de diferentes actividades mediadas por elementos virtuales o alternativos y que requieran del uso de herramientas tecnológicas y/o físicas (libros, cartillas, guías, etc.). Dichas actividades se deben abordar en un tiempo específico de horas y se deben evaluar siguiendo criterios de evaluación que corresponden a las evidencias de los DBA de cada grado.

Véase el Anexo N°10 Matriz Plan de Mejoramiento

A partir de las preguntas problematizadoras nacen los objetivos del proyecto trabajo de grado, los cuales se formularon de la siguiente manera: Como objetivo general el “Fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico a través de la teoría “Textos en contexto” de Flower y Hayes por medio de la producción textual en estudiantes de básica secundaria y media desde un contexto de educación virtual y alternativo”. Se ordena el eje problemático (la producción textual) como un medio para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico, que se fortalece en función de la teoría de Flores y Hayes por medio de la escritura, es decir, se plantea que el pensamiento crítico se puede mejorar fortaleciendo la actividad de escritura, bajo un modelo de producción cognitiva, en donde

se fortalecen ambos aspectos de manera recíproca; todo esto bajo una teoría aplicada a un grupo de estudiantes.

Los objetivos específicos consisten en la secuencia de análisis, interpretación y desarrollo de la teoría seleccionada, en donde en primera instancia se debe: Identificar los antecedentes y fundamentos teóricos que permitan el fortalecimiento del pensamiento crítico de los estudiantes por medio de la producción textual (principio de selección de la teoría). En segundo momento: Interpretar la teoría de “Textos en Contexto” de Flower y Hayes determinando las etapas de la misma para fortalecer el pensamiento crítico por medio de la producción textual en los estudiantes. Y en tercera instancia: Diseñar un cuadernillo didáctico en el que se fortalezca la expresión del pensamiento crítico por medio de la producción textual en los estudiantes a partir de la teoría de Flower y Hayes.

Pero, ¿cómo se justifica que todo eso en realidad sirva? ¿Para qué servirá? ¿Qué impacto tendrá? Y, ¿Quiénes se beneficiarán de dicho proyecto? Para responder a estas interrogantes primero es necesario identificar la importancia de los dos aspectos fundamentales del proyecto, la producción textual y el pensamiento crítico:

La importancia de la correcta producción textual y el desarrollo del pensamiento crítica recae en la complejidad de procesos que aborda y el alcance que tiene dicha actividad; escribir no es un mero proceso de grafía, sino que conlleva diversos niveles del uso de la lengua y la capacidad de potenciar y poner en práctica diversas habilidades y competencias, tales como la competencias gramatical, semántica, textual, etc. que permiten a los jóvenes transmitir ideas, sentimientos y su pensamiento de manera clara,

de modo que el acto comunicativo se lleve a cabo de manera funcional, es decir, que se transmita de forma correcta y se puede interpretar de la misma forma.

Por lo anterior, también es imprescindible el desarrollo de los procesos cognitivos en el aula, pues trasciende para estructurar un nivel de aprendizaje prolongado en los estudiantes con capacidad de ir más allá de la mediocridad; en la sociedad actualmente se observa el mal uso de las competencias cognitivas de aprendizaje en los estudiantes, por ende, es fundamental estructurar el ambiente de clase de un modo que se puedan potenciar estos procesos.

Estos dos factores se unen para trascender al desarrollo del cambio en el docente-estudiante ya que no solo se trata de que el estudiante reciba conocimiento, sino que el docente también pueda interiorizar en su labor, si realmente está ayudando a fomentar un cambio de mentalidad “mediocre” o solo cumple con la función de transmitir tradicionalmente; el estudiante, realiza el procesamiento de la información recibida, sin que nadie pueda realizarlo por él; la exactitud de los procesos asociativos que el estudiante detecta con mucha precisión en un cambio o distorsión del entorno, suele comparar los sucesos que ocurren de actitudes negativas, a sus propias experiencias, expectativas y conocimientos previos, desarrollando una construcción de concepciones o teorías intuitivas, implícitas negativas, fuertemente adaptadas, lo que impide el aprendizaje significativo. (Rivas M. , 2008)

El aporte de este trabajo de investigación es que, a partir de diversas teorías, fundamentalmente la teoría de (Flower & Hayes, 1996), ayudará a determinar cómo desarrollar el pensamiento crítico y la producción textual teniendo en cuenta los procesos cognitivos, que se adecúa a un ámbito educativo virtual y alternativo para jóvenes de

educación básica y media, específicamente a los estudiantes de grado octavo, noveno, décimo y Once (Básica secundaria y media).

Es buscar la forma llevar a cabo la idea de realizar un proceso apropiado en la producción de textos que se complementa con los factores cognoscitivos y motivacionales de los estudiantes en el aula, que puedan permitir al estudiante adquirir un buen nivel de interpretación y producción textual, fortaleciendo así el desarrollo del pensamiento y desarrollo psicosocial. El estudio es factible, ya que está al alcance de todos, tanto de docentes como estudiantes, son estimulados en el aprendizaje y permiten la reciprocidad de conocimiento.

La población a beneficiarse de esta investigación son, en primera instancia, los estudiantes de los grados y cursos de octavo y undécimo de la Institución Educativa Inocencio Chincá de Tame – Arauca y sus docentes; los autores propios de la investigación, quienes construirán su identidad y rol como futuros docentes; los estudiantes corresponden a la población objeto de estudio y el punto central de observación e intervención, con esto se llevará a cabo la utilización del tipo de material que se les facilitara, para llevar a cabo el proceso de investigación cualitativa hermenéutica.

Es factible desarrollar el proyecto en diversos grados de escolaridad, ya que lo que se pretende es hacer, en primera una reflexión del introspectiva del quehacer docente de Lengua Castellana y Comunicación, y en segunda instancia ayudar a mejorar los procesos de producción textual; Piaget citado por (Vergara, 2017) menciona que “los niños construyen una comprensión del mundo que les rodea, y luego experimentan discrepancias entre lo que ya saben y lo que descubren en su entorno, existe cuatro

etapas que intervienen: sensorio-motora, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales” es por esto que se debe tener en cuenta las etapas, ya que la edad influye en el desarrollo del pensamiento y la metodología del proyecto cambiaría según el nivel y las etapas del estudiante.

Marco Referencial

Los Antecedentes

El desarrollo de este proyecto, se basó en la búsqueda de diversos estudiosos del tema a nivel internacional y nacional que hayan trabajado en el desarrollo de dicha temática, y que de cierta forma contribuyan a fortalecer el estudio y sustento teórico del trabajo investigativo realizado.

Desde el ámbito internacional en la Universidad de Málaga (España) se desarrolló una tesis doctoral que lleva como título “El pensamiento crítico en estudiantes del grado de maestro/a en educación primaria desde la didáctica de las ciencias sociales” de (Lozano, 2017) cuyo objetivo es conocer y valorar la capacidad de Pensamiento crítico que posee el estudiantado del grado de Maestro/a de Educación Primaria.

Esta tesis presenta un bagaje teórico increíble, que nutre el proyecto es distintos saberes del pensamiento crítico, pues está fundamentada con 5 teorías que van en orden cronológico dependiendo de la base filosófica. La primera, es el pensamiento según Sócrates, como segundo el pensamiento crítico según Dewey y autores de esa época, como tercero se toma en cuenta desde la pedagogía crítica con sus principales teóricos como Freire (1980), Apple (1986), Kincheloe (1993), McLaren (1997) y Giroux (2001), como cuarto apartado las Ciencias sociales, como ciencia que fomentan conductas

sociales, y, como último se dedica al uso de la metodología de las Estrategias de Pensamiento Visual que utilizan los docentes en función del pensamiento crítico.

Los hallazgos de esa investigación ayudaron a la presente, en cuanto a la importancia de crear y diseñar estrategias metodológicas y didácticas de enseñanza en la educación desde una perspectiva teórica creada a partir de los problemas que se presentan en el aula e identificando sus falencias, debilidades fortalezas y oportunidades, pues, se comprueba que es posible educar para formar estudiantes con pensamiento crítico; además, se plantea que la enseñanza debe estar basada en la pedagogía crítica, la cual busca crear conciencia en los estudiantes para que los mismos tengan las capacidades de crear su pensamiento de forma reflexiva para mejorar la educación y las metodologías de enseñanza.

Por otra parte, como ponencia para el XI congreso nacional de investigación educativa tenemos a (Rodriguez, 2011) con su trabajo “La producción escrita en el contexto de la maestría en pedagogía de la FES ARAGÓN en la UNAM: una propuesta desde el enfoque comunicativo”. Esta investigación se abordó y supone una serie de pasos como objetivos de la investigación tales como: Elaborar un diagnóstico situacional en función de la producción escrita; Sugerir una propuesta de intervención pedagógica desde el enfoque comunicativo; Identificar los diferentes tipos de texto que construye los alumnos.

Desde los objetivos podemos ver una relación con el proceso de investigación que se llevó a cabo en el presente proyecto, además de eso, lo realmente importante radica en su sustento teórico. La problemática de él es la misma, la producción textual, solo que

en ese caso con estudiantes de pedagogía (pregrado), y buscó solucionarla teniendo en cuenta las teorías de la producción textual desde la perspectiva de (Ferry, 1990), (Bernad, 2006), (Honoré, 1980) al hacer uso de la competencia comunicativa donde también confluyen las competencias lingüísticas y pragmáticas, además de (Bourdieu, 2007) que toma en cuenta la redacción y la elaboración estructural del texto así como también (Flower y Hayes, 1981) que toma la trascendencia en un contexto comunicativo social. Estos últimos, que son los principales autores de la investigación presente.

Con respecto a la presente investigación, este trabajo ayudó a entender la teoría de Flower y Hayes que se utilizó, la interpretación de la metodología y el uso del enfoque comunicativo presente en el proyecto, además, dio idea sobre los resultados que se quieren obtener teniendo en cuenta el proceso investigativo que se quiere lograr.

En el contexto nacional se hizo una revisión teórica sobre los siguientes antecedentes de investigación:

Como trabajo de grado para obtener el título de Licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas la autoras (Olaya & Villamil, 2012) proponen el trabajo “La producción de textos como recurso didáctico para la escritura creativa” cuyo objetivo general es incentivar la creación de textos como recurso didáctico en los estudiantes del grado 512 del colegio Francisco José de Caldas, en el cual se realizan talleres donde los estudiantes pueden y generan la capacidad de escribir textos propios lo cual genera un desarrollo del proceso de escritura y activa la imaginación,

Como base teórica se tienen en cuenta 4 aspectos importantes, los cuales son: el constructivismo, la escritura como manifestación lingüística, la escritura creativa y la

didáctica como el arte de saber enseñar. Con respecto a la metodología se hace con base en la participación acción la cual, permite a los investigadores la utilización de elementos de recolección de datos cualitativos tales como diarios de campo y talleres.

Los resultados obtenidos se muestran satisfactorios ya que se cumplieron los objetivos propuestos además del desarrollo de la inventiva de los estudiantes en el proceso de creación textual, fortalecimiento del pensamiento y además les permitió a los docentes crear estrategias didácticas para cumplir tal fin.

De esta manera, este trabajo le permitió a la presente investigación, fundamentar sus bases teóricas y aportar hacia la importancia de la producción de textos como estrategia para fortalecer el pensamiento crítico, la imaginación y mejorar la creatividad en los estudiantes, así como también a incentivar la búsqueda de estrategias por parte de los docentes.

En Medellín - Antioquia, Calle A. Gerzon (2014) publicó el artículo denominado “Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0”, el cual es el producto de una investigación realizada por él, cuyo objetivo fue: analizar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico durante la producción de textos digitales bajo ambientes de aprendizaje apoyados en herramientas de la web 2.0, para contribuir a la comprensión de los procesos escriturales apoyados por las tecnologías de la información y la comunicación en la educación media. El enfoque asumido en el estudio fue mixto, participaron 32 estudiantes de grado once, quienes durante 11 sesiones elaboraron producciones escritas digitales en el marco de un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. (Calle, 2014)

Dentro del marco de la investigación se obtuvo como resultado que Las habilidades del pensamiento crítico no aparecen “porque sí”, el estudiante las desarrolla a partir de la información y el reconocimiento del entorno. Las características del ambiente de aprendizaje se convierten en un instrumento para que los estudiantes puedan fortalecer esas habilidades, logrando convertir la información que brinda la web en conocimiento, donde se reflejen los procesos de escritura digital. Y también se pudo concluir que el pensar críticamente no se desarrolla o se fortalece solo incluyendo indicadores de desempeño en los planes de áreas de las instituciones educativas. Es necesario que los estudiantes ejerciten sus habilidades y para ello se deben de materializar en acciones. (Calle, 2014)

El aporte que esta investigación dio a la presente investigación radicó en que permitió la reflexión sobre las nociones del pensamiento crítico como base para que los estudiantes puedan interpretar, comprender, analizar, evaluar, argumentar y juzgar de forma contundente aspectos de la realidad (contexto); dichas acciones se pueden transmitir a partir de escritos y discursos que les permiten construir nuevos conocimientos, transmitirlos y refutar por argumentación en caso de debates.

Además, hace énfasis en un aspecto crucial para la presente investigación, la virtualidad, pues se desarrolló en ese ambiente y permite evidenciar que las herramientas tecnológicas son muy útiles para brindar información, y que la cuestión está en determinar estrategias para manipular de forma correcta dicha cantidad de información. Pudiendo las Tic ofrecer diversas formas para fortalecer los procesos de escritura en su relación con el pensamiento crítico.

Dentro del ámbito regional destacan los siguientes antecedentes de investigación:

En Ocaña – Norte de Santander, (García, 2017) desarrolló el proyecto de grado denominado “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. Su objetivo fue: 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).

Dentro de los resultados se evidencia la importancia de implementar las Tecnologías de la Información y la Comunicación para el aprendizaje de lectoescritura como estrategia didáctica para transformar la enseñanza y aprendizaje de los procesos para leer y escribir apoyados en el uso de las herramientas que ofrece las TIC, respondiendo a una práctica más humana basada en la pedagogía del amor, teniendo en cuenta el contexto de los estudiantes.

El anterior proyecto brindó al presente proyecto diferentes perspectivas de cómo se están utilizando las Tic en la región y por ende permite la reflexión y crítica con respecto a los escenarios donde se investiga, los recursos y la importancia de implementar las Tics como recurso pedagógico, no solo para desarrollar procesos de lectoescritura, sino para ampliar el repertorio de estrategias de enseñanzas en las demás áreas.

En Bogotá D.C Liliana A. Rojas y Ericka N. Linares (2018) realizaron la tesis denominada “Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias”. Cuyo objetivo fue: Analizar los procesos de fortalecimiento de pensamiento

crítico a partir de la implementación de una propuesta didáctica de escritura de crónicas literarias en los estudiantes del curso 605 del colegio Manuel Cepeda Vargas IED, jornada mañana. El cual se desarrolló bajo en un enfoque cualitativo, debido a que se buscó motivar la creación de crónicas literarias y observar la realidad en que los estudiantes del grado 605 desarrollaban las habilidades necesarias para escribir en función del pensamiento crítico. (Rojas & Linares, 2018)

Lo anterior bajo una metodología denominada por los autores como “Sistematización”, por medio de la cual implementaron una secuencia didáctica dinámica y flexible en el aula, que acercaría a los estudiantes a escribir teniendo en cuenta su contexto. Terminada la implementación de las secuencias didácticas, se analizaron los resultados por medio de diferentes organizadores gráfico y se obtuvo como conclusión que la crónica es, quizás, la tipología textual con mayor convergencia en lo que al desarrollo de pensamiento crítico se refiere y que se puede usar en casi todos los grados, porque los estudiantes están en la capacidad de expresar sus puntos de vista, adaptándose, por supuesto, al nivel de complejidad propio de cada grado de escolaridad. (Rojas & Linares, 2018)

Esta tesis aportó nociones conceptuales muy buenas acerca del pensamiento crítico y su relación con la producción textual, pero, más importante aún, lo rescatable es que se enfocan en un tipo de texto específico “la crónica”. La crónica, es una herramienta muy útil a la hora de organizar acciones en beneficio del pensamiento crítico y la tesis brinda ejemplos de cómo enseñar a construir crónicas literarias, las cuales hacen parte de la literatura que se abordó en algunos de los grados población objeto de estudio.

Bases Teóricas

Dentro de la presente investigación se relacionaron diferentes fundamentos teóricos pedagógicos y didáctico, algunos de ellos respondiendo a la necesidad de seleccionar un paradigma y enfoques pedagógicos adecuados para los procesos que se realizaron y el estado actual de la educación desde todas sus dimensiones: social, política y sanitaria.

Con respecto al paradigma pedagógico se seleccionó el constructivista, pues, actualmente se observan los cambios en la educación, el conocimiento, y el rol docente – estudiante, la importancia de enseñar para transformar el aprendizaje logrando un proceso continuo donde el estudiante logre conseguir sus objetivos con motivación. En la enseñanza se pueden emplear diversos métodos, no sólo un método; es decir, una praxis ecléctica, en la cual reside seleccionar y dominar los enfoques pedagógicos adecuados para aplicarlos en cualquier situación de acuerdo a las necesidades presentadas, donde se concibe el conocimiento como una construcción propia que concierne al desarrollo cognitivo permitiendo conocer la realidad "en sí misma".

Teniendo una estrecha vinculación con las necesidades sociales y respondiendo las exigencias que día a día la sociedad impone en las instituciones educativas. Existen varias perspectivas constructivistas, donde prima el aprendizaje como un proceso activo, único para cada individuo, construcción de relaciones conceptuales y de significados.

El constructivismo es una corriente de pensamiento que postula que el conocimiento debe ser construido por el propio alumno de forma activa y participativa. Adquiriendo así una adaptación al mundo gracias a su experiencia y conocimiento de estrategias que le permitirán solucionar situaciones problemáticas, es decir, no estudia

la realidad, sino la construcción de la realidad para modificar lo que sea necesario para construir sus conocimientos.

Es una construcción que el alumno crea gracias a la interacción entre el docente, el objeto de aprendizaje y él mismo. Los conceptos que adquiere cambian según la nueva utilidad que haga con ellos. Cada vez amplían más. Nunca debemos olvidar que en el proceso de enseñanza-aprendizaje las emociones juegan un papel imprescindible, ya que si se consigue lo que se persigue lo llevará a cabo con éxito y conseguirá una mayor autoestima (Coll et al., 2002).

En tal sentido, el constructivismo según (Granja, 2015) es, “una interacción dialéctica entre los conocimientos del docente y los del estudiante, que entran en discusión, oposición y diálogo, para llevar a una síntesis productiva y significativa: el aprendizaje”. Es decir que, el constructivismo es una profunda y clara expresión de la construcción del conocimiento puesto desde la perspectiva de las dos partes involucradas, que tanto docentes como estudiantes deben nutrir de ideas, pensamientos y reflexiones, que los lleven a desarrollar procesos mentales necesarios en la actividad propia de la enseñanza y el aprendizaje.

Por consiguiente, es necesario que los docentes provean a los estudiantes, no solo de metodologías y métodos de enseñanza, sino que participen activamente del proceso de aprendizaje de los mismos, esto con el fin de apropiarse de las fortalezas y aspectos por mejorar de los educandos, para que de esta manera el profesor, pueda

actualizar su proceso de enseñanza y asimismo comprenda y entienda su función como garante del conocimiento de sus estudiantes.

Con relación al constructivismo previamente expuesto, conviene aclarar específicamente el enfoque que se tendrá en cuenta para este proceso investigativo, el cual se expone y construye a partir de la teoría del aprendizaje significativo planteado por David Ausubel, que en palabras de (Muñoz, 2004) se expresa como, “A toda experiencia que parte de los conocimientos y vivencias previas del sujeto –las mismas que son integradas con el nuevo conocimiento y se convierten en una experiencia significativa”. Es decir que, el aprendizaje es directamente proporcional a las experiencias previas que ha tenido el estudiante y que relaciona con el conocimiento nuevo, con el fin de darle sentido y significación a su aprendizaje teniendo en cuenta contexto.

De acuerdo con lo anterior, es importante mencionar que esta teoría se basa en que el conocimiento no se construye desde cero, sino que es a partir de la relación que el estudiante ha tenido en su proceso formativo, que debe incluir también sentimientos, actitudes y aptitudes que fortalezcan el proceso de enseñanza y aprendizaje en la construcción de estructuras mentales propias y adquiridas desde el punto de vista del crecimiento y desarrollo intelectual del estudiante.

Ahora bien, la propuesta se aborda también desde el Enfoque Cognitivo Comunicativo y Sociocultural, el cual es el resultado de las nuevas didácticas y metodologías de enseñanza de la lengua y está fundamentado sobre la premisa de que el lenguaje es un medio de cognición y comunicación social en el cual interviene el

aspecto histórico y social de la humanidad; se entiende así al hombre como un ser social que expresa por medio del lenguaje la realidad objetiva de su entorno. (Rodríguez, 2011)

Este enfoque Cognitivo Comunicativo y Sociocultural sustentado por Gredert Rodríguez contempla tanto la dimensión cognitiva, encargada de la construcción del pensamiento constituido por la unidad dialéctica del pensamiento verbal y el lenguaje intelectual; la dimensión comunicativa, encargada de revelar la función semiótica del lenguaje, que requiere la habilidad para percibir, codificar y decodificar signos lingüísticos en diferentes contextos de comunicación; y la dimensión sociocultural, encargada del reconocimiento del contexto, la influencia del quiénes participan en él, sus pensamientos, ideologías, sentimientos, estados, etc., los cuales requieren una intención comunicativa. De esta manera, como lo asegura (Rodríguez, 2011):

La competencia cognitiva, comunicativa y sociocultural constituye un todo solo divisible desde el punto de vista metodológico. La unidad y coherencia de sus dimensiones está dada porque quien aprende y se comunica es la personalidad, de acuerdo con la herencia histórico-cultural adquirida socialmente y que implica sus saberes culturales. Cognición y comunicación se dan en la personalidad. (pág. 19)

Dicho Enfoque Cognitivo Comunicativo y Sociocultural, guarda mucha relación con la teoría “Textos en Contexto” de Flowers y Hayes debido a que estos ven el proceso de creación de textos como un modelo basado en los procesos cognitivos: relacionan cada etapa de la elaboración de escritos con uno de los procesos mentales que interviene en su desarrollo, de esta manera (Flower & Hayes, 1996) aseguran que “En un modelo de proceso, las principales unidades de análisis son procesos mentales elementales, tales como el proceso de suscitar ideas. Y estos procesos tienen una estructura jerárquica tal que la generación de ideas, por ejemplo, es un subproceso de la

planificación”. Lo que quiere decir que, durante el proceso de composición de escritos, intervienen muchos procesos mentales que abordan la dimensión cognitiva.

Además, aborda la dimensión comunicativa y sociocultural en cuanto definen que para poder escribir, el escritor debe hacer un análisis introspectivo sobre cómo se siente para escribir (motivación), cómo debería escribir, para qué hacerlo, es decir, qué desea comunicar a través del escrito y a su vez realizar análisis de protocolos, los cuales llevan al escritor a ubicarse en ambiente de trabajo y reflexionar sobre el tema que desea llevar a una determinada población, lo cual requiere un conocimiento del tema y de audiencia (al contexto). (Rodríguez, 2011)

La teoría de Flowers y Hayes relaciona muchos más conceptos de los mencionados anteriormente, y que están profundamente relacionados con el enfoque cognitivo comunicativo sociocultural, lo anterior es nada más un acercamiento a la relación que existe entre las dos teorías y su funcionalidad en la presente propuesta pedagógica.

Lineamientos Curriculares

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.

Cuando se refiere a concepción del lenguaje lo primero y más fácil de responder es que el lenguaje es un sistema y una capacidad; sistema por cuanto es la

materialización de diferentes signos (sonoros o escritos) extraídos del ambiente que se interpretan y simbolizan diferentes ideas, objetos, concepciones, sentimientos y pensamientos, y capacidad, en cuanto es propia del ser humano para expresar lo anterior por medio de la palabra.

En el marco de lo anterior, el (Ministerio de Educación, 1998) en los lineamientos curriculares, en el capítulo III, plantea una orientación de la concepción del lenguaje “hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje”. Es decir, el profesor de humanidades y lenguaje castellana debe pensar en el estudiante como un ser comunicativo que es capaz de descifrar los códigos y signos del lenguaje, a través de diferentes sistemas de simbolización y en diferentes contextos, con una intención propia ya establecida. En pocas palabras, el docente debe ayudar a desarrollar la competencia comunicativa que cada estudiante ya posee.

En todo caso, la educación debe mirar el lenguaje más allá de una competencia lingüística que busca solo entender la estructura de la lengua para comprender lo que se dice; es ahondar un poco menos en ese momento pedagógico que consiste solo en memorizar la teoría gramatical desde una perspectiva normativa e instrumental y pasar de tomar la lengua como objeto de estudio memorístico a uno más práctico, desde un enfoque pragmático, claro sin dejar de enseñar las normas, la gramática, la morfología, la sintaxis y la fonética. Es hacer un proceso de integración entre la normatividad del lenguaje y la puesta en uso de este mismo en diferentes contextos para que el estudiante desarrolle una competencia lingüística y comunicativa donde él determina cuando hablar

y cuando no, el tema a discutir, con quién hacerlo, en qué lugar y de qué forma (Ministerio de Educación, 1998).

Como objeto central de la enseñanza del lenguaje debe imperar en los procesos educativos la significación, entendida por el (Ministerio de Educación, 1998) como “los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos, es decir, diferentes procesos de construcción de sentidos y significados”. Dar significado y sentido a los signos, no es más que el hecho de saber interpretar y es por eso que la significación se debe entender como la dimensión de aprender a interpretar lo que rodea al ser humano, al estudiante, y estos caminos antes mencionado, solo se nutren cuando se interactúa con el medio, con las personas, la sociedad y la cultura; espacios que la escuela debe propiciar a los estudiantes.

Para poder ejecutar todo lo anterior, ahora es necesario potenciar en cada estudiante las habilidades comunicativas desde una perspectiva significativa, estas son cuatro: leer, entendido como un proceso de interacción entre los saberes y gustos propios del lector y un texto portador de otros saberes desde perspectivas culturales, ideológicas, políticas, etc., que deben ser interpretados para lograr una comprensión total del texto. Escribir viene siendo entonces un proceso continuador de la lectura antes realizada, es partir de los procesos de codificación de los saberes individuales y sociales ya interpretados para producir y reproducir ideas propias en un papel o cuaderno. Por último, los actos de escuchar y hablar se desarrollan de manera recíproca, pues escuchar es ir tejiendo la significación de lo percibido para luego transmitir esa interpretación de forma oral (Ministerio de Educación, 1998).

Cada una de las habilidades comunicativas y lingüísticas son necesarias para el desarrollo de las diferentes competencias significativas, tales como la competencia gramatical, referida a la normatividad de la lengua para producir enunciados; la competencia textual, referida a la capacidad de aprender a producir de manera coherente y con cohesión diferentes discursos; la competencia semántica, referida al uso correcto de los significados de acuerdo al contexto; la competencia pragmática, referida al uso de la lengua dentro un contexto y su significación; la competencia enciclopédica, referida a la capacidad de saber utilizar lo aprendido en cuanto al lenguaje en su vida diaria; la competencia literaria, referida a la capacidad de expresar de manera estética el conocimiento adquirido y la competencia poética, referida a la capacidad de imprimir en la realidad su propio mundo subjetivo (Ministerio de Educación, 1998).

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.

También es necesario tener en cuenta que 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:

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.

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.

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.

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.

Bases Conceptuales del Modelo Didáctico

El marco referencial del proyecto debe tener cierta relación con la propuesta pedagógica, es por esta razón que se tienen en cuenta los lineamientos curriculares dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional pues estos, como se mencionaron anteriormente, dan las directrices sobre qué son los ejes curriculares y las habilidades y competencias que se deben desarrollar en un aula. Dichos lineamientos explican, además, por qué enseñar lenguaje, lo cual se debe tener claro a la hora de diseñar una propuesta pedagógica, la cual se desarrolla a través de un modelo didáctico basado en una teoría, que a su vez cumpla con las directrices de los lineamientos curriculares, integre los Derechos Básicos de Aprendizaje y las Competencias Ciudadanas.

Es integrando lo anterior que se organizó la propuesta pedagógica con base en una matriz que integre cada componente, con miras de fortalecer las debilidades y falencias ya distinguidas en los procesos de observación y diagnóstico, y, teniendo en cuenta el plan de mejoramiento. Dicho formato se puede apreciar en el *Anexo N°11 Propuesta Pedagógica*.

Como base teórica de esta propuesta pedagógica, se tiene en cuenta la teoría de (Flower & Hayes, 1996) “Textos en contexto” en la cual se explica de manera detallada como debe ser el proceso de escritura, a partir de problemas retóricos que el escritor debe asumir, como un proceso de planificación estructurado, no como una primera impresión o preescritura sino como la construcción detallada del proceso mismo, en la que primordialmente deben influir la intención comunicativa del escrito, la memoria a

largo plazo y los conocimientos que el escritor ha tenido en contacto con su contexto, no solamente planificándolos desde una base textual sino también en expresiones artísticas o de su contexto vivencial; creando objetivos retóricos que reúnan gran parte del conocimiento del escritor para abordar el problema, los cuales se pueden organizar en estructuras mentales que ordenen las ideas.

Consecuentemente el escritor procede a interpretar y organizar las ideas en prosa teniendo en cuenta su proceso de planificación estructurada. Estas se derivan de la interpretación que el autor o escritor platee en su mente y la intención que quiere expresar

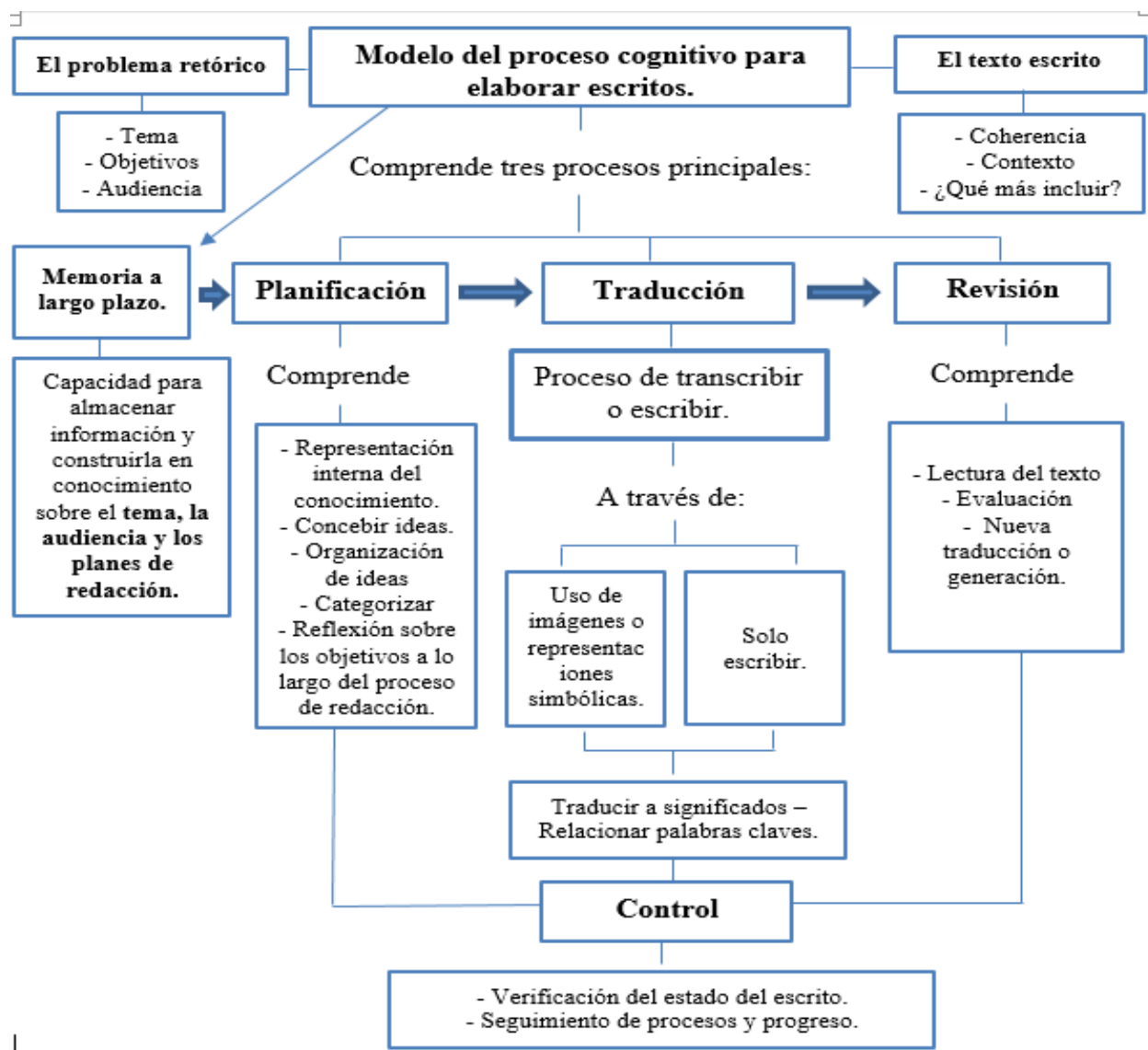
Luego el escritor hace una revisión del texto en la cual vuelve a planificar y a desarrollar las ideas, lo que en perspectiva el escritor debe realizar constantemente.

Es en este sentido, que se toma esta teoría con el fin de crear una estrategia pedagógica y didáctica para desarrollar en los estudiantes un mejor uso de las expresiones escritas además de fortalecer el pensamiento crítico y la interpretación que los estudiantes pueden producir textualmente de su realidad.

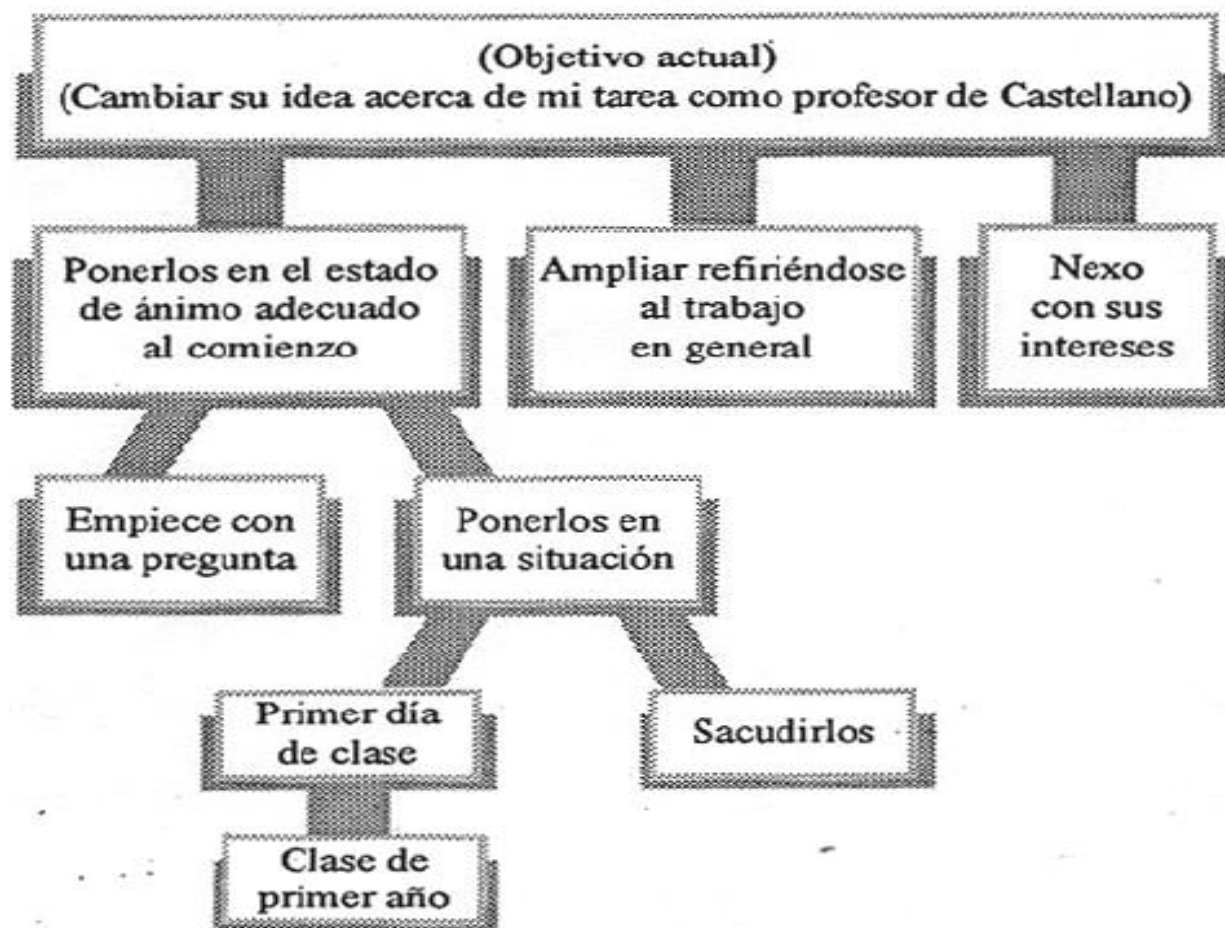
Teniendo en cuenta esta apreciación, “Los niños por ejemplo cuentan con las habilidades necesarias para concebir ideas, pero carecen del sentido del tipo de control que les dice que deben seguir utilizando esa habilidad y generar algo más” (Ibíd. p. 9). En otras palabras, aunque los estudiantes perciben y tienen ideas claras de su entorno y contexto en su mente, es necesario que los mismos, puedan tener la capacidad de expresar sus ideas y generarlas siempre en vista de mejorar su producción textual.

También, es necesario tener en cuenta que el docente, es el garante de incentivar a los estudiantes en la capacidad de producir textos de manera coherente y participativa.

El modelo didáctico para la elaboración de textos, basado en la teoría de Flowers y Hayes, sugiere el uso de unos conceptos más elaborados, pues están pensados a partir de los procesos cognitivos y van más allá de los procesos simples que se conocen para desarrollar escritos, los cuales se pueden sintetizar en el organizador gráfico que se presenta a continuación:



Además de brindar concepciones sobre cómo se deben elaborar escrito con base en los procesos cognitivos, también aporta fundamentos esenciales para el buen desarrollo docente, lo que permite reflexionar sobre el papel del educador a la hora de enseñar a escribir. Flowers y Hayes dan pautas sobre cuál es el papel del profesor de Lengua Castellana, el cual se puede evidenciar en el siguiente esquema elaborado por ellos mismo:



Esta representación plantea un pensamiento didáctico de plan de clase que se relaciona en muchos aspectos con la forma en que, como docentes en formación de Lengua Castellana y Comunicación, se ha planteado el desarrollo de una clase y en la forma en qué en la institución donde se desarrolla la práctica (Inocencia Chincá) abordan las clases. Por ejemplo, En un primer momento de la clase, el inicio: el estado de ánimo es directamente proporcional a la motivación, que es una actividad relacionada con la atención (un proceso cognitivo), el cual se busca potenciar al inicio de la sesión y en el desarrollo de estas mismas; también se usan preguntas para deducir pre-saberes. Y dentro del segundo momento de la clase, el desarrollo: se utilizarían nuevamente

preguntas, en varios momentos de la clase, ya sea para ampliar el desarrollo del tema, como para evaluar el aprendizaje que se va adquiriendo. El último momento, el cierre de la clase, no se puede percibir a simple vista en dicho esquema, pero se podría relacionar con la capacidad “sacudirlos” – para evaluar sus desempeños e intereses sobre el tema.

El modelo didáctico tiene por fundamento el diseño curricular y su objetivo final es el de desarrollar o ejecutar currículo. Es la puesta en práctica del desarrollo del currículo o de realización del diseño curricular. En esta etapa se desarrollan todos los contenidos programáticos, con los respectivos elementos curriculares. Se caracteriza por el desarrollo de experiencias de aprendizaje entre los docentes y alumnos. Involucra un rol predominante del docente en el desarrollo de las asignaturas a su cargo y está supeditado en cierta manera por la fase previa de implementación que se haya realizado.

Retomando la teoría, el proceso de redactar textos o componer ya no se debe abordar de una forma tradicional que consiste solo en tomar decisiones y elecciones sobre el desarrollo de un discurso escrito. Ahora, es necesario replantear el pensamiento a través de una serie de cuestionamientos dentro de los cuales la principal podría ser la de determinar qué es lo que orienta la decisión de un escritor acerca de qué escribir. (Flower & Hayes, 1996)

Se parte desde la necesidad de identificar qué es lo que motiva al escritor a escribir y por qué decide hacerlo sobre ese tema que selecciona. Con respecto a lo anterior, Kinneavy (1978) sostiene que “es el propósito que se tiene – ya sea informar, persuadir, expresar o manipular el lenguaje mismo – lo que determina las elecciones”. Lo que sugiere que, en primera instancia, lo que determina sobre qué se va escribir es la necesidad de comunicar las posturas propias que tiene el escritor sobre un determinado

tema, el cual esta mediado por un acto comunicativo que admite la disertación, argumentación, la refutación y el dominio del lenguaje.

Dicha elección, debe estar mediada también por la audiencia a quien está destinado el escrito y principalmente por el uso mismo del lenguaje por parte del escritor, de esta manera se puede inducir que son las elecciones sintácticas y léxicas las que guían el proceso, así lo asegura James Britton (1975) citado por (Flower & Hayes, 1996):

Es tentador concebir el proceso de escritura como elecciones lingüísticas a partir del propio repertorio léxico y de estructuras sintácticas. Esto sugeriría que existe un significado, o bien algo que debe expresarse, en la mente del lector, y que éste procede a elegir –con las palabras y estructuras que tiene a su disposición– aquellas que mejor se corresponden con su significado. Pero ¿realmente es así como sucede?

Con su interrogante final, lo que Britton pretende es permitir que se reflexione sobre la simplicidad con la que se entienden estas elecciones y uso del lenguaje, es decir, hacerse planteamientos sobre si el proceso de redacción es un proceso simple en el que se usan palabras, se toman decisiones, definen temas y se tiene en cuenta la audiencia por medio de una simple relación de conceptos y significados en los cuales no se ahonda mucho. En pocas palabras, es un llamado a redargüir en los aspectos más complejos de la producción textual, en cómo interactúan cada uno de esos componentes, elecciones y exigencias del uso del lenguaje.

Lo que en realidad quieren Flower y Hayes es que investigue acerca de los procesos cognitivos que hacen parte del proceso de creación textual, entiendo así la redacción como un sistema complejo del pensamiento.

Flower y Hayes manejan la hipótesis de que la Acción de redactar es el conjunto de procesos característicos del pensamiento orquestados u organizados por los

escritores durante el acto de componer. Esta primera hipótesis puede parecer obvia en la actualidad, aunque no se le da la importancia que requiere, o más bien, los docentes, escritores o académicos que estudian la redacción, no se preocupan por describir minuciosamente cómo ocurre cada etapa del proceso de redacción. En primera instancia, en muchas ocasiones aún se entiende el proceso de escribir como un modelo por etapas de forma lineal, tales como Pre-escritura/Escritura/Reescritura (Gordon Rohman, 1965), o en otros términos Concepción/Incubación/Producción (Britton, 1975). (Flower & Hayes, 1996)

Por lo anterior, el modelo por etapas simplifica la redacción en solo tres momentos, en los cuales no se discierne sobre el cómo ocurren y mucho menos en cómo influyen o actúan los procesos mentales para la realización de dichas etapas. En palabras de (Flower & Hayes, 1996) “el problema de describir la redacción en etapas es que éstas van modelando el desenvolvimiento del producto escrito, no el proceso interno de la persona que la produce”. Se da a conocer la escritura de textos como algo sencillo que solo consiste en, primero, anotar las palabras principales que definen el tema; segundo, escribir lo que se sabe sobre ellas; y tercero, revisar el producto final para ver si quedó bien y hacerle correcciones, en pocas palabras, se vuelve a escribir, pero de mejor manera.

Si se retoma un concepto de una de las etapas anteriores, la “revisión” que solo aparece en la última etapa de Reescritura/Producción, se puede determinar que este proceso no es simplemente lineal y que se debe llevar a cabo solo al finalizar el escrito. Nancy Sommers (1980), citada por (Flower & Hayes, 1996) demostró que el proceso de revisión no se lleva a cabo de manera lineal en un solo momento, sino que es necesario

que se desarrolle en cada momento de la redacción, es decir, que al tiempo que se escribe también se vaya revisando lo redactado para ir mejorando el proceso de escritura en función de la finalidad propia del texto.

Por tales razones, la redacción, la producción textual, no debería ser ni es algo que se desarrolle de manera simple sin cuestionarse sobre cómo se desarrolla cada momento de la redacción. Para ello es necesario un enfoque en el desarrollo de los procesos cognitivos, saber cómo intervienen, qué los motiva y cómo activarlos para mejorar el proceso de escribir. Es por ello que (Flower & Hayes, 1996) sustentan que “en un modelo de proceso, las principales unidades de análisis son procesos mentales, tales como el proceso de suscitar ideas”. Es decir, los procesos de la redacción se desarrollan de manera jerárquica, por ejemplo, ele generar ideas es un subproceso de la planificación. Además, sugiere que cada uno de los procesos mentales básicos pueden aparecer e influir en cualquier momento de la redacción, tales como en la revisión, organización de ideas, determinación de objetivos, etc.

Para diseñar un modelo de escritura cognitivo se hace necesario pensar, mínimo en tres momentos: El primero sugiere la definición de los subprocesos que componen el proceso complejo de redacción, tales como la planificación, recuperación de la información desde la memoria a largo plazo y la revisión. El segundo, el de demostrar cómo se integran o interactúan los presaberes y el contexto (audiencia) para poder escribir. Y el tercero, sugiere un proceso de revisión y control total del escrito, basado en la capacidad de identificar lo que no identificaron antes en el texto (fallas ortográficas, incoherencias, etc.).

Bases Conceptuales del Área Humanidades y Lengua Castellana

Para este apartado se realizó una exploración de diferentes autores presentes en los Lineamientos Curriculares, los cuales ayudan a entender el por qué se enseña Lenguaje, para qué y cómo cada una de estas teorías promueven el desarrollo de diversas competencias comunicativas, de escritura, del desarrollo del pensamiento, de la importancia de las competencias ciudadanas y cada habilidad que se debe buscar potenciar en los estudiantes, con respecto a la Lengua Castellana.

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. Reyes, hace un acercamiento a lo que es cómo enseñar literatura en el aula, que el hacer esto debe ser una integral, donde se abarquen los diferentes ámbitos vivenciales de los estudiantes: lo cultural, político, social y educativo.

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 argumenta de forma crítica para comprender el mundo y buscar posibles soluciones a los problemas que le acontecen a cada estudiante. Este autor nos ayuda a responder la interrogante de cómo enseñar lectura en un determinado grado.

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). Lo cual, de manera implícita suscita la respuesta a cómo enseñar comprensión de lectura y ayudar a mejorar la interpretación; manifiesta que para que esto se pueda dar, debe haber una motivación y no dice cómo enseñar lengua castellana en el sentido lingüístico, que debe ser útil para la vida.

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. Esto nos ayuda a responder cómo enseñar semiótica en los diferentes grados, pues se debe saber leer el contexto, decodificar sus signos para entender la realidad que rodea al estudiante.

Por otro lado, Arreola es puntual en su acercamiento hacia una vocación autodidáctica, el docente debe innovar dentro de su quehacer pedagógico teniendo nuevas herramientas para proyectar su formación. Con respecto a otro punto Ortega y Gasset reivindican la posición de dejar de ser un estudiante y centrar nuestro proceso en ideales nuevos para la construcción de una enseñanza-aprendizaje distinta.

Metodología

Tipo de Investigación

Desde nuestra percepción entendemos el diseño como una serie de pasos o conjunto de normas, reglas, técnicas y métodos que moldean y direccionan un proceso de investigación, proyecto o experimento. Para cada tipo de investigación y dependiendo de su naturaleza, existe un método que se adecúa más a su modelo de desarrollo y a los objetivos que se busca llegar en dicha investigación.

Para el caso del presente proyecto de investigación, por la naturaleza propia de la Práctica Profesional y el desarrollo del quehacer docente en Humanidades y Lengua Castellana, y su carácter reflexivo, se desarrolla bajo los conceptos de un diseño experimental. Según (Rojas B. , 2014) “los diseños experimentales intentan establecer básicamente relaciones causa-efecto, más específicamente, cuando se desea estudiar cómo una variable independiente (causa) modifica una variable dependiente (efecto)”.

Es decir, permite la indagación sobre las relaciones entre las variables y los sujetos de investigación, lo que permite la manipulación y control de una gran cantidad información que dará paso a nuevas ideas y la resolución de objetivos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se realizan investigaciones exploratorias con diferentes propósitos que se interrelacionan, tales como: el diagnóstico de una situación, la selección de alternativas para resolver un problema o problemas y el descubrimiento de nuevas ideas.

Los diseños experimentales se desarrollan en diferentes etapas o fases, en un primer momento, parte de la observación para la recolección de información, la cual, después de reflexionada da origen a un planteamiento del problema (un objetivo general y específicos); después ésta se abordarán por medio de hipótesis que se desarrollan a través de un método, y es aquí donde se selecciona a la población, se decide cómo trabajar con ellos, qué estrategias utilizar para dar solución a la problemática planteada y de ahí surgen los resultados, previos a un análisis de estos, lo que permite reflexionar sobre los objetivos y realizar conclusiones. (Blanco, 2014)

Dentro del presente proyecto la formulación de hipótesis no es el eje central, es decir no se plantean, en cambio, se hace énfasis en el planteamiento del problema y la reflexión y crítica a partir de la búsqueda de soluciones para dicho problema. Se enmarcar dentro del proyecto porque este diseño permite la observación, todo parte ahí, la manipulación de la información y la participación directa con la población objeto de estudio, además de que es flexible en cómo se puede estructurar la metodología.

El paradigma que direcciona esta investigación es el post-positivista, el cual según (Arias, 2008) se define como “el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Esta concepción intenta sustituir las nociones científicas de explicación.”

Por lo tanto, se encarga de estudiar las acciones humanas dentro de un contexto social, centrándose en los elementos reales que rodean al hombre, pero estos no son totalmente aprehendidos porque son fenómenos que se encuentran en la naturaleza de carácter complejo, por lo tanto se analizan diferentes situaciones en torno a una problemática, de allí nace la criticidad y los hechos que surjan pueden ser explicados mediante la validez de teorías, las cuales deben ser experimentales, con elementos especiales para ello.

Este modelo toma como referencia lo cualitativo, es decir que el procesamiento de los datos se logra a través de técnicas centradas en las cualidades del objeto de estudio, por lo tanto se le da importancia al sujeto, de acuerdo a ello, en el caso de los docentes en formación que poseen el papel de investigadores dentro del aula de clases, es válido afirmar que la realidad puede ser modificada o transformada a través de las acciones que estos empleen en sus prácticas, para así mejorar una situación o problemática que se presente en el contexto educativo.

Así mismo, dentro del aspecto metodológico de la presente investigación se encuentra el enfoque cualitativo, este a la hora de recolectar datos deja de un lado la medición numérica, de esta forma se elaboran hipótesis con el propósito de dar respuestas a la investigación durante el desarrollo de la misma. Además, puede ser vista desde varios ámbitos, como pueden ser, un grupo de prácticas o técnicas de tipo interpretativo, que permiten la transformación del mundo visible en representaciones

observables a través de anotaciones, grabaciones y documentos, por lo cual sus dos principales cualidades consisten en que es naturalista e interpretativa. (Sampieri, 2014)

El enfoque de la investigación es cualitativo, porque es un proceso descriptivo que ayuda al investigador a generar un nuevo conocimiento, según (Quecedo & Castaño, 2003) puede definirse “la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Por lo anterior, la población objeto de estudio es la base de todo, son ellos y sus actitudes los determinan y ayudan a cumplir el objetivo de la investigación e infiere directamente en el modo de pensar del autor o autores del proyecto, porque dependiendo de los resultados se pueden crear nuevos conceptos, crear y justificar nuevas teorías, cambiar o afianzar las ideas de una persona, etc.

Las características básicas de la investigación cualitativa están enmarcadas en la inducción, que no se basa en afirmar hipótesis o teorías ya planteadas, sino que busca concebir un nuevo conocimiento a partir de preguntas formuladas por el mismo autor sobre un tema de interés; la holística, que describe la población no como variables reducidas y la estudia desde su contexto; la observación, como la principal fuente de recolección de datos y la población objeto de estudio es vista como un todo. (Quecedo & Castaño, 2003).

La investigación presenta un modelo hermenéutico, este modelo supone a la enseñanza como una actividad compleja y, sobre determinada (en particular, por el contexto macro social, macro educativo e institucional) y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. En esta perspectiva se estima que el docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que

exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Se construye personal y colectivamente: parte de las situaciones concretas (personales, grupales, institucionales, sociopolíticas), que intenta reflexionar y comprender con herramientas conceptuales, y luego vuelve a la práctica para modificarla.

El método de investigación que se utilizó para esta investigación es el de Investigación Acción Participación (IAP). En este sentido, (Selener, 1997) expone que es “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, colectan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales” como se cita en (Balcazar, 2003) (p. 60) Es decir que, son los mismos miembros de un grupo que comparten un problema, los que están sujetos a la investigación, pues ellos mismos son los que requieren encontrar una solución a la problemática que se está presentando en su contexto.

Concordando con lo anterior, es importante mencionar que, en este caso, son los docentes en formación los investigadores y participantes de este proceso investigativo y son ellos los que debieron encontrar las soluciones al problema educativo que se tubo que enfrentar y que se evidenció en las aulas, teniendo en cuenta los instrumentos de recolección de datos y diagnóstico.

Marco Contextual

En el municipio de Tame ubicado en el piedemonte llanero, sobre una meseta a 340 m.s.n.m. con una superficie geográfica de 6.457 km² en su mayoría zona rural,

constituido legalmente como uno de los 7 municipios del departamento de Arauca, cuya población obtiene el gentilicio de tameños en la Orinoquía colombiana, destacada principalmente por la cultura llanera y cuya economía se basa en la exportación de ganado, plátano, yuca y cacao, con una estratificación de su zona urbana hasta 3 y de su rural 1, se encuentran ubicada la Institución Educativa Inocencio Chincá de carácter público que se encuentra ubicada en la KR 14 12 97, en la zona urbana de la ciudad de Tame – Arauca, presta sus servicios en jornadas de la mañana y de la tarde en los niveles Prescolares (transición); Primaria (1° - 5° grado); Secundaria (6° - 9° grado): Educación Media (10° y 11° grado). .

Inicia labores en 1958 en Tame, como Escuela Intendencial de Varones, ocho años más tarde (1966) toma el nombre de Colegio General Vargas Santos y, poco después, adquiere su actual nombre Institución Educativa Inocencio Chincá, en memoria de ese gran patriota tameño que dio su vida por la libertad de los colombianos.

Este medio siglo de existencia fue enriquecido con la fusión de las sedes Principal, Balcón del Llano y San Antonio; tres sedes, que unidas conforman hoy la familia chinkaense, compuesta por aproximadamente 2.050 estudiantes, 68 docentes, 4 directivos y 3 administrativos, quienes laboran conjuntamente en función de sus dos énfasis: Ambiental e Informática.

Esta gran comunidad educativa, liderada por el Esp. Rafael Sarmiento Pérez, trabaja con humildad y encono con el compromiso social que hemos asumido de contribuir al bienestar socioeconómico de esta hermosa región araucana.

Se proyecta una enseñanza basada en el amor, cuidado, preservación de los recursos naturales y el uso racional de los recursos tecnológicos, conscientes de que la mayor con que cuenta Colombia es su gran diversidad ecológica, el don de sus gentes y un enorme legado histórico-cultural que debemos preservar y traer a colación, especialmente, en momentos difíciles por los que atraviesa la patria.

La población objeto de estudio son los estudiantes de educación básica y media de la institución educativa Inocencio Chincá. Po su amplio alcance poblacional, se especifica la muestra de la población de la siguiente manera en número de estudiantes, grado – curso e institución educativa:

I.E Inocencio Chincá		I.E Inocencio Chincá	
Octavo		Once	
01	02	01	02
41	40	24	38
Total: 81		Total: 62	

La cantidad de estudiantes corresponde al número de jóvenes matriculados en cada grado y curso respectivo, estos fueron seleccionados por la administración de la institución y son los grupos sobre los cuales se obtuvo permiso para observar, participar e intervenir en los procesos de enseñanza – aprendizaje del área de lengua castellana. Pero, por la situación y el estado de la educación actual bajo el sistema de virtualidad y alternancia, los estudiantes no se ven obligados en su totalidad a participar de las actividades propias que requieran desarrollar los docentes en formación, y la participación de éstos está mediada a su capacidad para conectarse a los entornos de aprendizaje virtual. A lo largo de las reuniones virtuales y con respecto a la participación en pruebas diagnósticas, prueba final y demás sesiones virtuales, el número de

estudiantes varía indudablemente, siendo muy pocos los que asistieron a las reuniones virtuales y los que colaboraron con las actividades de práctica.

Etapas de la Investigación

Etapas de Documentación

En mi primera instancia se propuso indagar e investigar todos los documentos que debe tener el docente de Lengua Castellana para la educación en Colombia, como son: los lineamientos curriculares, los Estándares Básicos de Competencia y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) , los cuales rigen como norma y son el horizonte de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área, además identificar e indagar todos los documentos concernientes a la educación en épocas de pandemia, expedidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), los cuales son un referente sobre las políticas y procedimientos que deben tener tanto las instituciones como los docentes para proceder con la continuación del servicio educativo.

Por otra parte, se dispone a indagar la teoría “Textos en contexto” de (Flower & Hayes, Textos en contexto , 1996) como base teórica de la investigación así como de la propuesta pedagógica, con la cual se realizaron las unidades proyecto de periodo y el modelo didáctico que se llevó a cabo en la ejecución de las clases en el aula, así como también antecedentes documentales de demás trabajos de investigación que fortalecieron teóricamente la propuesta de este proyecto.

Etapas de Diagnóstico

El proceso de diagnóstico se llevó a cabo a partir de la observación y está se organizó a través de diferentes formatos y esquemas de recolección y análisis de información, relacionados de la siguiente manera:

Cuestionario de Observación Institucional

Este cuestionario se elaboró con la ayuda de todos los docentes en formación que cursan al Práctica Pedagógica II (Básica Secundaria y Media) y se fundamenta teóricamente en 4 documentos desarrollados por el Ministerio de Educación y Ministerio de educación, donde se dan pautas para el buen desarrollo de los procesos de

enseñanza – aprendizaje en la situación actual de pandemia y clases virtuales, alternativas y de alternancia.

Se dividió a los estudiantes en 4 grupos correspondientes a cada tema y cada grupo debía desarrollar un máximo de 8 preguntas que permitieran la reflexión del estado de la educación en la institución a partir de la observación.

Los documentos a estudiar para elaborar el cuestionario de observación fueron los siguientes: Proyecto Educativo Institucional, Sobre el Decreto de Evaluación, Lineamientos para la Prestación del Servicio de Educación en Casa y en Presencialidad Bajo el Esquema de Alternancia y la Implementación de Prácticas de Bioseguridad en la Comunidad Educativa, y el documento La Innovación Educativa en Colombia: Buenas Prácticas para la Innovación y las TIC en Educación.

Leyendo y analizando cada uno de estos documentos, los grupos elaboraron sus preguntas y se integraron en un solo documento el cual es el cuestionario de Observación Institucional, *Ver Anexo N°3*

Matriz de Análisis de Datos de la Observación Institucional

Para este momento del diagnóstico, el tutor de la práctica Jairo Samuel Becerra Riaño facilitó a los docentes en formación un formato de análisis de datos que permite la reflexión acerca de los componentes y documentos abordados para el diseño del cuestionario de observación institucional, y que sintetiza la solución de dicho cuestionario.

Esta matriz de análisis permite la reflexión sobre la filosofía educativa y el pensamiento pedagógico, el componente administrativo, el componente académico, el

componente comunitario y el componente virtual. Los cuales se desarrollan teniendo en cuenta la información recolectada a través del cuestionario, las fuentes de información propias de las instituciones educativas y la observación. *Ver Anexo N°4*

Diseño de la Prueba Evaluación - Diagnóstico de Área HLC

Este diseño consistió en la adecuación, por parte de los docentes en formación, del modelo elaborado por el asesor de la práctica el PhD. Julio Samuel Becerra Riaño, denominado Diseño Sistemático de la Prueba Diagnóstica.

En primera instancia, cuenta con un apartado donde se puede identificar la información de la Institución, el docente de aula, el docente en formación e información referente caracterización población objeto de estudio.

A continuación, hay un apartado donde se enuncian los estándares de competencia basados en los ejes curriculares, donde se debe ubicar el enunciado general de cada estándar correspondiente al grado específico que se evalúa. Posterior a ello se encuentre el formato que comprende el marco principal de la prueba, en él, se deben elaborar 5 ítems para cada eje curricular, atendiendo a las características propias de cada uno; además, para elaborar el ítem se debe identificar primero los indicadores de logro, el componente del área y las competencias a evaluar, luego de elaborado el ítem se debe visualizar la respuesta, teniendo como evidencia de aprendizaje los Derechos Básicos de Aprendizaje. Es así como este formato corresponde a una integración entre Ejes Curriculares y Derechos Básico de Aprendizaje.

Para la solución de este formato se asociaron los estudiantes que tenían grados en común y a la vez estos grupos repartieron las preguntas que debía elaborar cada uno.

Ver Anexo N°5

Instrumento Hoja de Examen

Corresponde al proceso de transcripción y organización de los ítems diseñados en el esquema anterior, ubicando las preguntas y sus opciones de respuesta. En este formato se debe explicar de manera clara y concisa en qué consiste la prueba y cómo está diseñada, además de dar orientaciones sobre cómo responder las preguntas de acuerdo a los textos, imágenes y/o caricaturas seleccionadas. Todo esto, identificando el grado a evaluar. *Ver Anexo N°7*

Matriz de Análisis de Datos de Observación en el Aula.

Esta matriz se elaboró con las especificaciones de la Guía de observación en las aulas según grados y cursos que el asesor de práctica proporcionó en un documento guía sobre lo concerniente a la etapa 2 de la práctica: Diagnóstico. Por su extensión, se sustrajo los aspectos importantes a observar y sobre los cuales se debió reflexionar. *Ver Anexo N°8*

Matriz de Observación y/o Prueba Diagnóstica

Correspondió al análisis minucioso de los resultados de la prueba diagnóstica. En esta matriz, en primera instancia se presenta la información relacionada con la institución, los docentes, los grados y cursos y la fecha de aplicación de la prueba. A continuación, se estructura analizando los ítems uno por uno, donde se enuncie el DBA y la evidencia evaluada, el ítem y el total de omisiones, aciertos y errores de cada

pregunta, para así determinar el grado de complejidad a la hora de responder cada pregunta y el orden de prioridad de cada proceso evaluado.

Por medio de esta matriz se pudo identificar en qué eje y procesos los estudiantes tienen mayores dificultades, para con base en ello y los demás procesos de observación y diagnóstico, se elaboró el plan de mejoramiento. Ver Anexo N°9

Matriz Plan de Mejoramiento

Este es el resultado final del proceso de diagnóstico y sobre este plan de mejoramiento es que se abordó la propuesta pedagógica. La matriz fue presentada por el asesor de práctica el PhD. Jairo Samuel Becerra Riaño y consiste en una tabla donde se evidencian los ejes curriculares y los problemas o necesidades identificados con base en la prueba diagnóstica, ese apartado corresponde al enunciado del ítem evaluado; para así determinar qué sobre qué Derecho Básico se debe trabajar y con qué elementos virtuales o alternativos generar acciones que ayuden a mejorar las falencias observadas. Los criterios de evaluación corresponden al enunciado del DBA que se evalúa. Ver Anexo N°10

Etapa de Diseño de la Propuesta Pedagógica

Para este paso, el docente director de Práctica, el PhD. Jairo Samuel Becerra Riaño facilitó un documento en Word que permitió la organización y diseño de la propuesta de Investigación y el Modelo Didáctico. Ver Anexo N°11, el cual se desarrolló de la siguiente manera:

El título de la propuesta fue y es el siguiente: La Producción Textual a partir del desarrollo del Pensamiento Crítico. Se decidió este título porque enmarca los dos

aspectos problematizadores identificados y que fueron el eje central de todos los procesos educativos en la intervención de práctica. Además, ambos aspectos están inmersos en la teoría seleccionada, de esta manera, se da a entender que con esta propuesta pedagógica se pretende hacer uso de la producción textual basada en el desarrollo del pensamiento crítico, donde ambos procesos se fortalecen recíprocamente.

Los propósitos de la propuesta son los siguientes:

Conceptuales: Los estudiantes de educación básica secundaria y media de la institución educativa Inocencio Chincá, de Tame – Arauca, conocen cada uno de los procesos cognitivos que se deben desarrollar para el correcto aprendizaje de diferentes temas en el área de Lengua Castellana.

Los estudiantes de educación básica secundaria y media de la institución educativa Inocencio Chincá, de Tame – Arauca, comprenden la importancia de activar los diferentes procesos cognitivos para ejercitar el pensamiento crítico y así poder producir textos a través de diversas estrategias de clase que permiten fomentar las habilidades de planeación, traducción, revisión y control de un escrito.

Procedimentales: Los estudiantes de educación básica secundaria y media de la institución educativa Inocencio Chincá, de Tame – Arauca, son capaces de desarrollar el pensamiento crítico para la producción de textos, mediante el reconocimiento de diferentes géneros literarios como el narrativo.

Los estudiantes de educación básica secundaria y media de la institución educativa Inocencio Chincá, de Tame – Arauca, son capaces de transferir el conocimiento adquirido sobre la literatura en sus diversas épocas y subgéneros (lírico),

mediante la producción de diferentes textos inéditos que permiten relacionar sus conocimientos aprendidos en clase de lengua castellana y se evidencie el desarrollo del pensamiento crítico en dichas producciones textuales.

Actitudinales: Los estudiantes de educación básica secundaria y media de la institución educativa Inocencio Chincá, de Tame – Arauca, se preocupan por recibir procesos de aprendizaje que fomenten el desarrollo del pensamiento a través de los procesos cognitivos, no solo para producir textos, sino cualquier tipo de conocimiento dentro del ámbito educativo.

El modelo didáctico de clase se estructuró de acuerdo al modelo de planeación de textos de Flower y Hayes, se tomaron y adaptaron algunos conceptos los cuales permiten la planeación de las clases y se describen de la siguiente manera:

DISEÑO DEL MODELO PEDAGÓGICO Y DIDÁCTICO DE LAS SESIONES

Título Propuesta Pedagógica

La Producción Textual a partir del desarrollo del Pensamiento Crítico

ELEMENTOS DEL MODELO DIDÁCTICO PROPUESTO	SECUENCIAS DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EN AULA
DE ENTRADA, E INICIO DE SESIÓN	
Motivación	Corresponde al saludo entre el docente y los estudiantes. Para ello, es necesario presentar un saludo activo, enérgico y de buena actitud, si es

	posible, se puede presentar una reflexión sobre algún valor que involucre las competencias ciudadanas. Para Flower y Hayes, la motivación es importante, porque el primer contacto con los estudiantes genera un estímulo que puede ser positivo o negativo y que influye directamente en las funciones cognitivas.
Presaberes	Corresponde a procesos de preguntas sobre temas anteriores, o preguntas acerca del tema que se va a ver. Con ello se pretende medir los conocimientos previos que poseen los estudiantes, para a partir de ellos empezar a construir un nuevo conocimiento. Para Flower y Hayes, esto supone una activación de la memoria a largo y corto plazo. Es importante hacerlo porque esto activa y permite la capacidad de almacenar información y construirla en conocimiento sobre el tema.
Ambientación	Consiste en poner en contexto a los estudiantes, haciendo uso de diferentes herramientas (videos, imágenes, infografías, etc.) que pongan en situación a los estudiantes en cuando qué van a aprender. La idea no es empezar a dar cátedra sin más, para Flower y Hayes es necesario que haya

	coherencia entre el contexto y lo que se desea aprender o trabajar.
DE DESARROLLO ORIENTACIONES Y EXPLICACIÓN DE ACTIVIDADES Y – NOCIONES FUNDAMENTALES	
Aprehensión cognitiva	Comprende los momentos de disertación teórica por parte del profesor, haciendo uso de diversas herramientas didáctica (diapositivas, videos, infografías, mapas conceptuales, etc.), durante ello, se desarrollan las funciones de conocer, comprender y explicar. En el modelo cognitivo de Flower y Hayes esto supone una representación interna del conocimiento y la habilidad para concebir ideas.
Reflexión de saberes	Consiste en la puesta en práctica del conocimiento, por medio de preguntas que permitan la reflexión sobre el tema y sugiere el uso de actividades cortas sobre el tema, a causa de la modalidad virtual y escasez de tiempo de sesiones por Zoom, sugiere el uso de actividades cortas. Esta reflexión se hace también en el taller que deben resolver los estudiantes, el cual, en este modelo virtual se realiza en casa. Corresponde a la función de analizar, sintetizar, proponer y resolver. Para Flower y Hayes, este momento debe permitir la organización de ideas,

	categorizarlas y reflexionar sobre la utilidad de la información y para qué le sirve o la podría utilizar a futuro.
DE CIERRE DE LA SESIÓN – DELIMITACIÓN DE PRODUCTOS Y-O TAREAS	
Revisión	Consiste en hacer un proceso retrospectivo sobre el cómo se ha desarrollado la clase, qué se ha aprendido, qué dudas tienen los estudiantes y las apreciaciones y sugerencias sobre la clase. Se puede hacer mediante preguntas, actividades cortas, pero por lo general sugiere la opinión de los estudiantes y su percepción sobre la clase. Este proceso permite la evaluación de saberes y competencias, además, comprende – según Flower y Hayes, la capacidad para hacer una lectura de conocimientos, una evaluación de los mismos para generar una nueva concepción.
Control	Sugiere el dejar actividades para desarrollar en casa y ejercitar la memoria con respecto a la nueva información recibida, puede ser por medio de tareas y talleres. En este caso, se trabajó por medio de talleres. Esto, para Flower y Hayes, permite la verificación constante del estado de los nuevos conocimientos, para dar un seguimiento de procesos y progreso.

Teniendo en cuenta las instrucciones y asesorías sugeridas por el docente tutor, se realiza tal propuesta pedagógica con base en la teoría especificada, teniendo en cuenta las falencias observadas en el diagnóstico realizado en las instituciones mencionadas anteriormente en los grados 8° y 11°, además, se realizó la Unidad Proyecto de Periodo, la cual se realizó bajo los parámetros y la matriz dada por el docente Jairo Samuel Becerra Riaño (Ver Anexo N°12). Dicha Unidad Proyecto de Periodo interpreta los lineamientos curriculares, los Estándares Básicos de Competencias y los DBA como entes normativos del diseño de la misma y las etapas interpretadas en la teoría de los autores escogidos como soporte investigativo pedagógico, curricular y didáctico, para el fortalecimiento del pensamiento crítico por medio del desarrollo de la producción textual.

Intervención / Ejecución

El proceso de Intervención y Ejecución corresponde a la etapa III del proceso de Práctica Pedagógica II (Educación básica y Media) y consistió en la implementación de sesiones de clases o unidades didácticas con base en la propuesta pedagógica y Unidad Proyecto de periodo anteriormente mencionadas.

Para esta etapa fueron esenciales los recursos tecnológicos tales como Zoom y Google Meet, pues fueron las plataformas utilizadas para los encuentros virtuales. Antes de continuar, es preciso afirmar que el proceso de Intervención y Ejecución de la práctica se llevó a cabo con normalidad hasta la semana 9 – 10 de Práctica Profesional, esto debido a la situación de paro a nivel nacional y a la cual se sumó la institución, por ende, el cronograma inicial de ejecución e intervención de práctica se vio afectado (ver

Anexo N°13 Cronograma). A pesar de ello, la institución continuó con los procesos formativos a través de los talleres que ya tenían formulados. En este sentido, cabe aclarar que como docente en formación no me correspondió hacer guías, pues ya estaban hechas, en algunos casos sí dejé algunos talleres, a petición de la profesora Myriam Valderrama, para reforzar los temas.

Con respecto a los encuentros virtuales se realizaban dos veces a la semana por cada grado, en un espacio de dos horas aproximadamente (Ver Anexo N°14 Horario Sesiones Virtuales). Con los cursos del grado Once se llevaron a cabo sesiones más que todo por Google Meet, ya que no presenta límite de tiempo; el problema aquí fue que no me permitía grabar las clases, pero un estudiante me ayudó en varias ocasiones a grabarlo desde su computadora, esto se puede evidenciar y profundizar en el diario de campo (Ver Anexo N°16), y, con Octavo en su mayoría fue por Zoom, donde se permitía grabar la clase en un lapso de 40 minutos, y en la mayoría de ocasiones se utilizaban dos sesiones de 40 minutos.

Estas sesiones virtuales no eran del todo orientativas, más bien fueron sesiones de clase, donde la prioridad era reforzar la teoría, de una manera práctica y que permitiera la mejora del desarrollo de los talleres. Cabe destacar que cada tema que se trató, correspondía a la Unidad Proyecto de Periodo, pues esta la desarrollé con base en los temas que los estudiantes debían mirar durante el periodo; por tal razón se integraban ambos aspectos sin ningún problema y no debía pedir horas extras para hacer la ejecución de la propuesta pedagógica. Cada sesión se desarrolló con base en el modelo didáctico, respetando los momentos y haciendo énfasis en el desarrollo del pensamiento

crítico y la necesidad de mejorar en la producción textual. De hecho, los talleres motivaban a producir textos.

Dentro de las sesiones virtuales también se orientaba acerca de la resolución de los talleres, pero, en su mayoría, estas orientaciones fueron impartidas por WhatsApp. Debería haberse dado este aspecto en el horario de asesorías sugerido por el colegio (Ver Anexo N°15 Horario de Alternancia – Presencial u Otros Medios de Contacto), pero, nadie hizo caso de ello, hubo ocasiones en las que hasta en la noche preguntaban cosas sobre los talleres o actividades a desarrollar, en este sentido, las asesorías se desarrollaban a lo largo del día.

El proceso de intervención virtual se vio finalizado el miércoles 5 de mayo con el grado Octavo. Pero el día 3 de mayo, se realizó una asesoría virtual sobre un trabajo importante para el proyecto, por medio del cual se vieron reflejados varios resultados, el cual consistió en la lectura de la obra El Lazarillo de Tormes, realizar una ficha de Lectura sobre la obra (diseñada por el docente en formación) y posterior a ello la realización de un ensayo. Tales productos fueron un soporte vital para los hallazgos y conclusiones del proyecto. Lastimosamente, el producto que se esperaba hacer con los estudiantes octavo, que era una crónica, no se alcanzó a desarrollar a causa del paro, de ahí en adelante no dejaban colocar más talleres, ni citar a reuniones virtuales.

En este sentido, el proceso de práctica continuó haciendo un seguimiento al proceso de solución de talleres, revisión y calificación de los mismos.

Observación y Aplicación de Instrumentos de Recolección de Datos

Es de vital importancia en esta investigación de tipo cualitativo (participación – acción), tener en cuenta la observación y los instrumentos que se deben utilizar en la recolección de datos, los cuales son importantes para la interpretación de problemas, debilidades y fortalezas de la población, en este sentido el investigador inmerso, es el propio instrumento de recolección pues es quien está observando. En este sentido con respecto a la observación (Sampieri, Collado, & Baptista, 2014) expresan qué, “También en la inmersión inicial se pueden utilizar diversas herramientas para recabar datos sobre el contexto y completar las descripciones, como entrevistas y revisión de documentos. Toda observación se enmarca.”, en otras palabras, el proceso de observación no es una ojeada superficial al contexto que se desarrolla, sino que debe tener bien fundamentadas, herramientas que le permitan al investigador tener una visión clara de su contexto

Por consiguiente, para la presente investigación los instrumentos principales para la recolección de datos fueron los siguientes:

Diario de Campo

El diario de campo es un organizador de la información percibida por el investigador (docente practicante), el cual se convierte en la principal fuente de información en el aula, pue en él se registran las actitudes observadas de los participantes, se describen los sucesos para reflexionar sobre ellos y sacar conclusiones sobre el evento que se desarrolló (la clase, asesoría, reunión, etc.); esto ha su vez permite la reflexión sobre la formación docente, permitiendo la mejora constante del docente en la planeación y ejecución de sus clases, así como determinar motivaciones,

frustraciones, distracciones y demás fenómenos referentes al proceso de aprendizaje de los estudiantes, con el fin de combatirlos.

Dicho diario de campo se organizó a través de una estructura que permite identificar los datos generales de la institución (grado, curso, docente de área, observador, fecha, etc.), seguido de un espacio para la descripción narrativa del evento, a continuación, viene el espacio para la reflexión hacia la práctica docente y un apartado para enunciar la conclusión del proceso de observación.

Entrevista

Este fue otro instrumento de recolección de información valioso, pues a través de las entrevistas se recogieron las percepciones propias de los estudiantes, fue un espacio en el que ellos dieron sus opiniones acerca de la labor del docente practicante; esto permitió la reflexión acerca la labor propia del docente en formación con miras en fortalecer la identidad docente: en qué se debe mejorar, qué me faltó aplicar, qué tipo de profesor es, qué estrategias debo cambiar o mejorar. Todo ello, permite la reflexión introspectiva sobre el quehacer docente.

Para la presente investigación se utilizó una entrevista semiestructurada la cual, en primera instancia se dividió en entre los docentes practicantes que tuviesen en común un mismo grado. La cantidad total de pregunta que se debían formular fueron 12, las cuales se dividieron en 6 componentes estructurales, el componente pedagógico (2 preguntas), componente curricular (2 preguntas), componente didáctico (2 preguntas), componente de mediación según modalidad virtual o alternativa, el componente de interaccionismo (2 preguntas) y el componente de evaluación (2 preguntas). El

cuestionario de entrevista se envió por el conjunto de grupo a los docentes tutores de práctica para su revisión, luego, en una de las asesorías entre todos se corrigieron algunas preguntas y al final el profesor Jairo Samuel remitió vía correo el cuestionario de entrevista final.

Es necesario mencionar que en la asesoría se planteó la necesidad de hacer dos cuestionarios, el A, para los que trabajasen la modalidad virtual/alternancia y el B, para quienes solo realizan actividades de aprendizaje en casa. El cuestionario de entrevista que se tomó para la presente investigación fue el Cuestionario A. *Ver Anexo N°31 Cuestionario de entrevista semiestructurada.*

Establecido el cuestionario de entrevista a utilizar, se procedió a seleccionar la modalidad de entrevista a realizar. Se presentaron dos formas, la primera modalidad consistía en una entrevista con registro de informantes clave- selección de 3 estudiantes de diferentes grados y cursos- uno de ellos sin acceso virtual. La segunda modalidad fue la entrevista por conversatorio de opinión abierta de registro audiovisual. Esta última fue la seleccionada y la que se llevó a cabo. Pero antes de hacerla, se presentó un documento donde se debía codificar la información de los participantes, así como organizar el orden de participación y la cantidad de preguntas que debían responder cada uno. El documento presenta la tabla de codificación y las instrucciones para realizar la entrevista. *Ver Anexo N°33 Organización de grupo focal – Codificación*

Para realizar la entrevista, se debía pedir a los estudiantes que firmaran un consentimiento informado o carta de autorización para utilizar la información que ellos iban a suministrar. Para la primera modalidad el docente en formación debía pasar la carta de consentimiento y hacerla firmar por cada uno de los estudiantes a participar. En

el caso de la segunda modalidad por conversatorio, solo se debía pasar el consentimiento a la docente de área, en este caso a la profesora Myriam Valderrama, y hacerlo firmar por ella. *Ver Anexo N°32 Consentimiento Informado de estudiantes /o carta de autorización.*

Firmada la autorización por parte de la docente Myriam Valderrama y con el debido permiso del rector Rafael Sarmiento, se procedió a citar a los estudiantes previamente seleccionados. El permiso del rector fue fundamental debido a que la entrevista se llevó a cabo en época de paro, por lo tanto, quienes fueron seleccionados lo hicieron por consentimiento propio y muy amablemente aceptaron ayudar en la realización de la entrevista.

La entrevista se realizó vía Zoom en dos sesiones de 40 minutos, como primera instancia se agradeció la asistencia y la participación de los estudiantes, se leyeron las instrucciones para responder la entrevista, se hizo énfasis en que se grabaría la entrevista y cada la información iba a ser utilizada y/o divulgada en el presente proyecto. Se llevó a cabo la entrevista de buena manera, los estudiantes entendían las preguntas y respondieron, en su mayoría, con facilidad y libremente, sin prejuicios y con la verdad. Cabe mencionar que no todos los estudiantes citados se presentaron a la sesión virtual, por lo tanto, el orden de participación se vio alterado y durante la sesión debí organizar nuevamente la codificación. *Ver Anexo N°34 Audio-video de sesión de entrevista aplicada /o evidencia de diligencia escrita.*

Teniendo el video de la entrevista, se procedió a hacer el registro de transcripción de las respuestas dadas por cada estudiante, se debía escribir tal cual los estudiantes hablaron, sin modificar nada. Esto se llevó a cabo en una matriz / tabla de transcripción

que facilitó el profesor Jairo Samuel Becerra. *Ver Anexo N°35 Matriz Transcripción de Entrevista Semiestructurada.*

Pruebas

También fueron utilizadas dos tipos de pruebas, la prueba diagnóstica, de la cual ya se ha hablado en su momento, y la prueba final. Esta última se organizó teniendo en cuenta el mismo formato de la prueba diagnóstica, fueron un total de 25 preguntas, 5 por cada eje curricular, en los cuales se debía tener en cuenta los DBA, estándares de competencia y los logros esperados. *Ver Anexo N°25 Diseño de Prueba de Evaluación Final.* Pero se presentó un problema para llevar a cabo la prueba, los estudiantes no quisieron enviar las respuestas de la misma; en primera instancia se le pidió el favor a los mismos estudiantes que participaron en la entrevista, dijeron que sí, y la sorpresa fue que nunca la enviaron, a pesar de que las envié. No se pudo hacer nada, no podía obligarlos o amenazarlos con notas debido a dos razones: la primera, que estaban en paro, y segundo, que justo después entraron a vacaciones.

Por tal razón, se diseñó una rúbrica de desempeños de los estudiantes en general por grados, en donde, gracias a la observación de los desempeños de los estudiantes para realizar los talleres propuestos y la participación en las sesiones virtuales, se dio un estimado de los logros obtenidos por los estudiantes para cada eje curricular. *Ver Anexo N°26 Rúbrica de Desempeño por Grado*

Matrices de interpretación

Estas matrices corresponden a diversos anexos que permitieron sintetizar la información de las diferentes etapas. Sirven como instrumento para analizar la

información y sacar conclusiones. Una de las matrices más importantes es la Matriz Integral – Procesamiento de Datos, la cual organiza y permite sintetizar todos los datos obtenidos en las diferentes etapas, mediante una tabla de Excel, que a su vez da paso a sacar conclusiones generales para el proyecto. *Ver Anexo N°36 Matriz Integral – Procesamiento de Datos*

Resultados y Hallazgos

Durante el desarrollo de las sesiones virtuales con los estudiantes de los grados octavo y once se pudo apreciar un avance con respecto al desarrollo del pensamiento crítico, esto teniendo en cuenta la situación inicial en la que se encontraban. En cada sesión de clase que se alcanzó a ejecutar se promovió la reflexión crítica de situaciones actuales con respecto a las situaciones vistas en clase. Teniendo en cuenta que el eje central de la propuesta pedagógica fue la narrativa y que en su mayoría los temas a abordar estaban relacionados con diferentes tipos de literatura, esto permitió integrar la teoría de Flower Y Hayes a las sesiones de clase y temas vistos.

Se logró aplicar de manera eficaz la teoría y el modelo didáctico desarrollado, aunque no la cantidad de veces que se hubiese querido. Al iniciar las clases se ponía en contexto a los estudiantes sobre qué iban a explorar en la sesión, eso va a juego con el nombre de la teoría “Textos en Contexto”, y el pensamiento crítico se activaba en la medida que se reflexionaba a partir de preguntas. Como resultado, los estudiantes se mostraron más críticos en cuanto a la forma de responder las preguntas, apreciar la literatura en cada uno de los momentos que se dieron, entender el por qué se desarrolló dicho tipo de literatura, en qué condiciones se llevaron a cabo y qué función cumplen con respecto a la realidad. En el caso del grado once, se elevó el pensamiento crítico al grado

que los estudiantes lograron hacer contextualizaciones entre obras de diferentes épocas y situaciones de su contexto próximo.

Teniendo en cuenta lo anterior, el modelo cognitivo de Flower y Hayes sí potencia el desarrollo del pensamiento crítico, siempre y cuando se ejecute el modelo didáctico de la manera correcta. El mayor hallazgo se centra en la producción textual, que se evidenció más en el grado Once, pues fue con quienes se pudo desarrollar el proceso de escritura de un Ensayo. La perspectiva de los estudiantes con respecto a un tema determinado cambió en cuanto se hizo uso del modelo cognitivo de escritura de Flower y Hayes, llevado a cabo en tres momentos principales: Planificación, traducción y revisión.

Se logra entender que, para poder elaborar un buen escrito, en el cual se evidencie el desarrollo del pensamiento crítico hay que tener unos objetivos claros al momento de redactar, se debe tener en cuenta el contexto actual, el de el tema a abordar (en este caso una obra), su contexto y la audiencia a la que va dirigida. En todo este proceso, que hace parte de la planeación, es indispensable comprender la interpretación interna del conocimiento, es decir, permitir a los estudiantes que reflexionen sobre por qué van a escribir y para qué lo hacen. Además, brindarles estrategias que le permitan conocer a fondo el tema, para así concebir ideas nuevas. Para ello fue esencial el desarrollo de la Ficha de Lectura como complemento para el modelo didáctico, pues permitió conocer aspectos específicos de la obra leída; en su totalidad, poner en contexto la obra que se leyó.

Luego de realizar dicho proceso, los estudiantes desarrollan una serie de procesos cognitivos como la memoria a corto y largo plazo, lo que permite almacenar información

y construirla en conocimiento sobre el tema, la audiencia y los planes de redacción. Para luego proceder a clasificar la información, organizar y jerarquizar ideas, lo que les permitió reflexionar sobre los objetivos de escritura, dando una buena guía al desarrollo del plan textual.

A continuación, en la fase de traducción se empieza a escribir, es decir, a traducir significados, es decir, a hacer uso del lenguaje que han adquirido teniendo en cuenta la población a la que se dirigen, de manera que se pueda entender lo que quieren expresar por medio del escrito. Esto demuestra un enriquecimiento del lenguaje, del léxico y el pensamiento, ya que no solo escriben por escribir, si no con unos objetivos claros, con la preocupación de que el lector pueda interpretar el propósito del autor. Esto también se debe gracias a la ficha de lectura, que permite la identificación de palabras desconocidas, lo que permite el aumento del léxico y la comprensión de las obras que leen.

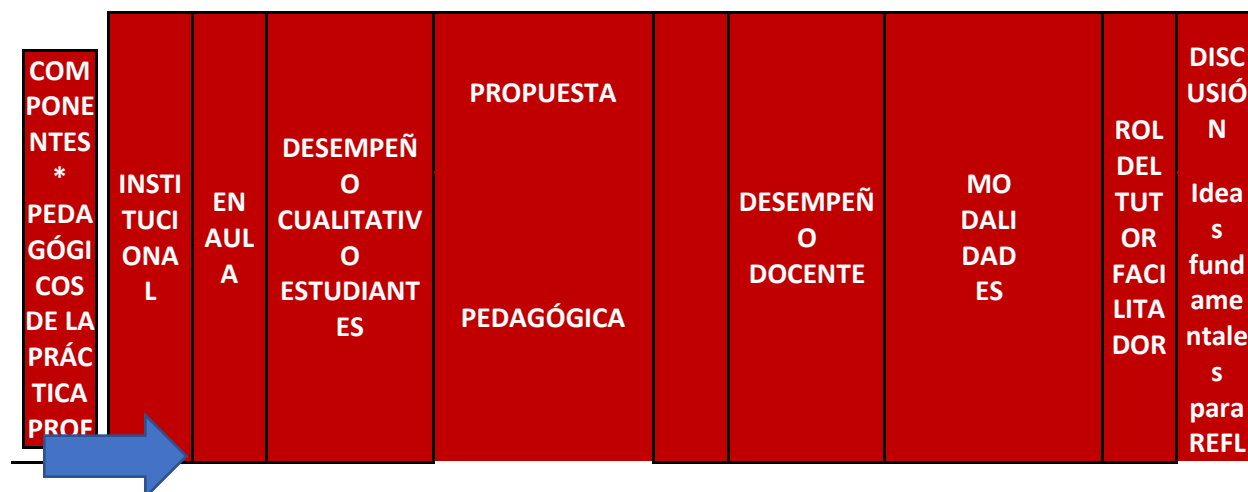
Es importante también mencionar que los estudiantes reescriben con mayor facilidad, porque se les brindó nociones sobre cómo hacer una revisión constante de lo que escriben, saber que deben estar leyendo lo que escribir para que no se pierda el orden y el sentido, para que sea coherente con sus objetivos y el tema, sin agregar información de más. Esto comprende la capacidad de autoevaluar su escritura y corregir su escrito, que para Flower y Hayes es una Nueva Traducción.

En el caso del grado octavo, no se observó una mejoría en la escritura, pues no se pudo ejecutar el proceso de escritura de la crónica que se pretendía hacer. Pero sí, como ya se mencionó, un avancé en la reflexión crítica, es decir, en el desarrollo del pensamiento.

En general, gracias a las actividades realizadas y los temas vistos, se observó una mejoría en la ortografía, más que todo en el grado once, y aquí es importante expresar que estos resultados no dependen en su totalidad del profesor. Esto debido a que los estudiantes deben presentar buena disposición para recibir las correcciones que se les dan.

Es evidente que la situación actual de la educación presenta grandes retos y promueve diferentes carencias o déficit en los estudiantes. Más que todo en el proceso de escritura; al presentarse esta modalidad virtualidad y de trabajo en casa, por medio de guías, los estudiantes casi no escriben, por lo que la caligrafía se vio afectada, la ortografía y la misma motivación para escribir.

Para sintetizar los resultados u organizarlos mejor se utilizó una matriz integradora de todos los procesos que se realizaron durante la práctica con el objetivo de facilitar el procesamiento de datos. En este esquema se evidencia de manera holística los componentes principales y secundarios que han sido determinantes para atender los procesos llevados a cabo durante la práctica. Es así como se distribuyeron de la siguiente manera:



Teoría Antecedente Paradigma																
METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN																
TIPO-ENFOQUE-ETAPAS-INSTRUMENTOS																
ENTREVISTA																
DIARIO DE CAMPO																
NORMATIVIDAD																
Referentes																

Las flechas en azul sugieren que los componentes ubicados de manera horizontal se deben reflexionar con respecto a los componentes verticales, ubicando resultados, precisiones, datos y demás que corresponda solo entre los conceptos que se relacionen entre sí.

Teniendo en cuenta la matriz anterior, cada componente y cada etapa de proceso de investigación se encontraron y sintetizaron los resultados de la siguiente manera:

En la etapa de observación, teniendo como instrumento de observación y recolección de datos el Cuestionario de Observación Institucional, se encontró que la Institución conoce de antemano las condiciones que deben tener como institución para dar una educación virtual de calidad, también contemplan en el PEI que son conscientes y de la importancia de las TICS en la educación y buscan desarrollarlas. Pero, la realidad de la observación que se hizo, demuestra un claro hueco en la parte virtual, ha pesar de que saben todo eso y “dicen” que están comprometidos con el desarrollo de las Tics, hay una carencia de equipos tecnológicos, y más, una carencia en educación virtual por parte de los docentes de la institución, no puedo decir que de todos, pero si una gran mayoría, y de hecho, en los grupos de WhatsApp que estuve, muchos profesores aceptaron que no saben manejar las plataformas virtuales.

Desde esta etapa de observación institucional nace la necesidad de potenciar el espacio virtual, como medida, se hizo necesario investigar sobre plataformas, sobre qué dice el Ministerio de Educación Nacional con respecto a las clases virtuales, qué aconsejan ellos y demás. Y con base en esa investigación, se nutrió el presente proyecto desde el aspecto legal – normativo, que todo lo que se hiciese fuese acorde con las normas, amparado por diversos documentos del MEN que nos ayudan a dar directrices sobre cómo intervenir en un escenario virtual, y, cómo evaluar en estos espacios.

En segunda instancia se procede a diseñar y ejecutar la prueba diagnóstica inicial, que sugirió una búsqueda de desempeños en competencias propias del área de lengua castellana. Esta prueba dio como resultados diferentes falencias tales como: bajo nivel de ortografía, muy poco léxico (baja sinonimia), pésima caligrafía (en el grado octavo), poca capacidad de redacción y generación de ideas, poca autenticidad en sus

respuestas, pues en la parte de preguntas abiertas algunos copiaron la respuesta de internet, cuando no había espacio para responder de esa manera. En general, una falencia increíble en el componente de producción textual. Por tal razón uno de los ejes principales del proyecto fue ese, y es así, como los resultados de la prueba inicial abrieron paso al planteamiento de unos objetivos, mismo que buscarían la procura de mejorar dichas falencias.

La formulación de dichos objetivos, sugiere a su vez una nueva búsqueda y proceso de investigación sobre teóricos que hayan abordado el tema de la producción textual teniendo en cuenta la virtualidad, o una teoría que se pudiese adaptar a esa modalidad. Además, teorías que trabajasen en conjunto el desarrollo del pensamiento crítica, pues como grupo investigativo, se considera la reflexión crítica como un componente esencial que el docente de español debe potenciar. Como resultado de este proceso de investigación y búsqueda de referentes, se eligió la teoría de Textos en Contexto de Flower y Hayes, la cual presenta un modelo de redacción cognitivo que hace énfasis en la observación, análisis y trabajo de los procesos mentales o cognitivos como eje fundamental para el proceso de escritura, motivando, solo la correcta producción textual sino también el desarrollo del pensamiento crítico, ya que trabaja los procesos de redacción como un sistema complejo, y cuando hablamos de complejidad es inminente que la criticidad debe ser parte del desarrollo de cada etapa de escritura.

Teniendo esto resuelto, se proceso a diseñar la propuesta pedagógica, que es el resultado del análisis de la información recopilada en la etapa de diagnóstico y el plan de mejoramiento. Dicha Propuesta Pedagógica está sustentada por un enfoque constructivista y comunicativo social cognitivo. El desarrollo de esta propuesta dio como

resultado una serie de propósitos conceptuales, procedimentales y actitudinales enfocados al desarrollo de la producción textual y pensamiento crítico, estos, enmarcados a realizarse en un ámbito académico que permitiese medir el desarrollo de las competencias propias del área en un contexto virtual y alternativo, capaces de ejecutarse en diferentes sesiones de clase correlacionadas con los temas que los estudiantes deben aprender en cada periodo académico de su año escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, de la propuesta pedagógica nacen la Unidades Proyecto de Periodo, las cuales sugirieron la ejecución de diferentes sesiones de clase, cada una con objetivos diferentes, encausados en el marco de los Derechos Básicos de Aprendizaje, los ejes curriculares y las evidencias de los DBA como logros a esperar de cada clase.

Ahora bien, las unidades proyecto de periodo no se pueden planear de manera común y corriente, o por lo meno no como se estaban planeando las “clases” en la institución. Ahí radica el propósito investigativo, en planear dichas ejecuciones de clases de manera virtual, que es la modalidad que se debía reforzar y que se reforzó en lo que se pudo, bajo un esquema que permitiese integrar la teoría seleccionada. Por tal razón, como resultado de dichas necesidades y exigencias educativas, nació el Modelo Didáctico de la propuesta pedagógica, el cual contempla el desarrollo de aspectos esenciales de la teoría de Flower y Hayes.

Ahora solo seguía la ejecución de la propuesta con todo lo anteriormente dicho, bajo un proceso de observación, detallada en el diario de campo y también bajo la resolución de algunos talleres. El resultado de estos procesos evidencia que la teoría, la propuesta y el modelo didáctico ayuda a mejorar no solo los procesos de redacción, sino

también el desarrollo del pensamiento crítico y la habilidad comunicativa, todo esto de manera virtual. Esto, porque en el desarrollo de talleres y durante las clases, se evidencia una mejora de fluidez de ideas, de autenticidad en las respuestas y en la capacidad para responder de manera oral y con argumentos las preguntas planteadas. Lo anteriormente dicho, también es el resultado de la comparación entre la prueba inicial y la prueba final (esta última dada bajo el concepto de observación de desempeños), además de los resultados de la entrevista.

Además, los productos escritos entregados por el grado once, aunque lejos de ser los resultados que yo como docente esperaba, también indican un avance en cuanto a la producción textual crítica, esto porque algunos se lo tomaron con más seriedad que otros (muchos se copiaron en el ensayo, intuyo, debido al exceso de trabajos por parte de la institución, lo cual es un factor que entorpeció el desarrollo del presente proyecto para evitar mejores resultados). Pero, sí hubo mejoría en la producción textual, y mejor aún en el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación oral, cumpliéndose cada uno de los objetivos propuestos en el presente proyecto; en las conclusiones se ve reflejado cada objetivo de acuerdo a su orden.

Discusión y Resultados

Durante el proceso de observación institucional se notó una falencia muy notoria con respecto a la modalidad de educación virtual, el resultado de esta observación determinó que la institución no cuenta con las capacidades técnicas y tecnológicos para desarrollar la modalidad virtual, faltan recurso como computadores portátiles y acceso internet, esto se evidencia también en toda la comunidad educativa en general. Además de ello, se suma el desconocimiento tecnológico por parte de los profesores, muchos no

saben utilizar las plataformas para encuentros virtuales. En algunos casos, cuando lo logran, las sesiones virtuales se tornan aburridas, pues los mismos estudiantes hablan de ello.

En este sentido la institución educativa esta atrasad en realizar capacitaciones en el uso de las Tics a los docentes, para que puedan poner en práctica más sesiones virtuales, las cuales son necesarias si se desea lograr un aprendizaje significativo.

Los resultados de la observación en el aula indican eso, que los estudiantes en realidad no estaban aprendiendo, solo se concentran en desarrollar talleres para no perder las materias y no reflexionan sobre los que resuelven, no le dan importancia a eso, solo a las notas. Esto se vio reflejado en la prueba diagnóstica, ciertamente las preguntas no eran difíciles para el nivel educativa de cada grado, estaban formuladas bajo las directrices de Derechos Básicos de Aprendizaje y Estándares de Competencias propias de cada grado. A modo de juicio de valor, creería que, si hubiesen estado en modalidad presencial, los resultados serían mejores. Pero en este caso fue evidente la mala ortografía, la poca capacidad para generar ideas y escribirlas de manera lógica o coherente (hablando más del grado octavo), y esto, a su vez es debido a la baja comprensión de textos y la poca lectura que realizan.

Precisamente la propuesta pedagógica planteada buscó mejorar estas situaciones, y, desde las primeras intervenciones hubo buena receptividad, esto debido a la ejecución del modelo didáctico elaborado con base en la teoría de Flower y Hayes. Pero no consistió solo en hacer sesiones virtuales y ya, sino que este modelo didáctico se presentara de manera didáctica, que mantuviese la atención de los estudiantes y le abriera paso a la participación, a la interacción maestro – estudiantes y viceversa.

A pesar de que no fueron muchas las sesiones virtuales que se realizaron, esto debido a la situación nacional de paro y las dificultades de acceso que también se presentaron, no solo para los estudiantes, sino también para el docente en formación; a pesar de todo ello, se notó un cambio positivo en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de la ejecución de las clases y las asesorías realizadas, los estudiantes de ambos grados presentaron una mejora en sus desempeños académicos, es decir, la capacidad de resolver de manera correcta los talleres que se les dejaban. Esto debido a la mediación que se realizó en cada encuentro, promovido por un modelo pedagógico constructivista y cognitivo comunicativo. De esta manera, y bajo la dirección de clases didácticas enfocadas en el desarrollo de los procesos cognitivos, el pensamiento crítico salió más a flote y se pudo observar un potenciamiento de él con respecto a la manera de hablar, de expresarse de los estudiantes y, como no, también en los procesos de escritura que hicieron.

Lo anterior también sugirió un dominio conceptual un poco mejor, es decir, de acuerdo a la participación de ellos en las sesiones virtuales y las respuestas de los talleres, se notó un ligero avance en cuanto a apropiación de la teoría, esto se evidencia en cuanto a que se disminuyó la copia de talleres, ahora eran más los que respondían por cuenta propias las actividades.

También se obtuvo un buen desempeño es cuanto, a las competencias procedimentales, no solo en la manera en que desarrollaron mejor los trabajos, sino en la media en que son capaces de interpretar mejor la información, sintetizarla y transformarla en nuevas ideas.

En cambio, la competencia procedimental fue la que tuvo mayor variación. En las primeras semanas los estudiantes se mostraron interesados en asistir a las clases, el recibir procesos de aprendizaje de manera virtual. EN muchas ocasiones dijeron que esperaban con ansias la clase del profesor Yorks y que era la mejor de todas. En este sentido, el propósito actitudinal de la propuesta pedagógica se llevó a cabo hasta cierto tiempo. Todo cambió con la aparición del paro, su actitud cambió, la falta de clases los llenó de pereza y ya no se preocupaban por recibir clases virtuales.

El diario de campo y demás instrumentos de recolección de información sustentan todo lo anteriormente dicho. En cuanto a la entrevista, los resultados fueron satisfactorios, es bueno escuchar de ellos mismo, que todo lo que se observó, fue cierto y que, en cierta manera, el paso de esta propuesta pedagógica y de este docente en formación produjo un impacto positivo en ellos.

Conclusiones

Fortalecer el pensamiento crítico es posible siempre y cuando se adecué y lleve a cabo un modelo didáctico que se ajuste a las circunstancias educativas del momento, en este sentido, la teoría de Flower y Hayes “Textos en Contexto” permite desarrollar diferentes procesos mentales que van desde la atención, la memoria y llevan al desarrollo del pensamiento en un nivel crítico, esto, por medio de la producción textual. La idea de cómo fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes se ve resuelta si lo que se aplica en las sesiones de clase es un modelo didáctico cognitivo, que permite conocer en primera instancia que, para escribir, hay que ser conscientes de los procesos mentales que se llevan a cabo al momento de hacerlo, y, que estos están presentes en el desarrollo de cualquier sesión de clase.

El proceso de escribir ya no se debe abordar como un proceso simple y tradicional, es un proceso que sugiere un proceso complejo de redacción y un sistema complejo del pensamiento en el que intervienen una serie de procesos mentales, desde los básicos, como revisar, organizar ideas y determinar objetivos y complejos, como la planificación desde la memoria a largo plazo y la revisión.

La redacción de textos o la producción textual no es un proceso que se deba desarrollar sin cuestionarse cómo se desarrolla cada momento de la redacción, se debe utilizar un enfoque en el desarrollo de los procesos cognitivos, saber cómo intervienen, qué los motiva y cómo activarlos para mejorar el proceso de escribir. Para ello se deben generar acciones que favorezcan la transformación de los procesos mentales, tales como la motivación, hacer preguntas que activen la memoria a largo y corto plazo (presaberes) y ambientar o poner en contexto a los estudiantes. Estas acciones llevan al estudiante a representar los conocimientos a través de respuestas más reflexivas y a concebir ideas de manera crítica y así mismo reflexionar sobre los conocimientos que ha adquirido, haciendo una revisión de toda la información que recibe: organizar ideas, categorizarlas y entender la función de esta para su vida.

Las estrategias utilizadas por la institución deben contemplar un mínimo de contacto virtual entre los docentes y estudiantes, pues el no hacerlo incide directamente en la actitud de los estudiantes para aprender por medio de solo guías y escuchando audios. Esta falta de motivación afecta la atención, que es un proceso cognitivo, y, a partir de ahí los demás procesos mentales se reducen, a tal manera que los estudiantes solo memorizan a corto plazo para responder talleres y no almacenan información, no la traducen, no la reflexionan y se queda como una nota nada más.

La interacción de los estudiantes con los docentes en un contexto virtual es vital, porque sugiere en los estudiantes un cambio de perspectiva, receptividad y motivación. El ver al profesor y tener la oportunidad de exponer dudas y que le sean respondidas en ese mismo instante permite al estudiante activar diferentes procesos mentales que lo ayudan a que el aprendizaje sea significativo.

Desarrollar una clase virtual requiere de una habilidad didáctica dinamizadora en donde se usen diferentes recursos tecnológicos, no es cuestión de organizar una reunión virtual en una plataforma para empezar a dictar un tema. Es utilizar diferentes estrategias lúdicas que mantengan la atención de los estudiantes en la pantalla, para ello, el uso de videos, diapositivas, imágenes, infografías, diagramas, canciones, mapas conceptuales, mapas mentales, etc., deben ser parte la planeación y ejecución de una clase.

El proceso de solo utilizar guías, mensajes de texto, correos u otras actividades alternativas no virtuales, disminuye el éxito de desarrollar el pensamiento crítico, suscita la idea de escribir por escribir, de forma mediocre, y en muchos casos, la pereza de escribir. Tantas guías y talleres, si no se acompañan de asesorías virtuales no permiten en un aprendizaje significativo.

Evaluar los procesos de aprendizaje en una modalidad virtual y alternativa resulta un proceso de mucho cuidado, este se debe basar en observar detenidamente los desempeños de los estudiantes en cada momento de los procesos de aprendizaje, en cuanto participación, preocupación por su proceso académico y obviamente, la solución de talleres, donde se puede evidenciar el estado de logros alcanzados. Pero, una prueba escrita, no es precisamente lo que se recomienda en estos casos, pues los estudiantes están cansados de tanto responder y responder preguntas en cuadernos y guías, en este

sentido la evaluación debe ser presentada desde un enfoque cualitativo, en donde se evidencia cómo están desarrollando las competencias propias de lengua castellana, tales como hablar, escribir, procesar información, codificarla, interpretarla, etc.

El docente en formación de lengua castellana empieza a construir su identidad cuando se da cuenta de las falencias del lenguaje que se dan desde la escuela, en este caso, y que, aunque represente un reto, el practicante debe buscar soluciones, ayudar a corregir, ser innovador, realizar actividades didácticas que atraen al estudiante, que les hagan encariñarse con la escritura, con la lectura, cuando un estudiante en formación ayuda a crear soluciones a partir de falencias, empieza a crear una verdadera identidad como docente de Lengua Castellana. Dicha formación requiere de una adaptación a las nuevas tendencias educativas, estando atento a las normativas y políticas del Ministerio de Educación, consciente de que debe mejorar y adaptarse a las diferentes modalidades de educación que se puedan presentar.

Ejercer la profesión docente en este siglo ejerce diferentes desafíos, ya que la constante modificación del contexto tiene su correlación tanto en lo material como en las condiciones subjetivas de los objetos de la educación, pensamos en la identidad docente como una práctica social que se construye como una experiencia individual condicionada por sus ideas, pensamientos, habilidades y expectativas, pero va más de ello, también tiene que ver con una experiencia colectiva que se da en la relaciones con los otros, donde se adquiere un repertorio rico en cuanto a la cultura y su comportamiento en los diferente ambientes.

Por tanto, la función docente adquiere mayor relevancia y trascendencia y no deja de tener como misión la de transmitir conocimientos y educar en valores a las nuevas

generaciones, para convertirse, además, en el guía de un proceso, a través del cual tendrá que facilitar a sus estudiantes las herramientas necesarias para que puedan vivir, convivir y desenvolverse en el presente y en el futuro. Por ende, deber ser un docente amante de la investigación, pues esta facilita la búsqueda de nuevas alternativas y estrategias para educar, en este caso, para enseñar lengua castellana.

Referencias

- Arias, F. (2008). *Perfil del profesor de metodología de la investigación en educación superior*. Venezuela: Universidad Central de Venezuela, 2008.
- Balcazar, F. E. (2003). *Investigación Acción Participativa (iap): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación*. Recuperado el 7 de Abril de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Blanco, L. (1 de Octubre de 2014). *Diseños Experimentales* . Recuperado el 4 de Abril de 2021, de https://issuu.com/lendarsius/docs/disenos_exp
- Calle, G. (2014). Las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura digital en un ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0. *ENCUENTRO* , I(12), 27-15. Recuperado el 04 de Abril de 2021, de <http://www.scielo.org.co/pdf/encu/v12n1/v12n1a03.pdf>
- Castillero, O. (2018). *Procesos cognitivos: ¿qué son exactamente y por qué importan en Psicología?* Recuperado el 15 de Junio de 2019, de <https://psicologiaymente.com/psicologia/procesos-cognitivos>
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). *Textos en contexto*. Recuperado el 04 de Abril de 2021, de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>
- Flower, L., & Hayes, J. (1996). *Textos en contexto* . Obtenido de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518->

flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf

Flower, L., & Hayes, J. (1996). *TEXTOS EN CONTEXTO. Los procesos de lectura y escritura*. Recuperado el 24 de Marzo de 2021, de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/518-flowers-y-hayes-la-teoria-de-la-redaccion-como-proceso-cognitivopdf-xwyX0-articulo.pdf>

García, D. (31 de Marzo de 2017). *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*. Recuperado el 1 de Junio de 2020, de Repositorio UFPSO:
<http://repositorio.ufpso.edu.co:8080/dspaceufpso/bitstream/123456789/1686/1/30587.pdf>

Granja, D. O. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Recuperado el 31 de Marzo de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>

Lozano, L. A. (2017). *El pensamiento crítico en estudiantes del grado de maestro/a en educación primaria*. Obtenido de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/15997/TD_ALEJO_LOZANO_Laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación. (7 de Junio de 1998). *Lineamientos Curriculares Castellano*.

Recuperado el 11 de Junio de 2019, de
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf8.pdf

Moreira, C., & Delgadillo, B. (2014). *La virtualidad en los proceso educativos: reflexiones*

teóricas para su implementación. Recuperado el 4 de Abril de 2021, de
<file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-LaVirtualidadEnLosProcesosEducativos-5051536.pdf>

Muñoz, J. R. (2004). *El aprendizaje significativo y la evaluación de los aprendizajes*.

Recuperado el 31 de Marzo de 2021, de
http://online.aliat.edu.mx/adistancia/dinamica/lecturas/El_aprendizaje_significativo.pdf

Olaya, M., & Villamil, N. (2012). *LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS COMO RECURSO*

DIDÁCTICO PARA LA ESCRITURA CREATIVA. Recuperado el 4 de Abril de 2021, de
<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8142/Monograf%C3%A9Da%20PDF2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Quecedo, R., & Castaño, C. (2003). Introducción a la metodología de la investigación

cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39. Recuperado el 04 de Abril de 2021, de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

Rivas, M. (2008). *PROCESOS COGNITIVOS Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO*.

Recuperado el 24 de junio de 2019, de INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN:

<http://dide.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4809/Procesos%20cognitivos%20y%20aprendizaje%20significativo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez, G. (2011). Nuevos Enfoques en la Didáctica del Español y la Literatura . *EduSol*, 12-22. Recuperado el 05 de Abril de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/4757/475748673002.pdf>

Rodriguez, S. (2011). *La producción escrita en el contexto de la maestría en pedagogía de la FES Aragón en la UNAM: una propuesta desde el enfoque comunicativo*. Recuperado el 5 de Abril de 2021, de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_01/0542.pdf

Rojas, B. (1 de Octubre de 2014). *Diseños Experimentales* . Recuperado el 5 de Abril de 2021, de https://issuu.com/lendarsius/docs/disenos_exp

Rojas, L., & Linares, E. (2018). *Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de la escritura de crónicas literarias*. Recuperado el 02 de Abril de 2021, de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35298/Fortalecimiento%20del%20pensamiento.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Saiz, C., & Rivas, S. (2012). *PENSAMIENTO CRÍTICO Y APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS COTIDIANOS*. Recuperado el 4 de Abril de 2021, de <https://www.pensamiento-critico.com/archivos/pcriticoabp.pdf>

Sampieri, R. C. (2014). México.

Sotomayor, C., Luccihni, G., Bedwell, P., Biedma, M., Hernandez, C., & Molina, D. (2013).

Producción escrita en la educación básica: análisis de narraciones de alumnos de escuelas municipales de Chile. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134528143004.pdf>

Teúle, J. (23 de Junio de 2015). *Procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje de la lectura del alumnado de Educación Primaria.* . Recuperado el 15 de Junio de 2019, de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3268/TEULE%20MELERO%20C%20JUDITH.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vergara, C. (2017). *Piaget y las cuatro etapas del desarrollo cognitivo.* Recuperado el 26 de junio de 2019, de Antecedentes y conceptos clave acerca de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: <https://www.actualidadenpsicologia.com/piaget-cuatro-etapas-desarrollo-cognitivo/>

Anexos

ANEXO CARPETA 1: INFORME DE ETAPA I DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA-
Anexos 1 a 10

Informe de la etapa I de Práctica Pedagógica

Anexo N°1 Carta de Presentación Firmada por el Coordinador de Práctica

Anexo N°2 Referentes Centro Educativo – Comunicación

Anexo N°3 Cuestionario - Guía De Observación Institucional - Práctica Profesional

Anexo N°4 -Matriz de Análisis de Datos de Observación Institucional

Anexo N°5 -Diseño de Prueba de Evaluación- Diagnóstico De Aula- Estado De Competencias Y Necesidades En El Área HLC

Anexo N°6 -Guía de Observación en las Aulas Según Grados y Cursos

o guías específicas de desempeños en el área HLC

Anexo N°7 -Instrumento Hoja de Examen – Área de Humanidades y Lengua castellana

Anexo N°8 -Matriz de Análisis de Datos de Observación en el Aula

Anexo N°9 -Matriz De Observación y/o Prueba Diagnóstica

Anexo N°10 -Matriz Plan de Mejoramiento de Grado

ANEXO CARPETA 2: INFORME DE ETAPA II DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA-

Informe de la etapa II de Práctica Pedagógica

Anexo N°11 Propuesta Pedagógica

Anexo N°12 Diseño Unidad Proyecto de Período

Anexo N°13 Cronograma

Anexo N°14 Horario de Sesiones Virtuales

Anexo N°15 Horario de Alternancia – Presencial u Otros Medios de Contacto

Anexo N°16 Diario de Campo (este continúa sus registros hasta que sean cumplida y finalizada la práctica- fecha de cierre)

ANEXO CARPETA 3: INFORME DE ETAPA III DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA -
Anexos 17 a 24

Informe de la etapa II de Práctica Pedagógica

Anexo N°17 –Formato Institucional Centro Educativo-Listas de los estudiantes de curso

Anexo N°18 –Diagrama de la Estructura del modelo didáctico tal

Anexo N°19 -Agendas o Planeamiento de las sesiones virtuales de asesoría a los estudiantes.

Anexo N°20 – Documento integrado de guías o talleres de asesoría -Área HLC-grado.

Anexo N°21 – Cartilla Didáctica

Anexo N°22 – Portafolio de desempeños en (de acuerdo con el título de cada propuesta-también puede estar organizado por partes, según los grados-son evidencias de talleres o guías, actividades, fotografías, lúdicas, registros de sesiones, productos-producciones, todo lo demás posible).

Anexo N°23 –Documento de anotaciones de seguimiento individual a cada estudiante (diseñado por el/la practicante para registros de información cualitativa del estudiante- como observaciones sobre compromisos sugeridos-y desempeños de rendimiento-o situaciones pendientes)

Anexo N°24– Instrumento de registro de calificaciones de los estudiantes por grados (diseñado por el /la maestro practicante)

ANEXO CARPETA 4: INFORME DE ETAPA IV DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA -
Anexos del 25 al 29

Anexo N°25– Diseño de prueba de evaluación final

Anexo N°26– Matriz de análisis de resultados de evaluación final

Anexo N°27– Informe de actividades intrainstitucionales

Anexo N°28– Carta de cumplimiento de Prácticas Pedagógicas expedida por el Rector de la Institución

Anexo N°29– Diligenciamiento de Autoevaluación de Práctica Pedagógica por cada docente en formación- remisión vía correo electrónico a coordinador de Práctica Pedagógica.

ANEXO CARPETA 5: PROCESO DE INVESTIGACIÓN -Contiene anexos del 31
a 35

Anexo N°31– Cuestionario de entrevista semiestructurada

Anexo N°32– Consentimiento informado de estudiantes /o carta de autorización

Anexo N°33– Organización de grupo focal -codificación

Anexo N°34– Audio de sesión de entrevista aplicada/ o evidencia de diligencia
escrita

Anexo N°35– Anexo N°35 Matriz Transcripción De Entrevista

Anexo N°36– Matriz Integral- Procesamiento de datos

Anexo N°37 – Formatos de seguimiento semanal de Prácticas Pedagógicas.

Anexo N°38- Cd- Formato Institucional (1) Contenido de informe trabajo de grado-
y Carpetas de Documentos anexos-