



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS PARA LA EDUCACIÓN**  
**DIRECCIÓN DE POSTGRADO**  
**MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**LINGÜÍSTICA ESCOLARIZADA:**  
**SABER TRANSFORMADO EN DOGMA**

(Un estudio etnográfico realizado en las aulas de la U.E. Antonio Sandoval)

**Autor:** Lcdo. Edgar Suárez

**Tutora:** Msc. Ludy Silva

**Valencia, mayo de 2016**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS PARA LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**LINGÜÍSTICA ESCOLARIZADA:  
SABER TRANSFORMADO EN DOGMA**

(Un estudio etnográfico realizado en las aulas de la U.E. Antonio Sandoval)

**Autor:** Lcdo. Edgar Suárez

Trabajo de grado  
presentado ante la  
Dirección de Postgrado de  
la Universidad de Carabobo  
para optar al título de  
Magíster en Investigación  
Educativa

**Valencia, mayo de 2016**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS PARA LA EDUCACIÓN**  
**DIRECCIÓN DE POSTGRADO**  
**MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**AVAL DEL TUTOR**

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe **Msc. Ludy Silva** titular de la cédula de identidad número **V- 10.233.261**, en mi carácter de Tutor de Trabajo de Maestría titulado **LINGÜÍSTICA ESCOLARIZADA: SABER TRANSFORMADO EN DOGMA** (Un estudio etnográfico realizado en las aulas de la U.E. Antonio Sandoval) presentado por el licenciado **Edgar Alexander Suárez Acosta**, titular de la Cédula de Identidad número **V-12.930.573**, para optar al grado de Magíster en investigación Educativa, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En valencia a los 16 días del mes de enero del año 2016.

---

**Msc. Ludy Silva**

**C.I. V- 10.233.261**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS PARA LA EDUCACIÓN**  
**DIRECCIÓN DE POSTGRADO**  
**MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



### **AUTORIZACIÓN DEL TUTOR**

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe **Msc. Ludy Silva** titular de la cédula de identidad número **V- 10.233.261**, en mi carácter de Tutor de Trabajo de Maestría titulado **LINGÜÍSTICA ESCOLARIZADA: SABER TRANSFORMADO EN DOGMA** (Un estudio etnográfico realizado en las aulas de la U.E. Antonio Sandoval) presentado por el licenciado **Edgar Alexander Suárez Acosta**, titular de la Cédula de Identidad número **V-12.930.573**, para optar al grado de Magíster en investigación Educativa, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En valencia a los 16 días del mes de enero del año 2016.

---

**Msc. Ludy Silva**

**C.I. V- 10.233.261**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS PARA LA EDUCACIÓN**  
**DIRECCIÓN DE POSTGRADO**  
**MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**INFORME DE ACTIVIDADES**

**Participante:** Edgar Alexander Suárez Acosta **Cédula de identidad:** V-12.930.573

**Tutora:** Msc. Ludy Silva **Cédula de identidad:** V- 10.233.261

**Título tentativo del trabajo:** LINGÜÍSTICA ESCOLARIZADA: SABER TRANSFORMADO EN DOGMA (Un estudio etnográfico realizado en las aulas de la U.E. Antonio Sandoval).

**Línea de investigación:** Pedagogía y Didáctica.

Sesión	Fecha	Hora	Asunto tratado
1	14 de noviembre de 2012	12:30 M	Asesoría y correcciones Capítulo I
2	30 de noviembre de 2012	10.00am	Aprobación Capítulo I.
3	25 de enero de 2013	3.00pm	Asesoría y correcciones Capítulo II
4	28 de marzo de 2013	2:30 pm	Asesoría y correcciones Capítulo II
5	12 de abril de 2013	10.00am	Aprobación Capítulo II
6	02 de mayo de 2013	9:00am	Asesoría Capítulo III
7	28 de mayo de 2013	3:00pm	Correcciones Capítulo III
8	28 de junio de 2013	5:00 pm	Aprobación Capítulo III entrega de registros de observaciones
9	10 de octubre de 2013	12:40 m	Asesoría Capítulo IV Proceso de categorización
10	26 de noviembre de 2013	11:30 am	Corrección y asesoría del proceso de categorización
11	28 de enero de 2013	2:00 pm	Corrección y asesoría Capítulo IV
12	11 de febrero de 2014	10:00am	Corrección y asesoría Capítulo IV
13	17 de abril de 2014	4:30 pm	Corrección y asesoría Capítulo IV
14	27 de junio de 2014	1:30 pm	Elaboración red semántica
15	02 de julio de 2014	04:30 pm	Correcciones red semántica

16	20 de agosto de 2014	04:00 pm	Aprobación Capítulo IV
17	16 de octubre de 2014	08:30 am	Presentación de Avances Capítulo V
18	30 de octubre de 2014	2:00 pm	Correcciones avance Capítulo V
19	28 de noviembre de 2014	04:00 pm	Entrega de correcciones avance capítulo V
20	04 de diciembre de 2014	08:00 am	Aprobación de avances capítulo V
21	04 de marzo de 2015	01:00 pm	Entrega de interpretación semántica
22	25 de marzo de 2015	09:00 am	Correcciones de interpretación semántica
23	17 de abril de 2015	04:30 pm	Entrega de correcciones de la interpretación semántica
24	22 de junio de 2015	04:30 pm	Entrega de interpretación de intencionalidades
25	14 de julio de 2015	03:00 pm	Correcciones de la interpretación de intencionalidades
26	17 de septiembre de 2015	08:00 am	Entrega de correcciones de la interpretación de intencionalidades
27	19 de noviembre de 2015	09:00 am	Entrega Capítulo V
28	10 de diciembre de 2015	02:00 pm	Entrega trabajo especial de grado para correcciones finales

**Título definitivo:** LINGÜÍSTICA ESCOLARIZADA: SABER TRANSFORMADO EN DOGMA (Un estudio etnográfico realizado en las aulas de la U.E. Antonio Sandoval).

**Comentarios finales acerca de la investigación:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección del trabajo de grado arriba mencionado.

\_\_\_\_\_  
**Msc. Ludy Silva**  
**C.I. V- 10.233.261**

\_\_\_\_\_  
**Lcdo. Edgar A. Suárez A.**  
**C.I. V-12930573**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**VEREDICTO**

Nosotros miembros del jurado designado para la evaluación del trabajo de grado titulado: “**LINGÜÍSTICA ESCOLARIZADA: SABER TRANSFORMADO EN DOGMA (Un estudio etnográfico realizado en las aulas de la U.E. Antonio Sandoval)**”, Presentado por el ciudadano: Edgar Alexander Suárez Acosta, titular de la Cedula de Identidad: 12930573, para optar al título de Maestría en Investigación Educativa, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado como: \_\_\_\_\_

---

Dr. Juan Ruffino  
C.I.  
Presidente

---

Dra. Elsy Medina  
C.I.  
Miembro Principal

---

Mcs. Jhonny Alpizar  
C.I.  
Miembro Principal

## *Dedicatoria*

*A ti, amor mío, por endulzarme el agua salada del mar, por regalarme una  
sonrisa al llegar a nuestro hogar, por compartir a mi lado los mejores años de mi vida  
y por día a día ser motivo de alegría...*

*A mi madre, flor de anónimo heroísmo, por su dedicación y constante lucha, por su  
abnegación, por ser pilar en mi vida, por regalarme todos los días un suspiro y por ser  
la mujer que siempre admiro...*

*Los amo...*



## *Agradecimiento*

*Agradezco a nuestro Dios todo poderoso y a los Angeles que me acompañan en mi andar.*

*Extiendo un fraternal agradecimiento a mi tutora y gran amiga Natalia Phourio ejemplo de constancia y dedicación, quien me acompaño y guió en los primeros pasos de mi trabajo.*

*A mi profesora, tutora y compañera Ludy Silva, muchas gracias por su apoyo y confianza, todos sus conocimientos compartidos conmigo serán mi herramienta por siempre.*

*A mis amigos especiales Otoniel Aguilar y Elimar Seiza, compañeros y leales amigos, su compañía fue significativa, por ello les recordaré siempre.*

*A la U. E. Antonio Sandoval junto a su cuerpo Directivo por permitir que labore junto a ellos. Así como a mis estudiantes, motivo de inspiración.*

*A mi amor eterno por ser mi compañía, la luz que me guía, la esperanza que nunca se acaba, la fe que despierta, el motivo de vivir y luchar por días mejores, gracias mi sisi por tu paciencia, por enseñarme el amor profundo, exquisito y verdadero .*

*Especialmente agradezco a mi madre, por darme el honor de ser su hijo, por ser mi guía y la mejor maestra, a ti debo todo lo que soy y me siento orgulloso de haberme formado en tu vientre y llevar tu sangre.*

*A todos Muchas gracias...*

## INDICE GENERAL

	<b>pp</b>
Dedicatoria.....	viii
Agradecimiento.....	ix
Resumen.....	xv
Abstrac.....	xvi
Introducción.....	17
<b>CAPÍTULO</b>	
<b>I. DIMENSIÓN ONTOLÓGICA</b>	
Descripción del Escenario.....	21
Intencionalidad de la Investigación.....	31
Apología de la Investigación.....	32
<b>II. DIMENSIÓN REFERENCIAL</b>	
Consideraciones Generales.....	36
Dimensión Heurística.....	37
Contexto Referencial.....	42
<b>III. DIMENSIÓN ONTOESPISTÉMICA</b>	
Consideraciones Generales.....	68

Enfoques de la Investigación.....	69
Paradigma de la Investigación.....	70
Método de la Investigación.....	71
Plataforma Procedimental.....	73
Escenario de la Investigación.....	85
Informantes Claves.....	99
Técnicas de Recolección de Datos.....	101
Mecanismos para garantizar la calidad de la Investigación...	102

## **VI. HALLAZGOS REPRESENTATIVOS**

Consideraciones Generales.....	105
Acceso al Escenario.....	107
Descripción del Escenario.....	109
Procesos de Categorización.....	110
Contextualización de las Categorías Inductivas Extraídas del Procesos de Observación.....	114
Contextualización y Descripción de las Categorías deductivas emergidas del proceso de Observación.....	135
Contextualización de las Categorías Inductivas Emergidas de las Entrevistas.....	149
Contextualización y Descripción de las Categorías Inductivas	

Emergidas de las Entrevista.....	172
----------------------------------	-----

**V. LINGÜÍSTICA DOGMATICA**

Miramientos Generales.....	187
Hilación Semántica.....	195
Hallazgos Interpretativos.....	205
Referencias.....	225
Anexos.....	230

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla</b>	<b>Pág</b>
1.- Datos de sesión.....	79
2.- Matricula año escolar 2012-2013.....	97
3.- Contextualización de las categorías inductivas extraídas del proceso de categorización.....	114
4.- Descripción acción Pedagógica resiliente por parte del docente.....	137
5.- Descripción conductas disruptivas por parte del estudiante.....	140
6.- Descripción apropiación pedagógica por parte del estudiante.....	143
7- Descripción mecanismo de interacción dentro del aula.....	146
8.- Contextualización de las categorías inductivas emergentes de las entrevistas.....	150
9.- Descripción Minusvalía académica.....	174
10- Descripción Plusvalía Pedagógica.....	178
11- Descripción Resiliencia Didáctica.....	182

## LISTA DE IMAGEN

<b>IMAGEN</b>	<b>Pág</b>
1.- Trama Teórica.....	42
2.- Procedencia de los Estudiantes.....	96
3.- Foto satelital de la ubicación de la institución.....	99
4.- Categoría Deductivas.....	135
5.- Acción Pedagógica resiliente por parte del docente.....	136
6.- Conductas disruptivas por parte del estudiante.....	139
7.- Apropiación pedagógica de los contenidos por parte de los estudiantes.....	142
8.- Categoría deductiva. Mecanismos de interacción dentro del aula.....	145
9.- Categorías deductivas emergidas de las entrevistas.....	172
10.- Categoría deductivas: Minusvalía Académica.....	173
11.- Categoría deductivas: Plusvalía Pedagógica.....	177
12.- Categoría deductivas: Residencia didáctica.....	181
13.- Red Semántica.....	186
14.- Resiliencia Didáctica.....	197
15.- Plusvalía Académica.....	198
16.- Acción Pedagógica.....	200
17.- Mecanismo de interacción dentro del aula.....	201
18.- Conductas Disruptivas.....	202
19.- Apropiación Pedagógica de los Contenidos.....	203
20.- Apropiación Pedagógica de los Contenidos.....	204



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS PARA LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**



**LINGÜÍSTICA ESCOLARIZADA: SABER TRANSFORMADO EN DOGMA**  
(Un estudio etnográfico realizado en las aulas de la U.E. Antonio Sandoval)

**Autor:** Edgar A. Suárez A.

**Tutora:** Msc. Ludy Silva

**Año:** 2016

**RESUMEN**

Dentro de la Didáctica de la Lengua, han surgido procedimientos de investigación interesados en casos particulares, específicamente con la praxis profesional y la organización pedagógica, de allí que, la intencionalidad de esta investigación es develar las formas de concepción, apropiación y representación del saber lingüístico en docentes de Castellano y estudiantes de 2do año de la U.E. "Antonio Sandoval", figurándose en el estudio etnográfico, desde la perspectiva comunicacional. Metodológicamente impera el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo. Para recolectar información se utilizó la observación y la entrevista. La pesquisa se obtuvo accedando al campo y desde la utilización de diferentes técnicas. Recolectada la información, se describieron las categorías inductivas, develando que el docente no utiliza estrategias didácticas que se inclinen hacia la transposición didáctica y demuestren la decodificación de sus conocimientos, quedando comprobado que los docentes repiten modelos de enseñanza conductistas, haciendo que el proceso escolarizante sea dogmático, conformando a los estudiantes con lo que le transmiten, y se convirtiéndolos en repetidores de contenido. Finalmente, se considera que el aprendizaje sería significativo si el material a utilizar fuese significativo desde el punto de vista lógico y psicológico. De allí que la calidad del modelo definido por el estudiante dependerá de la calidad de la transposición didáctica, pues, los estudiantes poseen competencias básicas para una correcta decodificación. Por ello, se recomienda, que el docente construya con sus estudiantes, formas de analizar, reflexionar, comprender y aplicar el conocimiento, generando un espacio para la relación entre el objeto de estudio y el sujeto.

**Descriptor:** Concepción, apropiación, representación, lengua, lenguaje, saber lingüístico.

**Línea de investigación:** Pedagogía Currículo y Didáctica



UNIVERSIDAD DE CARABOBO  
FACULTAD DE CIENCIAS PARA LA EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
MAESTRIA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



**SCHOOLING LANGUAGE: KNOW MANUFACTURED IN DOGMA**  
(An ethnographic study in the classrooms of the EU Antonio Sandoval)

**Author:** Edgar A. Suarez A.  
**Tutor:** Msc. Ludy Silva  
**Year:** 2016

**ABSTRACT**

Within the Teaching of Language, have emerged investigation procedures involved in individual cases, specifically with the professional practice and educational organization, hence, the intent of this research is to reveal the forms of conception, appropriation and representation of linguistic knowledge in Castilian teachers and students of 2nd year EU "Antonio Sandoval," figuring in the ethnographic study, from the communicational perspective. Methodologically qualitative approach prevails and the interpretive paradigm. To collect information observation and interview was used. The research was obtained by accessing the field and from the use of different techniques. Collected information inductive categories described, revealing that the teacher does not use teaching strategies that lean toward the didactic transposition and show the decoding of their knowledge, being proven that teachers repeat models of behavioral teaching, making the schooling process is opinionated, forming students with what they convey to him, and turning them into repeaters content. Finally, it is considered that learning would be significant if the material used was significant from the point of logical and psychologically. Hence the quality of the model defined by the student depends on the quality of the didactic transposition, therefore students have basic skills for proper decoding. Therefore, it is recommended that teachers build with their students, ways to analyze, reflect, understand and apply knowledge making a space for the relationship between the object and the subject of study

**.Descriptors:** Conception, appropriation, representation, language, language, linguistic knowledge.

**Research line:** Education Curriculum and Teaching.



## INTRODUCCIÓN

Uno de los temas que ha preocupado a los filósofos desde la antigüedad ha sido, y continúa siendo, cuáles son las propiedades generales del entendimiento de las personas, pues ello contribuye a una mejor comprensión de la naturaleza humana. Dentro de los componentes del entendimiento humano se encuentra la facultad lingüística. Su estudio dio lugar, entre otras, a la discusión acerca de si la mente tiene algún contenido innato (ideas, estructuras, disposiciones...) o si todo es adquirido a partir de la experiencia. De las especulaciones filosóficas nació la preocupación por el lenguaje, lo que llevó a una especialización en el estudio de las diferentes lenguas. Esto dio lugar, en el siglo XIX, a la creación del término Lingüística como aquella ciencia que se centra en el estudio de los distintos idiomas conocidos, su origen, evolución, parentesco y funcionamiento.

Ahora bien, la tendencia al reduccionismo está en la base de las investigaciones lingüísticas de orientación estructuralista de la primera mitad del Siglo XX, y ha repercutido en las concepciones de la enseñanza de la lengua y enmarcan en sus límites los conocimientos lingüísticos que el docente aspira transmitir. Las primeras investigaciones semióticas, que trataban de explicar el concepto de sistema semiótico, a partir de las concepciones de la lógica y la lingüística sistémica, encontraron como primer obstáculo que el objeto de dichas investigaciones fuese un fenómeno tan complejo como el lenguaje natural y su estructura, formados espontáneamente.

Sin embargo, en las últimas décadas, la evolución de las ciencias del lenguaje se orienta cada vez más al análisis de las formas discursivas que

encarnan los usos comunicativos, a la consideración de las variables culturales que condicionan y determinan el significado social de esos usos, y al conocimiento de los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de los mensajes. Actualmente, un vasto paisaje disciplinar (desde la pragmática, la lingüística del texto, la etnografía de la comunicación y la semiótica textual, hasta la sociolingüística, los enfoques sociocognitivos de la psicolingüística, la Etnometodología o el análisis del discurso) aparece ante los ojos de quienes enseñan lengua como un nuevo marco sugerente y lleno de posibilidades para dar sentido al trabajo en el aula.

Hasta hace poco tiempo la investigación educativa enfocaba sus cimientos sobre la vida en las aulas, es decir oscilaba entre la argumentación sociológica y la indagación psicológica, entre el análisis del modo en que la escuela ayuda a difundir algunas ideologías y a transmitir el conocimiento legítimo y el estudio de los procesos cognitivos implicados en la adquisición de los aprendizajes. Hoy, sin embargo, el énfasis se manifiesta no sólo en las estructuras sociales o en la mente de las personas, sino también en lo que las personas hacen y dicen (y hacen al decir) en las aulas.

De allí que, el propósito del siguiente estudio se centra en residir dentro de las aulas de la Unidad Educativa Antonio Sandoval en horas de clases de castellano con el fin de describir las formas de presentación, apropiación y representación del saber lingüístico escolar con la intención de explicar lo que ocurre en la transmisión de este saber en dicho contexto. El objetivo que orienta la investigación está formulado en términos de explicar la cultura del aula (entendida como sistemas de significados que se expresan a través de patrones de comportamiento, de comunicación e interacción) de colectivos conformados por docente y alumnos que interactúan socialmente en un aula localizada en el contexto de bachillerato y en torno a un saber.

Por lo tanto, el método a utilizar en la presente investigación será el etnográfico, considerando que este método no tiene una única finalidad, sino varias, íntimamente relacionadas, entre las que destaco: la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, y, en último término, la mejora de la realidad educativa. Por consiguiente, el propósito fundamental de esta investigación será develar las formas de concepción, apropiación y representación del saber lingüístico en docentes de Castellano y en los estudiantes de 2do año sección 05 de educación media general de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval.

En tal sentido, la presente investigación está distribuida en tres capítulos, de forma tal, que se desglose en cada uno de ellos y por partes el análisis del estudio. En el capítulo I, se describe la situación objeto de estudio, se presenta la intencionalidad de la investigación, así como se explica la apología investigativa. En el capítulo II, se desarrolla la dimensión referencial, presentando la dimensión heurística y el contexto referencial que avala la investigación.

Dentro del capítulo III se enmarca el andamiaje metodológico del estudio, donde se explica el enfoque de la investigación, el paradigma, método, escenario, informantes claves, técnicas de recolección de información, plataforma procedimental, análisis documental, mecanismos para garantizar la calidad de la investigación, todo en función al abordaje del estudio en el campo y a las percepciones de los informantes claves desde la realidad de su contexto.

En el capítulo IV se explicarán las consideraciones tomadas para el trabajo de campo, en donde se detalla el acceso al campo, se describe el escenario donde se desarrolló la investigación, se explica el tipo de observación utilizada, se presentan los protocolos a utilizar en la recolección de información, se explicita el proceso de categorización y se contextualizan las categorías emergidas en la recolección de información tanto en las entrevistas como en el proceso de observación para su posterior análisis. Finalmente en el V capítulo se presentan los miramientos generales y el desarrollo de las intencionalidades con las respectivas consideraciones finales realizadas por el autor.

*“Me lo contaron y lo olvidé,  
lo vi y lo entendí lo hice y lo aprendí.”  
Confucio*

## **CAPÍTULO I**

### **DIMENSIÓN ONTOLÓGICA**

#### **Descripción del escenario**

La educación, actualmente, se encuentra en un escenario complejo, donde el modelo imperante de globalización suprime cada vez las diferencias e instala cierta uniformidad y homogeneidad en los códigos de comunicación. La aparición de la tecnología, a través de los medios, es un factor definitorio para ello, poniendo en escena simultáneamente lugares y tiempos distintos, creando un contraste entre la ilusión y la realidad de la colectividad cambiante.

En consecuencia, vivimos entre dos mundos, en uno con una economía global mundializada y, en otro, un mundo en el que nos movemos en la búsqueda de identidades, las cuales son más y más defensivas, nos blindamos en las identidades de tipo étnico, religioso, sexual, etario, contextual, y familiar, sin embargo, esta identidad está amenazada por la globalización del mundo, por lo tanto, el individuo trata de defenderse.

De allí que ,la educación del ciudadano reclama no sólo el aprendizaje del saber de las disciplinas, sino también la comprensión de los problemas sociales y personales, para así ver el proceso y asimilarlo no como una imposición, sino como necesidad individual. Es por ello que, la enseñanza de las distintas disciplinas o áreas del conocimiento, desde la antigüedad, se ha presentado ante los estudiantes como un acto eminentemente académico, incorporando al ámbito escolar las propuestas teóricas de los especialistas y

las alternativas didácticas que responden a los paradigmas psicológicos imperantes. En este sentido Chevallard (1998) establece que:

El docente en su clase, el que elabora los programas, el que hace los manuales, cada uno en su ámbito, instituye una norma didáctica que tiende a constituir un objeto de enseñanza distinto del objeto al que da lugar. De ese modo, ejercen su normatividad, sin asumir la responsabilidad epistemológica de este poder creador de la norma. Si esperan, a veces, la aprobación o el rechazo del especialista, sitúan esa apreciación como algo exterior a su proyecto, y ajeno a su lógica interna. Esta apreciación es considerada posteriormente o puede acompañar a dicha lógica, pero raramente se integra en ella, por imposibilidad de tomarla en cuenta en sus implicaciones epistemológicas. Posee valor estético o moral, interviene en la recepción social del proyecto. No informa de ello a la estructura ni a los contenidos, sino de una manera mimética y en un intento de acreditarlos frente a los poderes institucionales investidos. (p.p. 4-5)

Es por ello que, la clave de la actividad escolar no se centra en lo que haga el estudiante para aprender, sino en la habilidad que tenga el profesor para enseñar. Y es la sociedad quien determina lo que es necesario conocer, pero presentado de tal modo que aparece con legalidad propia y autónoma desde los mismos conocimientos que deben saberse, precisamente, porque son verdaderos. Esté de Villaroel (2012) en concordancia con lo anteriormente explicitado plantea que:

El desenmascaramiento de las funciones y estructuras ubicadas detrás de la clase parte del supuesto que, tanto el docente como el estudiante muestran posturas físicas, psíquicas, ideológicas y políticas distintas y contradictorias entre el ser y el deber ser de las relaciones intersubjetivas o “vida conciencia” que pudiera influir sobre la docencia. (p.87)

En otras palabras, el poder de la labor docente implica reflexiones teóricas y prácticas sobre los actores principales del proceso educativo, en donde se defiendan las relaciones entre ellos, para lograr con eficacia el

encuentro pedagógico, pues el docente intenta imponer un contenido al estudiante. Esta relación se convierte en un juego ideológico entre una persona intelectualmente preparada y la persona o grupo quien recibe el contenido, lo interpreta y lo decodifica. Sin embargo, cabe destacar que de acuerdo con Foucault (2002): “no es posible educar si no se ejerce la hegemonía sobre los otros” (p.23), es decir si el docente no se ocupa y preocupa por sí mismo y por su legado no podríamos hablar de transformación, puesto que el proceso educativo implica la integración de las partes

Estudios realizados por la UNESCO (2008) indican que en muchos países occidentales la educación es gratuita para todos los estudiantes. Sin embargo, debido a la escasez de escuelas públicas, también existen muchas escuelas privadas y parroquiales, en donde el término educación no sólo se refiere a la influencia ordenada ejercida sobre una persona para formarla y desarrollarla a varios niveles complementarios, sino a la trasmisión de la cultura, permitiendo su evolución. Por otro lado, la UNESCO (2008) señala que:

Hay que reconocer que en muchos aspectos se ha avanzado considerablemente, por ejemplo a través de un aumento en las matriculaciones y de la expansión de la educación primaria gratuita...Hablando de calidad, el Informe de Seguimiento de la Educación para todos en el Mundo 2008 , entre otros estudios y documentos confirman que la práctica de la contratación de docentes, sus condiciones de trabajo, su remuneración apropiada, así como la calidad de su formación inicial y continua, constituyen factores fundamentales si queremos que el aprendizaje de calidad se convierta en una realidad para todos (p.8).

En este sentido, se ha determinado que la diversidad del hombre, sus condiciones de aprendizaje y los contextos en los que aprenden son algunos

aspectos sobre los cuales se focalizan los investigadores para deducir y demostrar la complejidad del aprendizaje. Sin duda, el eje del proceso educativo está en el educador y en las estrategias que aplica, ya que es quien direcciona y señala lo que hay que hacer. De allí que, la didáctica inserta en esta realidad educativa utilizará como métodos pedagógicos al analítico, sintético, inductivo, deductivo, que son los métodos propios del pensar. Estos métodos son los que usamos permanentemente en nuestra vida diaria, son funciones que el hombre lleva a cabo espontáneamente, de lo que se concluye que de didácticos no tienen nada.

El proceso de conocimiento se confunde con el conocimiento en sí, como si éste fuese acabado y terminado, sin considerar métodos procedimentales y sobre todo el impacto que las estrategias tienen en los estudiantes. Ahora bien, el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007) establece que “La educación debe ser integral para todos y todas como base de la transformación social, política, económica, territorial e internacional, otorgando al estado la responsabilidad de asumirla como una función indeclinable...” (p. 11)

Por tal motivo, el docente necesita identificar la calidad de la enseñanza con las pautas y los valores que se desarrollan en la misma actividad de enseñanza y no en función de los fines que se determinan externamente, es por ello que, la enseñanza comienza por la forma de organizar y el cómo enseñar. Pero, para que esta utopía pueda llegar a ser una realidad, el docente debe valerse de estrategias innovadoras, estrategias donde el contexto social del estudiante esté presente, pues la realidad diaria no se puede alejar del aula, más si nos referimos a la enseñanza de la lengua.



Por su parte, todo docente debe considerar que el aprendizaje de la lengua se da a lo largo de la vida y de manera creciente en varios ámbitos, etapas y espacios: en la familia, en el trabajo, a través de los medios de comunicación, de Internet, entre otros. Por ello, la calidad de la educación no debe ser vista como una tarea que puede ser abordada exclusivamente por los sistemas educativos, sino que compete y compromete a toda la sociedad, sobre todo el área de la lingüística, pues el analfabetismo funcional, la incapacidad para establecer relación entre el pensamiento y el lenguaje, y otras deficiencias para lograr la comunicación, son algunas de las dificultades que caracterizan a muchos estudiantes en todos los niveles.

Es por ello que al referirnos a la enseñanza de la lengua, se debe tomar en cuenta que ha sido considerada como un sistema de signos a través del cual se organizan y establecen las relaciones del hombre con su entorno; en tal sentido es un fenómeno social y, a su vez, la materia poseedora de un corpus teórico importante con el que se definen las formas y las relaciones del código comunicativo cuyo grado de adquisición denota el nivel de competencia lingüística que posee un hablante. Ahora bien, Saussure (1973) mantiene la dicotomía sociedad- individuo y, con ella, la idea que la lengua es un hecho social:

La lengua, deslindada así del conjunto de los hechos de lenguaje, es clasificable entre los hechos humanos, mientras que el lenguaje no lo es [...] la lengua es una institución social, pero se diferencia por muchos rasgos de las otras instituciones políticas, jurídicas, entre otras. Para comprender su naturaleza peculiar hay que hacer intervenir un nuevo orden de hechos. (p. 60)

De allí que la sociolingüística (o sociología del lenguaje) estudia la importancia social que tiene la lengua para los grupos humanos, desde los grupos socioculturales más pequeños hasta países enteros. Sin embargo, en

el proceso comunicativo se evidencian dificultades, que impiden de cierto modo establecer contacto directo con el entorno. Dichas dificultades tienen su origen en las concepciones lingüísticas centradas en la forma y en la enseñanza del docente, por no establecer el vínculo entre las estructuras lingüísticas y el uso, esto como resultado de la puesta en práctica de diversas estrategias, las cuales quizás no fueron validadas socialmente.

En otro orden de ideas, tanto las escuelas lingüísticas del estructuralismo como del generativismo consideraron como objeto de estudio de la lingüística únicamente a la oración, siendo ésta el límite de sus investigaciones. Dentro de las cuales Saussure (1973), considera que el sistema de la lengua se concreta en el habla que, por su diversidad no podía ser objeto de una descripción precisa y objetiva. Mientras que para Chomsky (1965), la actuación tenía que ver con el uso y, por tanto, no era de interés de la gramática generativa, que priorizó el estudio de la sintaxis oracional.

Por lo tanto, los estudios gramaticales, bien sea del estructuralismo como del generativismo, asumieron el lenguaje con una intención simplificadora, que tenía como categoría esencial la oración, mas no los elementos que giran en torno a esa estructura, como lo es la intención, la cual no es tomada en cuenta. Al considerar la estructura como un objeto lingüístico simple, su estudio es posible utilizando el método estructuralista, así como lo plantea Muro (2007). Pero la realidad de la comunicación social humana en la que el lenguaje interviene, no puede explicarse a partir de la descripción y el análisis de oraciones aisladas. Dicha praxis fue promovida a los distintos docentes de Lengua y Literatura quienes muchas veces han visto el lenguaje como objeto aislado, al margen del uso, artificial, estable y predecible.

Sin embargo, cuando el lenguaje se asume como lenguaje en uso, se hace natural, inestable e impredecible, tal como lo plantea Saussure (1973), lo que evidencia su condición que el lenguaje es más complejo que el pensamiento, pues hay que considerar que un mensaje puede ser transmitido de distintas maneras a una sola persona y que, de acuerdo al contexto en el que él se desenvuelva, el mensaje será decodificado de forma diferente. Razón por la cual, se considera que además de la realidad, la incertidumbre y el desequilibrio, se debe añadir la sensibilidad o dependencia a las condiciones iniciales de producción del mensaje en las que el sujeto se encuentra, es decir, el contexto.

En concordancia con lo profesado anteriormente, Teun Van Dijk (1999) señala que las estructuras discursivas, la cognición y la sociedad son tres componentes que interactúan, interdisciplinariamente, en el análisis del lenguaje y, a nuestro modo de ver, deben estar presentes en los contenidos de los programas de la lingüística, pues, de esta manera, se asumen nuevos enfoques de enseñanza. Esta fusión es llamada por Van Dijk(1999) “triángulo del discurso” e integra los tres componentes mencionados, tiene su reflejo en la enseñanza y cada uno de dichos componentes debe ser objeto de trabajo.

Ahora bien, si se consideran las principales tendencias en la lingüística actual y se adoptan etiquetas que deben tomarse en un sentido general y no taxativo, se puede decir que es necesaria la aplicación de la lingüística cognitiva como modelo funcional, es decir, no formal y basado en el uso. Esto sería lo que Cuenca (1999) definiría como gramática funcional, en tal sentido, se hace necesario analizar la aplicación de estrategias destinadas a la lingüística cognitiva, considerando que ésta defiende muchas características de la forma lingüística, sin embargo, no es arbitraria ni tampoco es siempre predecible a partir del significado, sino que están

motivadas por la intencionalidad del hablante. En palabras de Lakoff citado por Cuenca (1999) “muchos aspectos de la estructura sintáctica son motivados por la estructura de modelos cognitivos o son consecuencia de ellos” (p.29).

Aparte del docente, que comunica o transmite (presenta o pone en escena) un contenido cultural específico existen también otros actores, es decir los estudiantes, quienes “hacen propio el saber” (interpretan, aplican, incorporan a su vida escolar, o simplemente memorizan o adoptan) ese contenido. En el área socioeducativa “apropiación es un término que no se refiere en este caso a propiedad privada sino a identificación, “a hacer propio el saber” lo que antes se vivía como “hacer ajeno el saber” (Herrera 1993, p. 277).

En los fenómenos propios de la vida en el aula está presente el concepto de cultura y se entiende que sus actores son quienes dan origen a una cultura específica. Entonces, entendida ésta como sistemas de significados con opciones, es analizada en el estudio a partir de “patrones de comportamiento” que son modos de actuar reiterados y que, al mismo tiempo, constituyen modos de elección en el ámbito individual, grupal y colectivo (Ackerman, 1981).

En dicha cultura, se generan estrategias peculiares entre sus participantes las cuales son interpretadas en el marco de la transmisión del saber escolar y propician el enunciado de conclusiones y recomendaciones como vías para mejorar la enseñanza del castellano a partir de la realidad del aula, razón por la cual, los términos presentación y apropiación se manejan en el siguiente sentido. Con relación a lo anteriormente expuesto, Malmberg (1979) señaló que:

Los modelos sociales y culturales se reflejan en la estructura de la lengua. En el fondo, para el conocimiento de los hechos internos o externos a nosotros no existe más camino que el que va a través de las estructuras lingüísticas, a partir de las cuales modificamos esos mismos hechos conforme a la convención (p.p. 33-34)

En síntesis, los focos de interés del cognitivismo son la función, el significado y el uso, lo cual no quiere decir que se desentienda de la forma, ya que ésta es el vehículo por el cual se manifiesta y concretan los aspectos del significado.

Ahora bien, se ha observado que en las distintas instituciones educativas, específicamente en la U.E. "Antonio Sandoval", los docentes de la asignatura Castellano aplican estrategias de enseñanza destinadas a la estructura más que a la función de la lingüística y, en el terreno de la lengua materna de Educación Básica, contrastan las altas metas teóricas de los Programas de Castellano y Literatura, con orientaciones psicolingüísticas, sociolingüísticas, pragmática y textuales, por un lado y, la práctica diaria por el otro, lo que revela, en la preparación de los estudiantes, notables dificultades instrumentales para redactar sin errores de ortografía y puntuación, utilizar formas verbales irregulares y, en general, estructurar coherentemente cualquier texto.

Es importante señalar que la representación del mundo que nos rodea es una capacidad del sujeto para asimilar información, conocimientos y saberes. Sin embargo, esta capacidad está condicionada, en gran medida por quienes ejercen la dominación del conocimiento, es decir los docentes, por tal motivo se entorpece, en los estudiantes, el desarrollo de la competencia para reflexionar, es decir, la estimulación para comprender la relación existente

entre un contenido y el contexto, por ende su implicación en el mundo exterior .

Lo que trae como consecuencia que las relaciones sociales de dominación- subordinación que se establecen entre el docente y el estudiante, así como la de estos con la institución escolar, no estén constituidas sólidamente, trayendo consigo apatía, desidia, deserción escolar, bajo rendimiento académico e incluso implicaciones y transformaciones en el comportamiento actitudinal del estudiante. Con relación a lo explicitado anteriormente, Esté de Villarroel (2012) plantea:

El análisis de la personalidad de los actores reales de la praxis educativa implica reflexionar sobre los tipos de desplazamientos, de motivaciones ascendentes y descendentes, porque la quietud, el estatismo, no conduce a la transformación, tales desplazamientos permiten, a su vez, que el Yo descubra la realidad y sus cambios, entonces mirará al otro como se ve a sí mismo. El logro de los hechos anteriores conduce a la autonomía, la libertad, la justicia y la tolerancia porque tal persona se ha modificado, se ha iluminado. (p118)

Esta flexión constituye un objetivo necesario e indispensable para el ejercicio docente, pues de esto dependen las relaciones virtuosas y razonablemente compartidas dentro del espacio académico. Ahora bien por todo lo anteriormente argumentado surgen la siguientes interrogantes ¿Cómo es la práctica de enseñanza de la lengua oral y escrita por parte de los educadores de Lengua y Literatura de Educación Básica Media General, de la U.E. Antonio Sandoval? ¿Cuál es el impacto que tienen, sobre los estudiantes, las estrategias elaboradas por los docentes y que destinan al saber lingüístico? ¿Qué significado lingüístico le atribuyen los estudiantes a las estrategias aplicadas por los docentes?

## **Intencionalidad del estudio**

En virtud del método de investigación el cual se centra Estudiar los patrones con los que interactúan los miembros de una comunidad, realizando un análisis socio-lingüísticos, se establecen las siguientes intencionalidades:

### ***Intencionalidad general***

Develar las formas de concepción, apropiación y representación del saber lingüístico en docentes de Castellano y en los estudiantes de 2do año sección 05 de educación media general de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval”

### ***Intencionalidades específicas***

Identificar las formas de concepción del saber lingüístico de los docentes de castellano y los estudiantes de 2do año sección 05 de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval”.

Describir las formas de apropiación y representación del saber lingüístico de los docentes de castellano y los estudiantes de 2do año sección 05 de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval”.

Comprender las formas de apropiación y representación del saber lingüístico de los docentes de castellano y los estudiantes de 2do año sección 05 de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval”.

Reflexionar sobre las formas de concepción, apropiación y representación del saber lingüístico en docentes de castellano y los estudiantes de 2do año

sección 05 de educación media general de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval”.

### **Apología de la Investigación**

Las estrategias de aprendizaje según son procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el “aprender a aprender”, de allí que, la aproximación de los estilos de enseñanza al estilo de aprendizaje requiere, como señala Bernard (1990), que los profesores comprendan la gramática mental de sus estudiantes, derivada de los conocimientos previos y del conjunto de estrategias, guiones o planes utilizados por los sujetos en la ejecución de las tareas.

Según el estilo de aprendizaje de los estudiantes, se deben ajustar los estilos de enseñanza, por lo tanto, es importante resaltar que según la intencionalidad del presente estudio, develar las formas de concepción, apropiación y representación del saber lingüístico de los docentes y los estudiantes de 2do año de Educación Media General de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval”, se hace necesario abordar los distintos tópicos concernientes a la acepción pedagógica dentro del aula de clase, con el fin de conocer la cultura sostenida dentro de un aula de clase focalizada.

En este sentido, es importante abordar temas que se relacionen con la cultura dentro de las aulas, con el fin de poder identificar y explicar la participación de los actores en el proceso educativo, puesto que la actividad



de la docencia existe por la necesidad de introducir a los niños y a los jóvenes en un cuerpo de conocimientos, actitudes y capacidades técnicas que constituyen un patrimonio social reconocido. Y como, las culturas, el contenido de la educación es transmitido, aprendido y compartido. De ahí la necesidad de un enfoque mediante el cual se una el análisis reflexivo de la lengua y el discurso a las necesidades práctico-comunicativas utilizadas por el docente dentro del aula de clase.

El bajo rendimiento académico de los estudiantes en contenidos relacionados con la lingüística ha hecho que se constaten insuficiencias en la asimilación de los contenidos, así como retención de un gran cúmulo de conocimientos teóricos sin que los alumnos aprecien su funcionalidad. Además, es importante señalar que los contenidos relacionados con el saber lingüístico se han impartido siempre con un enfoque descriptivista, pero teniendo en cuenta que la enseñanza de la lengua tiene como objetivo fundamental desarrollar las capacidades expresivas y comprensivas de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Por tal motivo, se hace necesario e imperante descubrir la funcionalidad de lo que se aprende en el aula y esto sólo es posible con el enfoque comunicativo, en el cual se desecha el estudio del lenguaje por sí mismo y las unidades de los distintos niveles se ponen en función del proceso de significación.

Es decir, no se debería estudiar el lenguaje como un sistema de signos y centrado en oraciones, palabras y fonemas, sino en el texto y su funcionalidad, ya que nos comunicamos por medio de él y varía de acuerdo al contexto.

En tal sentido, se considera pertinente el abordaje del tema a través de la etnografía, pues es un método de estudio dentro del campo de la antropología que permite la búsqueda de un conocimiento específico que pueda compararse con otro igual o similar en la misma cultura o en otras, por tal motivo la utilización de este método es importante, pues permite la descripción de un conocimiento específico sobre la base de una formulación, comprobación o reformulación de hipótesis a través de la observación participante sistematizada en una comunidad.

En tal sentido, atendiendo los objetivos planteados en la presente investigación, la etnografía permitirá estudiar los patrones con los que interactúan los miembros de una comunidad, realizando un análisis socio-lingüísticos, intentando reconocer estándares de conducta que pueden estar ocultos o implícitos para los miembros que comparten una misma cultura. Cabe destacar que los aspectos lingüísticos están sujetos a cambios constantes, dichos cambios se evidencian desde la pronunciación de las palabras hasta el contenido de la lengua propiamente dicha. En tal sentido Campbell (2012) señala que:

Como institución social, la lengua toda está sujeta a cambios: cambia la pronunciación de las palabras y también cambia el contenido de la lengua. Cambia el componente fonológico, el componente gramatical (morfología y sintaxis), cambia el componente léxico y por fin cambia el componente semántico. De todos ellos, el componente que refleja mejor las transformaciones propias de la evolución lingüística de las comunidades es el componente léxico-semántico... (p.38).

Considerando el planteamiento de Campbell (2012), es necesario considerar en la planificación de las estrategias, dichos cambios y ajustarse a las realidades sociales en la que día a día se enfrenta el docente, por tal motivo se hace necesario conocer el impacto que estas estrategias tienen

los estudiantes, a fin de identificar si el propósito que tiene el profesor es internalizado por el estudiante, pues hay que considerar que existen dos realidades, que en palabras de de Chevallard (1998), se refieren a la transposición didáctica, conocida ésta como el conjunto de las transformaciones que sufre un saber con el fin de ser enseñado.

De allí que se hace necesario conocer los patrones que existen en un aula de clase con el fin de identificar la utilización de las variedades lingüísticas que puedan servir para categorizar a los individuos en clases sociales o socioeconómicas, aunque un mismo individuo puede utilizar diferentes variedades de la lengua de acuerdo con la situación social y el contexto en que tenga lugar la interacción. Por tal motivo, las necesidades de todo ser humano se materializan fundamentalmente en la presencia de innovaciones de distinta índole. Todas ellas producen cambios en la semántica de las palabras (Campbell. 2012. p39.), razón por la cual, si el docente no considera estos cambios no pudiese existir un equilibrio entre el saber lingüístico y la internalización del mismo.

Cabe resaltar que la única forma de conocer si existe esta relación es mediante un seguimiento y una evaluación de las estrategias, por ello, toda investigación que se centre en analizar, estudiar y conocer las formas de presentación, apropiación y representación del saber lingüístico en los estudiantes, utilizando la etnografía, queda plenamente justificado.

## **CAPÍTULO II**

### **DIMENSIÓN REFERENCIAL**

#### **Consideraciones generales**

Una vez definida la descripción situacional y precisada la intencionalidad general y las específicas que determinan los fines de la investigación, es necesario establecer los aspectos teóricos que sustentarán el estudio en cuestión. De tal manera, en la dimensión referencial se evidenciarán los diversos antecedentes, así como los sustentos teóricos relativos al saber lingüístico que orienten el sentido del presente estudio. Cabe destacar que ante cada descripción situacional ya se poseen referentes teóricos y conceptuales, así como diversas informaciones, aun cuando éstas sean difusas o sistemáticas, el propósito de la dimensión referencial será otorgarle al estudio un sistema coordinado y coherente de conceptos y proposiciones que permitan integrar al conflicto en un ámbito donde éste cobre sentido.

En este escenario, el marco referencial orientará la investigación, en primer término, a partir de la postura conductista en la cual se considera que se rige el proceso de enseñanza del saber lingüístico dentro de la U.E, Antonio Sandoval y de allí los postulados de las escuelas lingüísticas Estructuralista y la Generativa- Transformacional. En segundo término, se asume inicialmente la teoría de aprendizaje cognoscitivista de Jean Piaget, posteriormente la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, y la teoría sociolingüística, dicha teoría consta de un constructo orientado a la consolidación de una teoría adecuada acerca de las formas de presentación, apropiación y representación del saber lingüístico sustentado en la

pragmática lingüística y teoría de la transposición didáctica de Yves Chevallard.

### ***Dimensión heurística***

Esté y Castillo (2012) en su publicación *El Yo Docente y su poder en el aula*, se plantean como objetivo indagar acerca del dominio del Yo del docente en su relación con el aula de clase, en tal sentido, para el logro de esta finalidad determinan dos niveles del proceso. En una primera instancia, se plantea identificar la estructura del Yo del docente. Esto constituye un punto importante, porque ello nos da una visión clara de cómo pueden ser las manifestaciones psicosociales de un docente en ejercicio; en segundo punto se trata de especificar los principales elementos que rodean el contexto del aula, ya que ello es el espacio en donde el docente realiza su praxis académica cotidiana con todas sus implicaciones, como podrían ser motivacionales, sociales, afectivas, de enseñanza, entre otros.

El sustento teórico de la investigación giró en torno a las teorías que estudian e intentan conocer la estructura del Yo del docente y se reafirman los núcleos conceptuales de Jung, Maslow y Rogers, de esta manera, darle aplicabilidad práctica a los fundamentos epistémicos de la psicología en estas corrientes del pensamiento. Se verificó con la puesta en práctica de un test estandarizado de personalidad que permitió reconocer los rasgos dominantes del Yo docente. En segundo lugar, se realizó un estudio por encuesta de tipo escala de autoposicionamiento, elaborado por los investigadores, para determinar la opinión del docente con respecto al aula de clase y su contexto.

Epistemológicamente, en la investigación se produce un conocimiento específico con nuevos elementos de los sujetos actores y su contexto laboral. El resultado de ello permitió las recomendaciones y propuestas significativas en función de mejorar el proceso educativo e incidiendo en el mejoramiento de las condiciones pedagógicas y académicas del docente en relación al aula de clase.

Rodríguez (2008) en su investigación titulada *Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la Escuela Básica. Estudio de caso descriptivo sobre unas educadoras venezolanas*, se encuentra inscrita en la línea del pensamiento del profesor, versa sobre la enseñanza de la lengua escrita y tiene como objetivo comprender la práctica de enseñanza en esta forma del lenguaje por parte de tres educadoras de los primeros grados de la Escuela Básica venezolana.

Bajo la metodología de investigación cualitativa, se realiza el estudio de caso descriptivo, empleando como instrumentos de recolección de información entrevistas semi-estructuradas, cuestionarios y observaciones de clase. Las informaciones recabadas han sido objeto de análisis para ser representadas en mapas de discurso y en cuadros que sintetizan las creencias, concepciones y valoraciones, teorías prácticas y en uso de las educadoras. Finalmente, se aborda el estudio de los grandes enfoques pedagógicos que han influenciado educación venezolana (se ubican cuatro etapas en el proceso de enseñanza de la lengua escrita: la Escuela Tradicional, la Nueva Escuela, el enfoque Conductista y el enfoque Constructivista) y se hace una revisión documental de los estudios del pensamiento del profesor.

A partir los resultados obtenidos, el autor se propone propiciar un proceso de formación que parta de la reflexión sobre las experiencias como

aprendices y, a la luz de las valoraciones y contrastes teóricos y prácticos, "¿desaprender?" o generar formas alternativas de enseñanzas, si éstas fueran necesarias.

Santamaría (2008) en su tesis doctoral titulada *La competencia sociocultural en el aula de español I2/ IE: una propuesta didáctica*, planteó que Desde la década de los ochenta, la didáctica de lenguas extranjeras destaca la necesidad de enseñar cultura en un contexto social, en el que está inmerso el alumno. Esta investigación se encaminó en un ámbito interdisciplinar, por lo que se enriquecerá con las aportaciones de la Lingüística Aplicada, la Sociocultura -Sociología, la Antropología Cultural, la Etnografía de la Comunicación y la Didáctica de la Lengua (en el ámbito de la enseñanza – aprendizaje del español como LE/L2).

Sus objetivos se centraron en analizar los Materiales complementarios de Cultura y Civilización publicados por editoriales españolas entre los años 1984-2004 y presentados en soporte impreso, conocer las consideraciones, valoraciones y opiniones de profesores de español L2/ LE acerca de la competencia sociocultural y su presencia en el aula y hacer una propuesta didáctica de contenido sociocultural siguiendo el enfoque por tareas, destinada a estudiantes adultos, en contextos de instrucción formal como es la universidad. Para su diseño, se seguirán las orientaciones del Marco Común Europeo de Referencia (2002) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006).

Para el desarrollo del análisis en profundidad de un corpus de Materiales de Cultura y Civilización, el método de investigación que se adoptó se incardina en la definida por Grotjahn (1987) como: exploratoria–cuantitativa–

interpretativa, se trata de una metodología mixta descrita por este autor. La metodología en la que se integrará el procedimiento elegido para acceder a las consideraciones, valoraciones y opiniones de profesores de ELE acerca de la competencia sociocultural y su presencia en el aula, será la cuantitativa. La técnica de toma de datos será el cuestionario, por ser una herramienta de investigación que permite el registro de información de una forma fiable y cuantitativa.

La autora concluye su investigación afirmando que este trabajo de investigación estructura la teoría de lo sociocultural, analiza su presencia tanto en materiales, como en las clases y ofrece un modelo útil y práctico como herramienta para la enseñanza de contenidos socioculturales.

La Dra. Caldera (2006) presentó ante el Consejo de Publicaciones de la Universidad de los Andes, su investigación cualitativa titulada *Enseñanza-aprendizaje de la escritura: Una propuesta a partir de la investigación-acción*, la misma tuvo como propósito generar un conjunto de proposiciones teóricas que interpretan la realidad, apoyasen la acción docente y cambiaran el proceso de enseñanza- aprendizaje del lenguaje escrito en el sexto grado del nivel de Educación Básica de la U.E.B. “Vivienda Rural”, municipio Pampanito del estado Trujillo, durante el año escolar 2005-2006. La metodología utilizada fue la investigación acción, que siguió el ciclo de espiral: diagnóstico, planificación, acción transformadora y evaluación.

El estudio describió el ambiente de clase, la actitud y participación de los niños, el hacer docente, las practicas evaluativas y las concepciones teóricas subyacentes para establecer los principios, condiciones y acciones de una pedagogía comunicativa- funcional de la lengua escrita. La fundamentación epistémica de la investigación integró tres teorías: cognoscitivista,



constructivista y lingüística- textual. Como instrumentos de recolección de información, se utilizaron: observación participante, entrevistas, diarios del docente, materiales escritos y grabaciones de audio y video. Para analizar la información recogida se siguieron dos fases: reducción de los datos en categorías de análisis, y triangulación.

Para validar la información se utilizaron técnicas como la descripción detallada y verificación por los participantes. El estudio generó resultados que se organizaron en tres direcciones:

a) Valoración en el aula del lenguaje escrito como objeto de conocimiento, reflexión, organización, expresión de ideas y medio de comunicación.

b) Adquisición y desarrollo de competencias en los estudiantes para producir textos coherentes adecuados a la situación comunicativa y de acuerdo con los aspectos normativos del lenguaje escrito.

c) Transformación de la práctica pedagógica de los docentes para posibilitar la formación de los niños escritores en la escuela.

## Trama teórica

A continuación se presenta la trama teórica que sustentará la presente investigación:



Imagen 1: Trama teórica

Elaborado por: Suárez (2012)

### ***Contexto referencial***

*El lenguaje* es el signo distintivo por excelencia de nuestra condición humana. Siendo el hombre un ser por naturaleza sociable, utiliza el lenguaje como principal elemento para relacionarse. Es por ello que la *lingüística* y las diversas propuestas de las ciencias del texto derivadas de ellas, conciben el discurso como un nivel del análisis que continuaría al fonético (que segmentaría las emisiones en fonemas, unidad mínima de sonido distinguible), morfemático (que atendería a las raíces gramaticales y demás morfemas o partículas mínimas de sentido) y al sintáctico (que observaría las reglas de articulación en la frase).

Desde la perspectiva psicológica de Skinner (1957), el proceso de adquisición lingüística se concibe como una serie de hábitos que imitan y repiten una y otra vez respuestas a estímulos concretos o respuestas a asociaciones condicionadas. No importa si el estímulo es o no observable, como en cualquier otro proceso del aprendizaje del hombre, pues lo importante en este caso es la respuesta, verbal o no, pero consolidada, ante la existencia del estímulo. Verbal o no, porque no sólo aprendemos conductas, sino también pautas de conducta social (habilidades, representaciones, actitudes) y contenidos procedimentales (estrategias de aprendizaje, de pensamiento, etc.). Cuando una respuesta se consolida tras varias repeticiones, esta es ya para el hombre una forma de conducta. El individuo enriquece entonces su visión del mundo, pues transforma, aumenta, disminuye, modifica y es capaz de ofrecer respuestas.

Partiendo de dicha premisa, frente a la concepción tradicional de que el aprendizaje del estudiante depende casi exclusivamente del comportamiento del profesor y de la metodología de enseñanza utilizada, se pone de relieve

la importancia de lo que aporta el propio estudiante al proceso de aprendizaje desde sus conocimientos previos capacidades, destrezas, creencias, expectativas, actitudes, entre otros. De allí que, la actividad constructiva del estudiante aparece, de este modo, como un elemento mediador de gran importancia entre la conducta del profesor y los resultados del aprendizaje.

No obstante, dentro del proceso escolarizante de la lingüística la corriente conductista no permite que profesor innove o cree, en tal sentido, se debe sujetar a objetivos previamente establecidos, los cuales serán desarrollados en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Por ello, se dice que el profesor “se desarrolla como un ingeniero instruccional, que debe de crear las condiciones para el logro de la máxima eficiencia de la enseñanza a través del uso pertinente de principios, procedimientos y programas conductuales” (Lizano, Rojas y Campos, 2002, p. 492). Partiendo de dicha premisa, el docente recrea el escenario propicio para el desarrollo de los objetivos planteados inicialmente para que los estudiantes puedan alcanzarlos, haciendo uso precisamente de programas conductuales.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje sería desde el enfoque conductista “la manifestación externa de una conducta sin importar los procesos internos que se dan en la mente del sujeto, objeto del mismo” (Román, M y Diez, E., 1989, p.37). Lo anterior indica que no se contemplan aspectos cognitivos, ni humanistas, ni socioculturales en éste proceso. Otros autores indican que la enseñanza se convierte en una manera de adiestrar-condicionar para así aprender-almacenar y consideran que “el aprendizaje es algo externo al sujeto y se deriva de la interacción mecánica con el medio (familia, escuela)” (Hernández Rojas, 2010, p. 114). Como se mencionó anteriormente, se

concibe al alumno por un ser pasivo fácilmente influenciado por el medio que lo rodea, por consecuencia su aprendizaje no está influido por el acontecer en el aula. Otras definiciones dicen que el aprendizaje es “cualquier conducta que puede ser aprendida, ya que considera la influencia del nivel de desarrollo psicológico y de las diferencias individuales” (Pozo, 1989, P. 57). Esta corriente expresa que cuando se logra efectivamente la enseñanza, es cuando el profesor logra un cambio en la conducta del estudiante.

Sin embargo, en rechazo a lo anteriormente profesado diversas *escuelas lingüísticas*, específicamente, la Estructuralista, considera que el lenguaje no deriva de las categorías lógicas o del entendimiento del sujeto, sino todo lo contrario, las reglas del lenguaje son convencionales y, sobre todo, arbitrarias, no lógicas. Es decir, no existe ninguna razón para que una palabra signifique lo que significa, excepto un acuerdo convencional entre los hablantes, institucionalizado e impuesto por la lengua.

En tal sentido, Saussure (1974), esboza, en primer lugar una facultad lingüística general, que nos da la naturaleza como especie y que nos permite el ejercicio del lenguaje. Saussure (1974) plantea que antes de las palabras el pensamiento es “como una nebulosa donde nada está necesariamente delimitado. No hay ideas preestablecidas y nada es distinto antes de la aparición de la lengua” (p.191).

Ahora bien, *el Estructuralismo* desde sus inicios en el campo de la lingüística y la antropología suponen una de las influencias más acertadas en lo que al método arqueológico-interpretativo se refiere. Su objetivo, a pesar de todo, no era romper con todo lo anterior, sino abrir una nueva perspectiva intelectual en el modo de entender y analizar la cultura. Si bien es cierto, el

Estructuralismo parte de bases positivistas que le obligan a llevar a cabo análisis objetivos y científicos de los procesos para encontrar las estructuras profundas de pensamiento, el propio término estructura rompe con la concepción de que cualquier concepto susceptible de análisis deba ser observable empíricamente. Soportando el planteamiento anterior Harris (1999), establece que “El pensamiento es estructural y todo forma parte de una organización epistémica” (p. 66).

Es por ello que, en el Estructuralismo se estudian los modelos o estructuras que rigen los fenómenos humanos, es decir, del mismo modo que existe un sistema que da coherencia a los signos lingüísticos en la construcción del lenguaje. En concordancia con ello, Strauss (1990) esboza:

En el caso de ninguna forma de pensamiento y actividad humana es posible plantear cuestiones de naturaleza ni de origen antes de haber identificado y analizado los fenómenos, y de haber descubierto en qué medida las relaciones que los unen bastan para explicarlos. (p. 11)

Esto significa que las relaciones son funcionales y estructuradas. Conociendo la función y la estructura en la cual se enmarca se obtiene el conocimiento. Desde esta acepción, el lenguaje es visto como objeto simple y, al margen del uso, es artificial, estable y predecible.

Es importante señalar que Saussure (1974: 18) establece que es necesario entender el lenguaje como un objeto doble, en donde privan toda una serie de oposiciones binarias: lengua/habla, individuo/sociedad, sincronía/ diacronía, sintagma/paradigma, significante/significado. Desde que el legado de Saussure (1974) solidificó los pilares para el desarrollo de las ciencias del lenguaje como materia científica, el Estructuralismo lingüístico se convirtió en el paradigma teórico dominante del siglo XX. Su objeto de estudio eran las

lenguas particulares y su metodología se refugiaba en los modelos de las ciencias naturales y de la física mecánica (atomización de los datos, metodología de la base empírica e inducciones de generalización hacia de unidades de tratamientos abstractas).

Sin embargo, vale añadir que el estructuralismo considera la lengua como un sistema, esto quiere decir, un conjunto de elementos solidarios que tienen diferentes relaciones. A partir de las enseñanzas de Saussure (1974), los estructuralistas adoptan de forma radical su aporte acerca de la lengua como un sistema de signos. De la misma manera estudian la lengua desde la sincronía, o sea, el lenguaje como un objeto presente. Por tal motivo los estructuralistas, llevan a cabo estudios desde un enfoque descriptivo, analizan las estructuras y sus relaciones utilizando un método inductivo, construyen teorías a partir de un análisis del corpus como tal, sin tener en cuenta la influencia del medio o el contexto.

En otro sentido, como reacción al estructuralismo, nace la *Lingüística Generativa- Transformacional* donde el máximo exponente fue Chomsky (1988), quien estableció que una teoría lingüística no puede basarse simplemente en la actuación del que habla o escucha una lengua, sino que el propósito es buscar una estructura general del lenguaje común a todas las lenguas humanas.

Por consiguiente, los generativistas critican la lingüística estructural por ser taxonómica, es decir, por pretender clasificar y describir la naturaleza del lenguaje, por lo contrario, los generativistas hacen de la lingüística una ciencia explicativa, pues Chomsky(1988) plantea una gramática que estudie enunciados posibles y por venir, es decir, aborda el análisis de la lengua, y para ello parte del principio de que todo enunciado de una lengua es el

producto o resultado de una operación creadora. En tal sentido, el análisis de los enunciados se va a basar en la aplicación y desarrollo de la estructura superficial, la estructura profunda y las transformaciones gramaticales.

Esto se establece, puesto que dentro de la gramática generativa-transformacional lo importante es la productividad, creatividad y de la capacidad para producir y comprender un número ilimitado de enunciados a través de medios limitados. Igualmente Chomsky (1974) propuso que conocer una lengua implica internalizar una gramática que dé pautas para su uso, puesto que, la gramática obliga al hablante a hacer intuiciones y aproximaciones para utilizar su lengua sin sobrepasar las reglas.

El planteamiento que expone Chomsky (1988) con la *teoría generativista-transformacional*, se relaciona de manera indirecta con otras teorías psicolingüísticas que comparten un punto de vista visionario hacia el aprendizaje de una lengua y constituyen el inicio del denominado enfoque cognitivo. Por tanto, la tarea del lingüista consistirá en hallar el sistema práctico que implique la competencia y que será expresado en forma de reglas cuyo conjunto constituye la gramática. De esta forma, se puede decir que la gramática generativa es el conjunto de reglas que permiten generar todas y cada una de las manifestaciones lingüísticas de una lengua.

Es conveniente destacar que Chomsky (1991) analiza la tradición cartesiana del lenguaje con el fin de “profundizar en nuestro conocimiento de la naturaleza del lenguaje, y de los procesos y estructuras mentales que fundamentan su uso y adquisición” (p.07). Para ello, parte de algunas ideas fundamentales de la lingüística cartesiana relacionadas con la gramática generativa, es decir, de aquellas ideas que actualmente continúan.



En tal sentido, Chomsky (1991) se refiere a una constelación de ideas e intereses que aparecen en la tradición de la gramática universal, es decir, en la lingüística general que se desarrolló durante el periodo romántico y sus consecuencias inmediatas; y en la filosofía racionalista de la mente que, en parte, constituye para ambas un fondo común. Con relación a lo expuesto Cuenca e Hilferty (1999) señalan que:

Las reglas del lenguaje que proponían como alternativas a las de Chomsky (1965) eran semántico- sintácticas, por lo que dejaba de tener sentido hablar de un componente sintáctico generativo y un componente interpretativo. Se crea pues, una sintaxis semántica que paulatinamente va incorporando también conceptos pragmáticos relacionados con la investigación en la filosofía del lenguaje (los actos de habla, los verbos performativos, las preposiciones, entre otros) como consecuencia, la semántica generativa pone en cuestión la centralidad y la autonomía de la sintaxis (p.20).

La lingüística cartesiana, el lenguaje en su uso normal no es una respuesta automática a estímulos externos o estados internos y no se limita a una finalidad práctica (comunicarse, pedir ayuda, etc.), sino que es libre expresión de un pensamiento ilimitado, de ahí el carácter creativo del lenguaje, infinitas posibilidades de expresión formadas según determinadas reglas universales y particulares.

No obstante, de los cimientos generativistas, surge la *lingüística cognitiva* como un modelo funcional, es decir, no formal y basado en el uso. Puesto que, los lingüistas cognitivos consideran que la función y el significado condicionan la estructura, de allí que el concepto de función es necesariamente un concepto primario. En consecuencia, con el surgimiento de la lingüística cognitiva emergen estudios de los procesos internos que conducen al desarrollo del saber lingüístico, puesto que el *Cognoscitivismo*,

como teoría de aprendizaje, se interesa en estudiar los fenómenos y procesos internos que ocurren en el individuo cuando aprende.

Ahora bien, en palabras de Lakoff (1987) “muchos aspectos de la estructura sintáctica son motivados por la estructura de modelos cognitivos o son consecuencia de ellos” (p.463). Dicho de otra forma, la lingüística cognitiva afirma que muchas características de la forma lingüística ni son arbitrarias ni tampoco son siempre predecibles a partir del significado, sino que están motivadas, es decir, la lingüística cognitiva está basada en el uso porque su fuente principal de información son las producciones reales y no la intuición lingüística.

En tal sentido, la lingüística cognitiva es una teoría lingüística en cierto punto compleja por su propia naturaleza interdisciplinaria e integradora, por lo que se puede ubicar dentro de las ciencias cognitivas (la psicología, la antropología, la inteligencia artificial, entre otras), que se ocupan de diferentes aspectos de la cognición humana. Adriaens (1993) (citado por Cuenca e Hilferty, 1999), esboza que:

La ciencia cognitiva es un paradigma científico contemporáneo que intenta conjugar una serie de campos existentes (la inteligencia artificial, la psicología, la ciencia neurológica, la filosofía, la lingüística y la antropología) es un esfuerzo conjunto para estudiar el dominio complejo de la cognición/inteligencia en su sentido más amplio (incluyendo, por ejemplo, problemas de representación del conocimiento, procesamiento del lenguaje, aprendizaje, razonamiento y resolución de problemas) (p.14).

Considerando lo profesado anteriormente, es importante señalar que la lingüística cognitiva busca demostrar que la forma nunca se entiende como totalmente independiente del significado y de la función, visto desde otra perspectiva, cualquier cambio funcional se vincula a modificaciones en la

conceptualización y se relaciona con las diferentes implicaciones del hablante en la estructuración gramatical del contenido que comunica.

Con relación al planteamiento anterior, la posición de Piaget (1969) desde la *teoría cognoscitiva* y sobre las relaciones entre lenguaje y cognición trajeron consigo revuelos en los estudios lingüísticos, pues Piaget (1969:35) abordó la relación entre desarrollo cognitivo y desarrollo lingüístico, afirmando la primacía de lo cognitivo sobre lo lingüístico. En sus consideraciones, entendía el lenguaje como representación, al igual que, entre otras conductas como el dibujo o la imitación diferida, apareciendo todas ellas al final del estadio sensoriomotor. A lo largo de este periodo, el niño consigue separar elementos, según Piaget e Inhelder (1969):

La forma general de un esquema de acción de su contenido particular, emergiendo la función simbólica que queda definida como "poder representar algo (un "significado" cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, entre otros) por medio de un "significante" diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, entre otros (pp. 59-60).

En tal sentido, Piaget (1969) consideraba que las palabras y los símbolos son expresiones de la función simbólica, de forma que la aparición y el desarrollo del lenguaje depende en último término de la capacidad infantil para representar sucesos en su planteamiento "un símbolo sería la imagen interiorizada de un suceso" (p.65).

Ahora bien, de acuerdo con los presupuestos teóricos de la gramática generativa, la explicación del origen del lenguaje quedaba reducida a la investigación de sus estructuras internas. A la vez, en la medida en que el propio material con que trabaja el lenguaje es simbólico no cabía más que

señalar que fundamentalmente el lenguaje sirve para representar la realidad. Por tanto, su adquisición, en último término, dependería tanto de cualquier conocimiento quasi-biológico sobre la estructura lingüística como del desarrollo de estructuras cognitivas que permitirían su realización (Piaget (1969: 123).

En otro sentido, Wittgenstein (1929) crea formulaciones nuevas con relación al lenguaje, uno de ellos profesa que: “Las palabras del lenguaje nombran objetos, los enunciados son combinaciones de estos nombres. En esta imagen del lenguaje encontramos la raíz de la siguiente idea: toda palabra tiene un significado. Este significado es correlato de la palabra. Es el objeto que la palabra designa.” (p.28). Es por ello que, Wittgenstein (1929) adopta una posición crítica ante este pensamiento agustiniano del lenguaje y muestra como esta explicación pretende expresar la esencia del lenguaje, cuando no es más que en palabras del mismo autor “una descripción verdadera en ciertos casos, adecuada a un determinado juego de lenguaje, entendido como las palabras y las acciones que están entretejidas con ellas, el juego de nombrar objetos, juego que no solamente no es la base de los restantes juegos de lenguaje, sino que los presupone” (p. 32).

Desde esta perspectiva, Wittgenstein (1929) amplía su concepción del lenguaje y con ello *la filosofía (del lenguaje)* su objeto de análisis. En tal efecto, la preocupación de Wittgenstein (1929) no se centró en las formas lingüísticas, sino en la pluralidad de funciones del lenguaje, por tanto, en lugar de buscar los principios unificadores, que oscurecen los detalles y llevan a la abstracción de esencias, se direccionó en los usos lingüísticos reales o imaginarios, planteado que:

La introducción del juego de lenguaje en los últimos escritos, prácticamente libres de toda jerga, se hace precisamente para resaltar el hecho a menudo olvidado de que el lenguaje tiene múltiples funciones y de que las palabras y las expresiones sólo tienen significado en contextos sociales o en la corriente de la vida por esto, la preocupación no será ya trazar el límite, sino reconocer que hay límites del lenguaje (p.119).

Es por ello que se considera que, no existen criterios absolutos de significación ni carencia de los mismos, sino carencia de significado lingüístico concreto. Esto hace que la preocupación de Wittgenstein (1929) sea filosófica y por ello al ampliar su objeto ella misma amplía su naturaleza, métodos y problemas. Ahora bien, al abordar el lenguaje ordinario se presentan nuevos conflictos, ya que su investigación sigue siendo el análisis de los hechizos en los que abatimos al confundir y recubrir diferentes juegos de lenguaje.

Ahora bien, el papel de la filosofía es aclarar totalmente el uso del lenguaje, esto se logra cuando los problemas filosóficos desaparecen. Desde esta perspectiva, Wittgenstein (1929) propone que miremos el uso del lenguaje, como fuera una máquina funcionando. Desde este punto de vista el autor plantea que:

La filosofía no engrana con el lenguaje, sino que sirve para señalar algunos usos que traban el engranaje o giran como rueda suelta. El interés del filósofo se pone ahora en el examen pragmático de las funciones del lenguaje. Los problemas filosóficos aparecen cuando el lenguaje se va de vacaciones (p. 38).

De esta forma, estructura y representación se manifiestan en la función simbólica y en sus antecedentes sensoriomotores. Sin embargo, para entender cómo funciona la comunicación no basta con tener en cuenta el

conocimiento del sistema de la lengua; hay que tomar en cuenta otros factores de naturaleza extralingüística, en este sentido, *la Pragmática* se ocupa de hacer explícitos los principios que regulan el uso del lenguaje, es decir, los que determinan la integración entre el sistema lingüístico y otros sistemas cognitivos, dicho de otra forma, la pragmática se ocupa de estudiar el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado, por lo que el contexto debe entenderse como una situación. En este orden de ideas Van Dijk (1983) expone:

La interacción lingüística que se produce entre el emisor y receptor resulta de una serie de actos de habla de diferentes interlocutores, según las reglas convencionales, respetando el principio de cooperación, lo que implica y presupone toda una serie de informaciones no expresadas, pero que se generan con las inferencias pragmáticas. Entre el emisor y receptor se dan toda una serie de procesos que explican cómo se comprenden, almacenan, reproducen y producen los enunciados o, mejor dicho, los textos (pp.20-21)

Con esto se quiere decir que, la pragmática confronta a las significaciones elaboradas fuera de las realidades de las que surgen con esas mismas realidades que pretenden configurar, es decir, a las cuales dan sentido. Se expresa en forma de reglas o de hábitos interpretativos admitidos como verdaderos en el seno de una comunidad, en un período históricamente dado. Constituye entonces el momento del análisis semiótico en el que la sintáctica y la semántica se unen. Con relación a lo expuesto Austin (1986) establece que:

Existen condiciones basadas en convenciones sociales y lingüísticas que permiten establecer tipos de actos ilocucionarios - advertencias, estimaciones, veredictos, enunciados y descripciones, tratando de analizar el modo específico en que han de ser realizados para ser "afortunados" o "desafortunados" y qué significan en determinadas circunstancias de enunciación. Esta

necesidad de establecer la importancia de reglas convencionales dobles (sociales y lingüísticas) hace que la posibilidad de realizar actos de habla mediante otros medios no verbales quede reducida a un mero acompañamiento de las emisiones lingüísticas. (p.76).

Por lo tanto, será conveniente ceñir el término oración a esa clase de proposiciones declarativas resolviendo el término enunciado para las segundas, es decir, aquellas que, de manera explícita, tradicionalmente se conocían con el nombre de interrogativas, imperativas, entre otras. Así pues, la pragmática es la parte de la lingüística, o ciencia en sí misma, que se ocupa de estudiar el significado de los enunciados; es decir, el significado de los signos, de su uso y de las relaciones que se establecen entre sus usuarios. En palabras de Van Dijk (1977):

El análisis, pues, de todas estas condiciones pragmáticas es decisivo para la interpretación correcta del significado y, además, su aparición y recurrencia en un texto determinan, en buena medida, la existencia de la coherencia textual, es decir, crean el contexto y la perspectiva de análisis extensional (p.115).

Por lo tanto se considera que, es imposible analizar el lenguaje si lo separamos del contexto en que éste surge y es interpretado, puesto que los seres humanos casi nunca somos literales al hablar: al contrario solemos dejar implícita toda aquella información que creemos que el interlocutor podrá obtener por sí mismo, y basamos la interpretación que buscamos con su enunciado en la capacidad del interlocutor para optar la información contextual que le permitirá interpretar correctamente el sentido final del mensaje. Franco (2007) sostiene que:

La competencia lingüística del hablante implica la capacidad de producir y comprender los enunciados, y además darles la fuerza y valor adecuado a la situación comunicativa y propósito de dar a entender las cosas. Esta competencia es un conjunto complejo en el que participa un saber qué (conocimiento de que algo es de

algún modo) y un saber cómo (conocimiento metódico), en el que se circunscribe la competencia para hacer uso del lenguaje. La competencia es el rasgo más relevante de la creatividad. El uso del lenguaje en éste sentido, es coherente y apropiado a cada situación ideal en la comunicación (p.31).

Aunque haya una aparente libertad en la producción de enunciados lingüísticos es importante recordar que, como seres sociales, estamos guiados por normas y reglas responsables de la armonía entre los seres participantes de una sociedad. Para el sociólogo Durkheim (1978), la existencia de reglas sociales de conducta era algo extremadamente fuerte, dotadas de poder imperativo y coercitivo, impuestas a los individuos, responsables por determinar nuestras creencias, valores y conductas en la sociedad.

Por el hecho de ser el lenguaje un constructo social, vehículo indispensable para la interacción humana, no está libre de reglas, responsables por la armonización en la comunicación social. De este modo, como muy bien apunta Reyes (2009) “En cada ocasión decimos lo que queremos decir pero también lo que se espera que digamos, porque nuestra vida lingüística está fuertemente codificada por normas sociales. Y estas codificaciones son parte del contexto, ya que determinan el significado de los enunciados.” (p.21). Teniendo en consideración el contexto en que fue producido, o sea, quién dijo, cómo dijo, para quién dijo, entre otros, los enunciados pueden presentar sobreentendidos distintos.

En este mismo orden de ideas, el pragmatismo de Peirce (1987) se dirige a propósitos humanos definidos, propios de la relación del pensamiento con la acción, esto es, del vínculo que existe entre un sujeto y otros sujetos en determinadas circunstancias sociales. La relación sujeto-objeto está mediada



por signos y por conocimientos previos. Esos signos son compartidos por una comunidad determinada y están mediados por cogniciones, sentimientos y voliciones. En este sentido, el elemento emotivo, el hábito y la voluntad son decisivos para comprender el concepto de "acción", en tanto que el significado de los signos consiste en una idea de sentimiento o en una idea de actuar y ser actuado. En concordancia con lo anticipado Peirce(1987) establece que:

No es posible pensar sin signos: el intérprete se relaciona con el mundo a través de signos dinámicos que están vinculados al objeto dinámico y al interpretante dinámico. Así, los procesos mentales, en los que se acepta la novedad y el azar, corresponden a procesos semióticos de carácter social donde la expresividad, la veracidad y la verdad son valores atribuidos a los signos. De modo que las inferencias son susceptibles de ser falibles y de ser proyectadas en el futuro, donde el significado de una proposición se verifica en un proceso que supone una actividad simbólica en la que los índices determinan cuáles son las circunstancias apropiadas (p.47).

En otras palabras, los índices son los signos, verbales o no verbales, que señalan el universo de discurso al que se refieren un emisor y un oyente, esto es, tanto el contexto de la oralidad dialógica (cara-a-cara) como el mundo real, la ficción literaria o lógica. Asimismo, el concepto de acto de habla es objeto de atención por parte de Peirce (1987), quien lo circunscribe a un contexto, es decir, a una comunidad de intérpretes en la que se distingue determinada noción de verdad, intencionalidad e institucionalidad.

Sin embargo, el lenguaje no es un objeto que se pasa de uno a otro, sino que es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social. Por lo que *Vygotsky*(1979) en su *teoría sociocultural* señala que el desarrollo intelectual

del individuo no puede entenderse como independiente del medio social en el que está inmersa la persona. Para Vygotsky (1979), el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La actividad externa, la define Vygotsky (1979) en términos de procesos sociales mediatizados semiotícamente (herramientas y signos) argumentando lo siguiente:

La acción aparece en dos planos distintos; uno social y como categoría interpsicológica, para luego aparecer en el plano interno como categoría interpsicológica. En esta perspectiva, el concepto de internalización es crucial, porque aspectos de la estructura de la actividad que se realiza en el plano externo, pasan a ejecutarse en el plano interno (p.45).

La teoría del desarrollo vygotskyana parte de la concepción de que todo organismo es activo, estableciendo una continua interacción entre las condiciones sociales, que son mutables, y la base biológica del comportamiento humano. Vygotsky (1991) observó que en el punto de partida están las estructuras orgánicas elementales, determinantes por la maduración. A partir de ellas se forman nuevas, y cada vez más complejas, funciones mentales, dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales del niño. En esta perspectiva, el proceso de desarrollo sigue en su origen dos líneas diferentes: un proceso elemental, de base biológica, y un proceso superior de origen sociocultural.

Por lo tanto se considera que, el lenguaje es la herramienta psicológica que más profundamente influye en el desarrollo cognoscitivo del niño. Vygotsky (1991: 39) identificó tres etapas en su utilización. En la primera, el niño lo usa principalmente en la comunicación (habla social). En la segunda, comienza a emplear el habla egocéntrica o privada para regular sus pensamientos, a esta categoría pertenece hablar en voz alta o susurrar

mientras efectúa alguna tarea. En la tercera etapa, el niño usa el habla interna (pensamientos no verbales) para dirigir sus pensamientos y sus acciones.

Vygotsky (1991) formula su teoría una vez que se convence de que los cognitivistas y los naturalistas no explicaban científicamente los procesos mentales superiores. Desde su punto de vista, los naturalistas, se limitaban al estudio de procesos psicológicos relativamente simples, tales como las sensaciones o comportamientos observables, pero al acercarse a las funciones complejas las fraccionaban en sus elementos simples o adoptaban un dualismo que abría un espacio para la especulación arbitraria. En relación a los cognitivistas él ponderaba que estos, por su parte, describieran los procesos mentales superiores, considerándolos como fenómenos del espíritu a partir de un apriorismo fenomenológico e idealista, pero alegaba que era imposible explicarlos o los explicaban de una forma arbitraria y especulativa.

Con relación al lenguaje, Vygotsky (1979) desempeña un papel mucho mayor en el desarrollo del pensamiento porque: “El momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual, que da luz a las formas más puramente humana de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen” (p.48).

Ahora bien, la lengua y la sociedad son consideradas como dos realidades conectadas entre sí, por tal motivo, no se puede concebir la existencia de una sin la otra. El propósito básico de una lengua es servir de instrumento para establecer el proceso comunicativo y, por lo tanto, es segmento de la cultura a la que pertenece. Pero la lengua no es

simplemente un vehículo para transmitir información, sino también un medio para establecer y mantener relaciones con otras personas. En tal sentido, la función de la lengua se direcciona a crear contactos sociales, y el papel social de transmitir interacciones acerca de los mismos hablantes forma parte de la estrecha relación entre la lengua y la sociedad.

Dicha relación es abordada por *la sociolingüística*, estableciendo que es la disciplina que estudia los distintos aspectos de la sociedad que influyen en el uso de la lengua, como las normas culturales y el contexto en que se desenvuelven los hablantes; la sociolingüística se ocupa de la lengua como un sistema de signos en un contexto social. Se distingue de la sociología del lenguaje en que esta examina el modo en que la lengua influye en la sociedad.

Autores como Hymes (1971), Hudson (1981) y Labov (1983) propusieron el establecimiento de un enfoque que se ocupara de investigar las reglas de *uso* de una lengua en su medio ambiente, es decir, en los diversos contextos socio situacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad. Este enfoque tendría que dar cuenta de las reglas que configuran la competencia comunicativa de los miembros de dicha comunidad. Particularmente, Hymes (1971) hizo notar que la dicotomía chomskiana *competencia y actuación* era insuficiente para explicar las reglas de uso para la interacción lingüística en la sociedad.

La competencia lingüística es el conocimiento tácito de la lengua de un hablante-oyente ideal que posee un grupo limitado de reglas para producir un número infinito de oraciones en esa lengua. La *actuación* lingüística, por su parte, es el uso real de esa lengua en situaciones concretas. La actuación puede ser influida por factores psicológicos tales como temor, descuido,

nerviosismo, entre otros; por factores fisiológicos, tales como dolor o cansancio; factores ambientales como ruido, un nuevo ambiente, entre otros.

Hymes (1972) criticó esta dicotomía afirmando que la teoría generativo-transformacional "propone objetos ideales (hablante-oyente) abstraídos de los rasgos socioculturales que podrían entrar en esta descripción" (p.75), ya que tanto la distinción *competencia/actuación* como la *delangue/parole* de Saussure surgen de la observación de las fluctuaciones de la gramaticalidad del habla de los individuos, habla que no refleja directamente su conocimiento gramatical. Si se supone que el conocimiento de un hablante adulto de una lengua no fluctúa de momento a momento, tal como lo hace la gramaticalidad de sus enunciados, la tarea del lingüista será la de describir el conocimiento permanente de su lengua: su competencia lingüística.

Se deja al psicolingüista o al sociolingüista el describir cómo estos factores psicológicos, fisiológicos o ambientales interfieren o interactúan con la competencia lingüística para producir los enunciados "agramaticales" que son típicos de las situaciones interaccionales de la comunicación diaria. En tal proceso de adquisición reside la competencia comunicativa del niño, su habilidad para participar en la sociedad no sólo como un miembro parlante, sino también como un miembro comunicante.

Ahora bien, Hudson (1981) plantea que en toda lengua como sistema, es posible la distinción o predilección de una nueva variedad que se establece a través de un proceso de estandarización, resultado de una intervención directa y deliberada de la sociedad, pues para Hudson (1981), que se ha ocupado con algún detalle del asunto, la sociolingüística es "el estudio del lenguaje en relación con la sociedad", mientras que la sociología del lenguaje es "el estudio de la sociedad en relación con el lenguaje" (p.15).

No obstante, esta teoría concibe la lengua como un sistema cuya heterogeneidad no es arbitraria, sino sometida a reglas. Así, el método tiene como finalidad el establecimiento de lo que Labov (1983) denomina reglas gramaticales variables. Éstas, frente a las reglas fijas o estables de la gramática tradicional, poseen un carácter opcional que muestra una variación sistemática de aplicación debida a la correlación de factores lingüísticos y sociales. En este mismo orden de ideas, Labov (1983) entiende que:

La comunidad lingüística no viene definida por un acuerdo señalado sobre el uso de los elementos lingüísticos, tanto como por la participación en un conjunto de normas compartidas, tales normas pueden ser observadas en tipos manifiestos de comportamiento evaluativo y por la uniformidad de modelos abstractos de variación que son invariables respecto a particulares niveles de uso (p.115).

Por lo tanto, los estudios labovianos, no solo han servido para establecer cuestiones de variación y determinar su relación con la estructura social de un determinado lugar; también han contribuido a identificar aspectos que apuntan más a la conocida sociología del lenguaje, en que, a través de los aspectos de variabilidad de una lengua, se ha demostrado que aquella puede ser importante o incluso esencial en aspectos como la militancia étnica o racial.

Desde otra perspectiva, para lograr la relación con la estructura social de un determinado lugar ha surgido la idea de vincular la interacción social de un grupo, expuesta por Hudson (1981) con la mediación individual del aprendizaje planteada por Lev Vygotsky (1962) y, ambas con la teoría de la *Transposición Didáctica de Chevallard (1985)*. Esta vinculación representa una forma distinta de integrar a estos autores, sobre los cimientos

coincidentes que contribuyen, no sólo con el sentido del proceso cognitivo, sino también, con la búsqueda de la construcción de aprendizajes significativos, relacionados con la estructura, uso y funcionalidad de la lengua, a través de otra visión epistémica en función con las formas de enseñanza de los contenidos lingüísticos y la didáctica como caso particular.

El autor exhorta en la importancia de un término y de una relación poco empleada en la didáctica: “el saber y la relación con el saber” (p.25). En tal sentido, el concepto de transposición didáctica remite entonces al paso del saber sabio al saber enseñado y luego a la obligatoria distancia que los separa. De esta forma se establece la transposición didáctica cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado. Partiendo de ésta premisa, Chevallard (1985) indica en particular, que la transposición didáctica remite a la idea de una reconstrucción en las condiciones ecológicas del saber. En este orden de ideas, para graficar la idea, el autor se vale de un ejemplo de transposición como el que sucede en una pieza musical del violín al piano: es la misma pieza, es la misma música, pero ella está escrita de manera diferente para poder ser interpretada con otro instrumento (Chevallard 1995: 43). En tal efecto el autor señala que:

Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El trabajo que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica (p. 39).

Partiendo de dicha premisa, se puede profesar que los docentes deben vivenciar y manifestar su rol como mediador-conciliador y construir un discurso argumentativo cuyo objetivo fundamental y básico, radique en la

intención que tanto él como el alumno (a través del diálogo) aprenden mediante un acuerdo, cuestión que le da un sentido de validez y reconocimiento a la acción comunicativa. De tal modo es que se debe distinguir, en las críticas formuladas a su teoría, aquellas que han estado en la base de reacciones epidérmicas a la noción de “saber sabio”, de aquellas que han planteado buenas preguntas susceptibles de hacer evolucionar la teoría.

El abordaje epistemológico de esta instancia de ruptura y la caracterización de los saberes escolares en relación a su existencia previa a dicho quiebre, nos remite a una “epistemología antropologizada” y a una “didáctica antropologizada”, en términos de Chevallard (1995).

En esta singular visión epistemológica, es destacable la “multilocalización” como una de las características de los saberes. Los saberes, ubicados y utilizados en instituciones diversas, existen y funcionan en hábitats diferentes, por lo que también su manipulación va a ser diferente. Las relaciones de las instituciones con el saber pueden pasar por una problemática de utilización, una problemática de enseñanza (problemática didáctica) o una problemática de producción (p.75).

La cuestión está centrada en el saber y la problemática de la enseñanza que establece con las instituciones que le sirven de habitat, en sus características necesarias para que las manipulaciones didácticas sean posibles: “...la enseñanza de un saber, más ampliamente, su manipulación didáctica en general, no puede comprenderse en muchos de sus aspectos si se ignoran sus utilidades y su producción”. (Chevallard, 1991: 155) En este sentido, a las tres formas de manipulación de los saberes - producción, utilización, enseñanza - se agrega la *manipulación transpositiva* y las instituciones que la llevan adelante: las *noosferas*, “esa administración tan



deseosa en hacerse olvidar, que parece evaporarse tan pronto como ha producido sus efectos y de la cual nos olvidamos habitualmente hasta el punto de negarla”. (Chevallard, 1991: 158).

Precisamente, la manipulación transpositiva tiene como elemento central esa ruptura que se trata de negar. Ruptura que supone la materialidad de la didáctica, aunque se prefiera “imponer en el lugar de una materialidad una convención de *representación ficcional* que acomoda la episteme didáctica a la doxa voluntarista del campo educativo”. (Behares, 2004: 26)

No es casual que para explicar el funcionamiento estructural que da lugar a la generación de los saberes a ser enseñados, Chevallard (1991) recurra a un artefacto de naturaleza sociológica, como la noosfera, instancia intermediaria entre el saber académico y el saber enseñado. Manifiesta la tensión entre los componentes del sistema didáctico que se muestra como cerrado y autosuficiente pero que sin embargo, en realidad, necesariamente debe permanecer abierto (a la comunidad académica y al contexto familiar de los alumnos). Sólo así es posible mantener su legitimidad y por tanto, su funcionamiento. La noosfera introduce criterios de legitimidad epistemológica, cultural y social para la elección de un saber como saber bueno para ser enseñado.

Antes que ello sin embargo, debe intervenir los criterios que den cuenta de los saberes *posibles* de ser enseñados. En este punto es de orden introducir, para un posterior análisis, un juego de tensiones existentes entre la *pertinencia epistemológica* y la *pertinencia cultural* por un lado, y la *legitimidad epistemológica* y la *legitimidad cultural*, por el otro. Un *objeto de saber* sólo llega a la existencia como tal en el campo de la conciencia de los

agentes del sistema de enseñanza, cuando su inserción en el sistema de los “objetos a enseñar” se presenta como *útil para la economía del sistema didáctico* (Chevallard, 1991: 57).

El propio Chevallard (1991), citando a Michel Verret, se refiere a la existencia de *saberes enseñables* y *saberes no enseñables*, a partir de los ya referidos criterios de desincretización, despersonalización, programabilidad, publicidad y control social de los aprendizajes. (Chevallard, 1991: 67, 68) Se comprueba que estos requisitos se cumplen, y por lo tanto, se verifica que determinado saber es susceptible de ser designado como saber a enseñar, cuando se produce la puesta en texto de ese saber.

Allí los requisitos se convierten en exigencias mínimas para que la puesta en texto se pueda producir: es necesario delimitar el saber en saberes parciales y expresarlos en forma ilusoriamente autónoma. “El efecto de delimitación produce además - *hecho esencial desde el punto de vista de la epistemología - la descontextualización del saber*, su desubicación de la *red de problemáticas y problemas* que le “otorgan” su sentido completo, la ruptura del *juego intersectorial* constitutiva del saber en su movimiento de creación y realización”. (Chevallard, 1991: 71) La producción discursiva del saber “puesto en el texto” lleva, por tanto a la manifestación de los procesos de desincretización y despersonalización de un texto con status ficcional de totalidad plena. Esta *objetivación del saber* a su vez permitirá su publicidad y secuencialidad didáctica.

Es así que el objeto de saber o “saber a enseñar” es “saber puesto en texto” o “saber textualizado”. Se incluye dentro de la categoría objeto de saber, las nociones propiamente dichas que han sido designadas para ser objetos de enseñanza. Pero también se incluyen las nociones-herramienta,

objetos de saber auxiliares para la enseñanza. Por último también forman parte del objeto de saber, nociones movilizadas por el contrato didáctico, menos explícitas, pero ciertamente muy poderosas. Tenemos, por tanto, dentro del universo de los objetos de saber, algunos que pueden constituirse en objetos de saber a ser enseñados; en función del grado de pertinencia y acomodación al sistema didáctico, el cumplimiento de determinados requisitos y la admisión de otros objetos ad hoc, auxiliares e implícitos.

Finalmente, la relación entre el saber y su duración en el tiempo permite la ubicación contextual de la Transposición Didáctica en sus cuatro elementos de operacionalización: El conocimiento, el investigador, el docente y el alumno; sin embargo no pueden excluirse además, otros elementos que se concatenan durante el proceso, entre ellos cabe señalar: El sistema didáctico y el contrato didáctico.

## **CAPÍTULO III**

### **DIMENSIÓN OMTOESPISTÉMICA**

#### **Consideraciones generales**

Toda vez que se ha formulado la descripción situacional, delimitado los objetivos y asumida la dimensión referencial que orientará el sentido de un estudio, se hace necesario, que los hechos abordados, así como las relaciones que se establecen entre éstos, los resultados obtenidos y las evidencias significativas encontradas en relación con la situación en conflicto planteada, además de los nuevos conocimientos que es posible situar, reúnan las condiciones de fiabilidad, objetividad y validez; para lo cual se requiere delimitar los procedimientos de orden metodológico, a través de los cuales se intenta dar respuesta a las interrogantes objeto de estudio.

Desde esta perspectiva , en el andamiaje metodológico de la presente investigación, cuya intencionalidad es develar las formas de concepción, apropiación y representación del saber lingüístico en docentes de Castellano y en los estudiantes de 1er año sección 05 de educación media general de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval”, alude al momento operacional presente en todo proceso de investigación; donde impera situar al detalle, el conjunto de métodos, técnicas y protocolos instrumentales que se emplearán en el proceso de recolección de datos requeridos en el estudio propuesto.

Destaca en este sentido, que en función de las características derivadas de la situación en conflicto abordada y de la intencionalidad delimitada en la misma, en el Andamiaje Metodológico del estudio en cuestión se introducirán

anticipadamente procedimientos metódicos apropiados, para recopilar, presentar y analizar la información, con la finalidad de cumplir con el propósito general de la investigación planteada. En tal sentido, se abordarán aspectos contentivos al paradigma de la investigación, enfoque de la investigación, método de investigación, escenario de la investigación, informantes claves, técnicas de recolección de información, así como la validez y fiabilidad de la investigación, con el fin de garantizar la calidad del estudio propuesto.

### **Enfoque de la investigación**

Una vez definido el paradigma de la investigación, la cual se sitúa en el arquetipo interpretativo, se hace necesario establecer el enfoque con el que se regirá la investigación, en tal sentido y atendiendo la intencionalidad del presente estudio el arquetipo que se utilizó fue el cualitativo, por ser éste inductivo y por tener una perspectiva holística, por lo cual desde esta perspectiva se considera el fenómeno como un todo. De allí que, en el enfoque cualitativo se abordan estudios en pequeña escala que solo se representan a sí mismos. En el mismo se hace énfasis en la validez de las investigaciones a través de la proximidad a la realidad empírica que brinda esta metodología, puesto que, este enfoque carece de reglas y procedimientos.

En el enfoque cualitativo, se utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. En palabras de Sandin (2003):

... una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos a la

toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos (p. 123).

Lo que significa que el enfoque cualitativo implica una ubicación con dos presupuestos previos, el epistemológico y el ontológico, sin embargo se le atribuye a estas opciones la teórica. Estos dos presupuestos, convienen hacerlos explícitos en todo proyecto o desarrollo de investigación, a través de un breve marco epistemológico, para evitar malentendidos en los evaluadores de los mismos.

De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. El enfoque cualitativo de investigación es, por lo tanto, y por su propia naturaleza, dialéctico y sistémico.

### **Paradigma de la investigación**

Desde el punto de vista de la investigación, los paradigmas hacen referencia al conjunto de realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. Parafraseando a Taylor y Bodgdan (1980), el paradigma de la investigación, es un modelo explicativo de las realidades físicas. En tal sentido, un paradigma es sólo una manera de ver y explicar qué son y cómo funcionan las cosas. Son teorías elaboradas, bien sea sobre un aspecto particular del universo o bien sea sobre su totalidad.

Partiendo de ello y atendiendo a la intencionalidad de la presente investigación la cual se centra en develar las formas de concepción, apropiación y representación del saber lingüístico en docentes de Castellano y en los estudiantes de 2do año sección 05 de educación media general de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval”, el paradigma que se utilizó fue el interpretativo, puesto que se busca interpretar los significados que influyen de forma directa en el saber lingüístico y que se encuentran en una comunidad. Con esto se busca que toda esta información sea conocida de manera universal.

Por tal motivo la orientación de la presente investigación está dirigida hacia el descubrimiento y la búsqueda de la interacción de conocimientos que pueden estar influyendo en algo que resulte de forma particular.

### **Método de la investigación**

Todo humano, como ser social forma parte de distintos grupos con características propias manifiestas en el modo de concebir la realidad, su entorno y las condiciones que en ella se dan desde distintos ámbitos; lo que significa, que para comprender una comunidad amerita de un proceso complejo que definitivamente no puede ser visto desde una mirada distante, en tal sentido se hace necesario utilizar métodos de investigación que pretendan obtener resultados objetivos a través del uso de instrumentos estandarizados. De allí que los procesos sociales y humanos exigen vías innovadoras de acercamiento para entender el universo que se gesta en las organizaciones grupales, desde la valoración de las subjetividad y el respeto a las costumbres, valores y tradiciones de éstos.

Por tal razón, la etnografía pasa a ser el método idóneo para lograr este propósito. Al respecto, Malinowski (1922) sostiene que:

Una fuente etnográfica tiene valor científico incuestionable siempre que podamos hacer una distinción clara entre, por una parte, lo que son los resultados de la acción directa y las observaciones e interpretaciones del indígena y, por otra parte, las deducciones del autor (p.156).

En tal sentido, y atendiendo la intencionalidad de la investigación con el propósito de dar respuestas a las interrogantes planteadas, el método de investigación que se utilizó en el presente estudio fue el etnográfico, pues a través de este método, el grupo objeto de estudio será observado y estudiado holísticamente, ya que cada cosa se relaciona con todas las demás y adquiere su significado por esa relación.

De ahí que la explicación de algunos fenómenos exige también una visión global, pues según Martínez (2006) el término etnografía etimológicamente significa “la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos)” (p. 26).

Cabe destacar que dentro de la etnografía existen diversas modalidades, sin embargo en el marco que sustenta la investigación, me centraré en abordar la Etnografía de la comunicación. Siendo ésta desarrollada desde la sociolingüística, la antropología y la sociología. Tomando en cuenta que este tipo de etnografía se interesa por los procesos de interacción cara a cara y en la comprensión de cómo esos micro procesos se relacionan con cuestiones macro de cultura y organización social, en el proceso de estudio, a través de la etnografía de la comunicación identificaré los principios fundamentales de la organización social e identificaré los patrones culturales



del aula focalizada de acuerdo a cómo las personas interactúan en su ambiente.

De esta manera, la investigación se centró en el método etnográfico por la importancia de las variables que se generan según la realidad de un grupo de personas en un contexto, en este caso de estudio, un contexto sociocultural que engloba de forma integral al estudiante y ayuda a interpretar las formas de promoción, adjudicación y representación, así como los eventos que se interrelacionan en el mismo desde la perspectiva de la etnografía de la comunicación.

Este tipo de etnografía es definida por Iñiguez (2006), como la aproximación al discurso que se basa en la Antropología y la Lingüística. Mientras que para Shiffrin (1994), la etnografía de la comunicación tiene como interés principal, la competencia comunicativa, busca entender cómo el conocimiento social, psicológico, cultural y lingüístico gobierna en el uso apropiado del lenguaje, uniendo ambas definiciones se sustrae que, este tipo de etnografía permite el estudio de cualquier tema social, ya sea político, religioso, emocional, cultural y todo lo que se refiere al sujeto y su forma de comunicarse en cada una de estas áreas. Es por ello que, la investigación en curso hace referencia a este tipo de etnografía en particular debido a su relación con el lenguaje y la antropología las cuales permiten la interacción comunicativa del hombre y el entorno que lo rodea.

### **Plataforma procedimental**

El proceso etnográfico no es un proceso lineal, sino circular, aunque en él puede identificarse diferentes momentos, que en la práctica pueden

simultáneamente. Dentro del procedimiento metodológico se encuentra la negociación y el acceso al campo, el trabajo de campo propiamente, el análisis de los datos y la elaboración del informe etnográfico.

### ***Negociación y acceso al campo***

El ingreso en el campo de estudio suele ser un problema al que aluden todas las obras sobre etnografía, y es que, como muy acertadamente plantea Stake (2005):

Casi siempre, la recogida de datos se juega en casa de alguien. En la mayoría de los casos, supone al menos una pequeña invasión de la vida privada. Los procedimientos para obtener respuesta se basan en que siempre se da por supuesta la necesidad de obtener permisos. A quién corresponde el espacio en que nos movemos (p. 58).

La fase de la negociación que nos abre o no las puertas al campo de estudio es obligada y puede determinar en buena medida el curso de la investigación, pues como Woods (1987) mantiene, en esta fase "en el fondo, se trata de venderse a sí mismo como una persona digna de crédito que lleva a cabo un proyecto de valor" (p. 37). No obstante, la negociación, la entrada al campo y la recogida de información, en este caso particular no tuvo inconveniente, pues me encuentro laborando en la institución desde hace 4 años, por tal motivo, ya he accedido al campo y a las culturas grupales, por lo cual la fase para establecer el Rapport, en este caso no fue necesaria.

### ***Trabajo de campo***

El trabajo de campo frecuentemente ha sido idealizado, así como la negociación y el acceso. Ochoa y Delgado (1995) exponen:

Si algo hay más idealizado que el trabajo de campo en la disciplina es el modo y manera en que ésta se inicia. Inicios idealizados por defecto, idealizados por silenciados: demasiada contingencia prosaica. Pero acaso ni lo uno ni lo otro, trabajo de campo y acceso-adaptación, merecen en justicia tanta solemnidad, atravesados como suelen estar de pesares y despropósitos" (p.128).

La fase del trabajo de campo es considerada una etapa problemática, pues como su propio nombre indica, se desarrolla en el espacio en el que habita el grupo a estudiar. En esta etapa básicamente se recoge la información con la que se trabajará posteriormente realizando los pertinentes análisis, aunque, como es evidente, ya muchos de estos análisis (reflexiones, interpretaciones, etc.) se van produciendo a la par de la recogida de datos.

En esta etapa recopilé sintéticamente las principales características de las técnicas de recogida de información en etnografía más destacadas: la observación participante, la entrevista y el análisis documental. No obstante, en función del estudio pude emplear otras, y conviene señalar que estas técnicas deben contribuir a un fin básico: la triangulación de perspectivas.

### ***Observación participante***

La observación participante es considerada la técnica por excelencia de la etnografía. Ello es así porque según Velasco y Díaz de Rada (2006):

La observación participante se entiende como forma condensada, capaz de lograr la objetividad por medio de una observación próxima y sensible, y de captar a la vez los significados que dan los sujetos de estudio a su comportamiento. (...) La observación y la observación participante proporcionan descripciones, es decir, discurso propio del investigador (p. 34).

Para observar, lo ideal es modificar lo menos posible la situación objeto de estudio, adoptando un modo de actuar "de mosca en la pared", para observar las situaciones tal y como acontecen provocando la menor interferencia posible. La gran aportación, sin duda, de esta técnica es que permite acceder a un tipo de información que si no sería imposible recoger, brindando al investigador la oportunidad de recoger dicha información en persona.

La observación participante, para Guasch (1997) Puede ser considerada como una técnica entre las múltiples que pueden emplearse para describir grupos humanos. Por lo tanto la etnografía no es la observación participante sino su resultado, pero la etnografía y la observación participante no pueden entenderse una sin la otra.

Sin embargo la inherente unión entre Antropología y Observación Participante la han convertido no en una técnica sino en el método propio del conocimiento antropológico, esta unión la reflejan Taylor y Bogdan (1987) cuando señalan que para ellos toda investigación social se basa en la capacidad humana de realizar observación participante.

De esta manera el etnógrafo, debe participar abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando; o sea,

recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han decidido estudiar.

En la intersección de la observación participante con el trabajo de campo Díaz de Rada y Velasco (1997) señalan que la observación participante no subsume el trabajo de campo pero no sería posible fuera de él. En cierto sentido, el trabajo de campo es el único medio para la observación participante pues no es posible llevarla a cabo desde el sillón del estudio.

De lo profesado anteriormente, Guasch (1997) considera que la Observación Participante es más que una técnica de investigación cualitativa es la base de la investigación etnográfica que nos permite comprender cualquier realidad social. Su origen está unido su utilización en los pueblos ágrafos pero a lo largo del tiempo ha mostrado su utilidad para otros ámbitos de estudio siendo muy utilizada para comprender minorías, grupos étnicos, subculturas y profesiones.

Por tal motivo, en la Observación Participante, entendiéndolo a Guasch (1997) lo que se pretende es que el investigador se convierta el mismo en un "nativo" a través de la inmersión en la realidad social que analiza o, dicho de otro modo, lo que el investigador pretende es aprehender y vivir una vida cotidiana que le resulta ajena. Para ello se ocupa de observar, acompañar y compartir con los actores las rutinas típicas y diarias que conforman la experiencia humana.

### ***La entrevista como diálogo***

La entrevista, por su parte, es la segunda estrategia fundamental en los estudios etnográficos. Su relevancia radica en que "tejida sobre el diálogo,

proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio" (Velasco y Díaz de Rada 2006: 34). En tal sentido consideré los aportes de los autores que apuntan a:

- La tejida sobre el diálogo, es decir, evitando la formalidad siempre que sea posible, tendiendo a la conversación informal. Woods (1987) plantea que "entrevista no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar" (p. 82).

- Proporción de discurso ajeno, es decir, los sujetos de estudio ofrecen su visión sobre los particulares que se comenten.

Las principales características que el etnógrafo debe tener para realizar entrevistas, según Woods (1987), "giran siempre en torno a la confianza, la curiosidad y la naturalidad" (p. 77). Otra cuestión es determinar quiénes serán los informantes principales del estudio, pues no siempre es una tarea sencilla, y en ocasiones es necesario realizar una tarea de "vagabundeo" (Goetz y Le Compte 1988: 108).

Cabe destacar que, las entrevistas constituyen uno de los procedimientos más frecuentemente utilizados en los estudios de carácter cualitativo, donde el investigador no solamente hace preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar sino que debe comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que éstos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades. En tal sentido, la entrevista tal y como se presenta en el presente estudio, forma parte del conjunto de técnicas de la investigación cualitativa, ésta a su vez, forma parte de una manera de enfocar la realidad a través del método inductivo. Ahora bien el tipo de entrevista seleccionado para recoger información en el presente estudio fue

la semiestructurada. En tal sentido, la entrevista semiestructurada, para Martínez (1995), “es un instrumento técnico de la investigación etnográfica... Adopta la forma de dialogo coloquial entre el investigador y el informante“(p.51). Este instrumento permite una interacción estrecha con los mediadores de la lectura y la información directa de sus protagonistas y sus vivencias, para una mejor comprensión de los hechos que allí ocurran.

Para ello, se utilizó un guión de entrevista que consistió en un listado de temas o preguntas abiertas que pueden modificarse o ampliarse en el transcurso de la entrevista. En esta investigación se tomó en cuenta el tiempo y el lugar en que se realizaron las entrevistas a los informantes claves, de manera que se atendieron las preferencias del entrevistado, respetando su comodidad, disposición y privacidad, utilizando el siguiente protocolo:

**DATOS DE LA SESIÓN:**

<b>Nro.</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Lugar:</b>	<b>Hora inicio:</b>	<b>Hora final:</b>
<b>Informante:</b> Docente de Castellano			<b>Entrevistador:</b> Edgar Suárez	
<b>Leyenda:</b>				

<b>Nº</b>	<b>Preguntas</b>	<b>Categorías</b>
1	¿Qué aportes consideras que realiza la asignatura castellano para la formación integral de los estudiantes?	
2	¿Cuáles han sido los resultados que te llenan de satisfacción al culminar un contenido?	
3	¿Qué criterios utilizas al elegir los contenidos a desarrollar en clase y que sean de gran significación para el estudiante?	
4	Para la selección de los contenidos que abordarás en la asignatura ¿Consideras la opinión de tus estudiantes a través de alguna consulta? ¿Por qué?	
5	¿Cuál es la intencionalidad particular que desarrollas en la presentación de los contenidos?	

6	¿Cuáles son los recursos didácticos que mejor resultado le han dado en sus clases?	
7	¿Cómo promueves la participación activa de los estudiantes en clase?	
8	¿Qué iniciativas han tomado los estudiantes para la solución de conflictos en la asignatura?	
10	¿Qué recursos utilizas para complementar las explicaciones de las clases y lograr la efectividad del estudiante frente a los contenidos abordados?	
11	¿Qué estrategias utilizas para presentar los contenidos relacionados con el saber lingüístico?	

**DATOS DE LA SESIÓN:**

<b>Nro.</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Lugar:</b>	<b>Hora inicio:</b>	<b>Hora final:</b>
<b>Informante:</b>	Estudiante 2do año sección 05		<b>Entrevistador:</b>	
<b>Leyenda:</b>				

<b>Nº</b>	<b>PREGUNTAS</b>	<b>CATEGORIAS</b>
1	¿Cómo ha sido tu experiencia en la asignatura castellano en este año escolar?	
2	Antes de comenzar la clase, ¿qué actividades realiza el docente para abordar los contenidos diarios?	
3	¿Qué estrategias utiliza el docente de castellano para explicar las clases?	
4	¿Qué recursos utiliza el docente para complementar las explicaciones de sus clases?	
5	¿Qué estrategias utiliza el docente de castellano para evaluar los contenidos abordados en clase?	
6	De todos los contenidos que ha explicado el docente de castellano ¿cuál consideras el más significativo e importante para ti y por qué?	



**DATOS DE LA SESIÓN:**

<b>Nro.</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Lugar:</b>	<b>Hora inicio:</b>	<b>Hora final:</b>
<b>Informante:</b> Estudiante 2do año sección 05			<b>Entrevistador:</b> Edgar Suárez	
<b>Leyenda:</b>				

<b>Nº</b>	<b>PREGUNTAS</b>	<b>Categorías</b>
1	¿Qué opinión tienes con respecto a la asignatura castellano?	
2	¿Qué estrategias utiliza el docente para explicar las clases de castellano?	
3	¿Qué estrategias utiliza el docente de castellano para evaluar los contenidos abordados en clase?	
4	¿Qué recursos utiliza el docente para explicar las clases abordadas en la asignatura castellano?	
5	¿Qué estrategias utiliza el docente para promover la participación de los estudiantes en las clases?	
6	¿Qué actividades realizas particularmente en casa para consolidar las explicaciones que realiza el docente en el aula?	
7	Cuando culmina la clase ¿qué actividades utiliza el docente para verificar que los estudiantes hayan comprendido el tema abordado?	
8	¿De todos los contenidos abordados por el docente, cuál crees que ha sido el más significativo para ti y por qué?	

**DATOS DE LA SESIÓN:**

<b>Nro.</b>	<b>Fecha:</b>	<b>Lugar:</b>	<b>Hora inicio:</b>	<b>Hora final:</b>
<b>Informante:</b> Estudiante 2do año sección 05			<b>Entrevistador:</b> Edgar Suárez	
<b>Leyenda:</b>				

<b>Nº</b>	<b>PREGUNTA</b>	<b>Categorías</b>
1	¿Qué opinión tienes con respecto a la asignatura castellano?	
2	¿Qué recursos utiliza el docente para las explicaciones de los contenidos que aborda en la asignatura?	
3	¿Consideras que el docente de la asignatura castellano adecua las estrategias de evaluación con respecto a lo que explica en clase?. ¿Por qué?	
4	¿Qué actividades realizas para consolidar los conocimientos impartidos por el profesor de la asignatura castellano?	
5	¿Qué factores consideras negativos en el proceso de presentación de los contenidos por parte del docente de castellano?	
6	¿Cómo relaciona el profesor de la asignatura castellano los contenidos abordados con respecto a su utilidad en la vida cotidiana?	
7	¿Qué contenidos de los abordados en la asignatura castellano utilizarías en tu vida cotidiana y por qué?	
8	¿De qué forma el docente de la asignatura castellano promueve la participación en las clases?	
9	¿Qué estrategias utiliza el docente de la asignatura castellano para presentar contenidos nuevos?	

## ***Análisis de información***

La metodología etnográfica está caracterizada por el trabajo de campo en el cual debe jugar un papel muy destacado la interpretación de los significados, el análisis de la estructura social y de los roles en la comunidad estudiada.

El análisis de información es un aspecto sumamente delicado y complicado, pues el etnógrafo recoge gran cantidad de material, de diversas fuentes, en diferentes soportes, y necesariamente debe hacer uso de él. Muchos son los autores que plantean que analizar los datos genera cierta angustia, al tener que elaborar un informe científico en el que además se rechazan muchas ideas. Rodríguez y otros (1996) plantean que:

El análisis de información es visto por algunos como una de las tareas de mayor dificultad en el proceso de investigación cualitativa. El carácter polisémico de los datos, su naturaleza predominantemente verbal, su irrepetibilidad o el gran volumen de datos que suelen recogerse en el curso de la investigación, hacen que el análisis entrañe dificultad y complejidad. (p 201).

Para realizar este análisis, básicamente, se dan dos pasos, intrínsecamente ligados, los cuales utilicé como soporte en la presente investigación:

### *a) Reflexión analítica sobre la información*

En este punto realicé como tarea la reflexión, la cual es fundamental para la organización y selección de la información. Así como lo establece Woods (1987):

Quando se observa, se entrevista, se toman notas de campo y se confecciona el diario de investigación, la labor del etnógrafo no es limita a registrar. También hay en ello reflexión, la que a su vez informa la serie de datos siguiente (p.135).

Lo que significa que el investigador juega así un papel centralizador en todo el estudio. Su mente archiva y desecha, recoge y analiza, reflexiona sobre lo vivido, lo sentido, lo pensado, los datos recogidos. Sanchiz y Delgado (1995) han afirmado que:

Nadie niega ya el papel omnipresente de la subjetividad en el trabajo antropológico, ni la implicación del antropólogo en aquello que estudia. (...) Sabemos que los datos no se "recogen" tanto como se "construyen". Sabemos que después se interpretan. En verdad interpretamos desde el mismo momento en que iniciamos la "recogida de datos, y ciertamente ello da comienzo con el acceso al campo, o acaso antes (p.133).

#### *b) Selección y reducción de información*

Dados los impresionantes volúmenes de información con los que trabaja un etnógrafo es preciso ser pragmático con la información recabada, es decir separar aquello que son relevantes para el estudio de aquello que no lo son tanto. Hammersley y Atkinson (2005) plantean que:

Las necesidades del etnógrafo, por supuesto, a la hora de decidir qué códigos son relevantes para los temas del trabajo en cuestión y para el análisis preliminar que acompaña a la recogida de información, son prioritarias (p. 217).

Sin embargo, nada puede ser descartado por completo pues en algún momento el material puede ser utilizado, de allí que, los intereses del estudio tienen que guiar ese proceso.

c) *Organización y categorización de la información*

Una vez seleccionados los datos es preciso organizar los mismos. Permanentemente el etnógrafo, en su esfuerzo por dar sentido a los datos recogidos genera y regenera categorías explicativas en las que agrupa los significados más relevantes recogidos. Esta categorización no es una tarea sencilla, ni definitiva, pues se encuentra sometida a permanente revisión y transformación, en cuanto aparece un nuevo dato que nos hace repensarla.

Además, las categorías, con el objeto de llegar a formular unas conclusiones en el estudio deben reagruparse formando redes que proporcionen información sobre las relaciones existentes entre las diferentes unidades de significado.

***Elaboración del informe etnográfico***

Una vez recabada la información, analizada y reducida, se hace necesario plasmar toda la información, con el fin de sistematizar el trabajo realizado. Tras horas y horas de lecturas, observaciones, conversaciones, entrevistas, análisis de documentos, etc. no es sencillo escribir, pues escribir significa divulgar. Stake (2005) afirma:

La página no se escribe sola, sino cuando se descubre, y se somete a análisis, el ambiente adecuado, el momento adecuado, mediante la lectura repetida de las notas, con la reflexión

profunda, para que después se revele el sentido y se nos escriba la hoja (p.69).

La redacción académica es una actividad dura, rigurosamente disciplinada, que exige dedicación, tranquilidad, optimismo y reflexión permanente, aunque no siempre es posible dedicarle todo el tiempo que precisa. Como plantea Woods (1987): "Si la paz es esencial, también la prisa" (p.185). Esto quiere decir que, los informes suelen tener unos plazos, y aunque éstos tengan que ser reflexivos, en ocasiones, el tiempo se vuelca hacia nosotros.

## **Escenario de la investigación**

### ***Reseña histórica de la institución***

El nombre del plantel es un tributo honorífico al insigne educador Antonio Sandoval. Este célebre carabobeño oriundo del municipio Güigüe, nació el 27 de agosto de 1864 fruto del matrimonio de los distinguidos señores Francisco Antonio Sandoval y Petronila Flores de Sandoval. Recibió el título de Ingeniero Civil de la ilustre Universidad Central de Venezuela, y posteriormente se trasladó a Valencia para entregarse de lleno al ejercicio de su profesión y a la práctica docente. Esta segunda actividad lo fue absorbiendo poco a poco al punto que dedicó su vida por entero a ella.

Fue profesor en la Universidad de Valencia, dictó clases de Matemática, Física e Idiomas. Laboró, prácticamente, en todos los institutos educativos públicos y privados de la ciudad ("Colegio Don Bosco", "Cajigal", entre otros). Fue director del Colegio Federal de Varones; fundó los estudios secundarios en el Colegio "Nuestra Señora de Lourdes" y en el Liceo de la "Divina

Pastora”. Así pues, su trabajo incansable y su elevada mística docente permitieron que su cátedra diera siempre los más óptimos frutos. De esta forma discurrió la vida de este educador, que murió en la pobreza del maestro de ayer y de hoy, el 23 de marzo de 1935.

El epónimo “Antonio Sandoval” fue propuesto para nuestra institución por el entonces presidente de La Casa Páez, Dr. Fabián de Jesús Díaz, ante el ciudadano Ministro de Educación de la época. El plantel fue fundado el 10 de octubre de 1972, como Ciclo Básico Común adscrito a la administración nacional, cuya entidad de supervisión inmediata era la Organización Regional de Educación (O.R.E.) de la región central constituida por los estados Carabobo, Aragua, Cojedes y Falcón, bajo la jefatura del ciudadano Jesús Martínez; toda vez que para la época no existían aún las Zonas Educativas para cada Estado.

El Ciclo Básico Común “Antonio Sandoval” dio formal inicio a sus actividades en la sede de la escuela “La Trinidad”, otra institución del sector, en horario comprendido entre las 11:30am y las 7pm, por cuanto las instalaciones de la escuela resultaban insuficientes para albergar ambas matrículas en horario simultáneo.

El personal directivo de la institución lo conformaron los profesores: José Eduardo Landaeta Ríos (director), Micaela Trías (subdirectora) y Arnobio Bustamante (jefe de seccional). Estos tres docentes, junto a los profesores Torcuato Colmenares, Gladys Falcón, Ángela de Sandoval, Jesús Daniel López, Ana Páez, Mireya Chacón, Carlos Camero, Tulio Ferrer, Doris de Álvarez, Carlos Campos, Antonio Fuguet, Hela Pasternak, Lesme Cordido, Irlene Ortega, Ramón Villegas, Elda León, María Teresa Trías, Elvira Pinto, Mary Ann Hanson (actual Ministra del Poder Popular para la Educación),

Edgar Delgado, Elba de Táriba, Dimas Carpio, Margarita de Carpio, Emanuela Legge; se convirtieron en los miembros fundadores de la institución. Estos profesionales contaron con el apoyo en el trabajo administrativo de secretaria de Aurelia Medina y de los obreros Yolanda Meza (mensajera), Eladia Chirinos y Sabas Rojas.

Al momento de la inauguración de la institución en el Año escolar 1972-1973, ésta contaba con una matrícula de 475 estudiantes, de los cuales 221 eran varones y 254 hembras, distribuidos en catorce secciones de primer año. Para el año escolar siguiente, es decir el periodo 1973-1974, con los estudiantes promovidos se dio apertura a nueve (09) secciones de segundo año, con un promedio de treinta y cuatro (34) estudiantes por sección. Este incremento de secciones conllevó la incorporación de más docentes, entre los que estaban: Elisa Gómez, Irma Rivas, Ámbar Barreto, José Gutiérrez, Graciela Yépez, Carmen Alicia Rodríguez, Perfecto Marín, Pedro Guzmán, Nelito Santiago Toro, Hilda Quintero, Zaida León, Erlinda de López, Gisela Castro de López, Lolibella Alemán, Marlene Margarita Corona, Rosa López, Julieta Fernández, Doris Vásquez, Jesús Acosta, Beglia Gómez, Ángela Carvajal.

Este aumento de la matrícula también trajo como consecuencia la mudanza de la institución hasta su sede propia en enero de 1974, instalaciones en las cuales se encuentra funcionando hasta los momentos actuales. Esta infraestructura, al igual que otras más de esa época, fue construida por el Banco Obrero. Más adelante, para el año escolar 1974-1975, se dio apertura a siete (07) secciones de tercer año y se incrementó a diez (10) el número de secciones de segundo año.



En este año, se incorporaron a la nómina docente: Tibisay Parabacuto, Yolanda de Sánchez, Raquel Briceño, Luis Miguel Gutiérrez, Arelis Figuera, Ligia Cohen, Freddy Hidalgo, Zunilde Guillén, José Barboza, Pedro Parra Viviana Peña, Miguel López, Carmen Segura, Alba Lozada, Daisy Flores, Dilia Álvarez, Lesbia Rivas, Herminia Méndez, Jesús Macías, Elena Rojas, María Elena Barrios y Gladys Figuera.

De este modo, para este año escolar ya la institución comenzó a egresar sus estudiantes con el Nivel Básico requerido para proseguir con la etapa diversificada del bachillerato. En 1979 se incorporó como Subdirector Administrativo el Profesor José Manuel Riera, para apuntalar el trabajo directivo junto a los profesores Landaeta y Trías.

Un acontecimiento importante en el devenir histórico del plantel acaeció durante el año escolar 1980-1981, cuando la misma se convirtió en la primera institución del Estado Carabobo en instaurar la Cátedra de Instrucción Premilitar a cargo del profesor Fernando Pasquéz, quien dirigió a un aproximado de siete mil estudiantes de los distintos planteles de la entidad, quienes se trasladaban hasta esta sede a recibir su formación en esta disciplina. En la culminación de este año escolar, la Subdirectora del plantel (Profesora Micaela Trías) pidió su traslado para otra Entidad Federal y quedó a cargo la Profesora Ana Josefa de Rodríguez.

Para el inicio del año escolar 1989-1990, el Profesor Landaeta pasó a ser personal jubilado; y para solventar esta vacante, el supervisor de la institución para ese momento, el Profesor Tulio Travieso, instruyó a ambos subdirectores para que presentaran ante la Zona Educativa los currículos de ambos para ser evaluados. De dicha valoración fue designado como Director encargado el Profesor José Manuel Riera Torres.

Durante su administración, el Profesor Riera logró una donación de doscientos (200) pupitres, además de escritorios para todas las aulas de parte del Instituto Nacional de Hipódromos en su sede de Caracas; igualmente, consiguió que la empresa de pinturas Montana donara la pintura total (interior y exterior) del plantel, así como la impermeabilización de todo el techo, como parte de un programa que dicha empresa tenía para las escuelas primarias y que por vía de excepción fue ejecutado en el plantel.

Asimismo, fue durante la gestión del Profesor Riera que se fundó la primera biblioteca del liceo en una pequeña aula situada frente a la cantina. La iniciativa estuvo a cargo de la Profesora María Luisa Trestini. El Profesor Riera ejerció la dirección del plantel siempre en condición de encargado y luego de la jubilación de la Profesora Rodríguez quedó solo al frente de la institución.

En 1992, el Profesor Riera ganó un concurso para el cargo de Director del liceo "Luis Alfredo Colomine", en el marco de los primeros concursos de oposición realizados a nivel Nacional para la obtención de cargos e ingreso a la carrera docente, con base en el recién promulgado Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente. Así pues, para diciembre de 1992, el Profesor Riera se trasladó a sus nuevas funciones y quedó el plantel completamente acéfalo, es decir, sin director ni subdirectores.

No obstante, el plantel continuó marchando bajo la conducción de los jefes de seccionales y jefes de departamento, que responsablemente luego de reunirse para discutir la circunstancia atravesada, asumieron la responsabilidad de dirigir el plantel hasta que las autoridades competentes resolvieran la situación y así honrar el compromiso adquirido con todos los

estudiantes y sus familias. Merece especial mención la mística de trabajo de docentes como: Alfredo Vásquez, Dilia de Manzanares, Emanuela Legge, Arnobio Bustamante, Ana Páez, Betty Oliveros de Bordones, entre otros, quienes se encargaron además de desempeñar sus tareas de coordinación de las seccionales, de cumplir con las funciones de dirección y subdirección. En este esfuerzo colectivo, se destacó el trabajo de la Profesora Dilia de Manzanares, para ese entonces coordinadora del área de Educación para el Trabajo con la denominación de Profesora de Ambiente Profesional (P. A. P.) y quien asumió gran parte de las actividades administrativas de la institución: organización escolar, horarios, enlace con la Zona Educativa.

Esta situación se mantuvo hasta el siguiente año 1993 cuando fue designada como directora la Profesora Miledy de Mc. Bain, acompañada en el equipo directivo como subdirectora por la Profesora Dilia de Manzanares. Durante esta época el liceo tuvo una destacada participación en el área de Educación para el Trabajo, particularmente en la asignatura Manualidades, a cargo de las profesoras Emilia de López, Yolanda Peña, Isamar Sandoval y Dulce Muñoz, quienes junto a sus estudiantes se hicieron acreedores por tres años consecutivos del premio Zonal del estado Carabobo en esta categoría.

La Profesora Manzanares ejerció las funciones de Subdirectora hasta enero de 1996 cuando sus servicios fueron solicitados para trabajar como Jurado Evaluador en la Junta Calificadora de la Zona Educativa del Estado Carabobo. En diciembre de 1996, la docente salió jubilada y dejó vacante la subdirección.

Más adelante, la Profesora Mac. Bain contó con el apoyo de las Profesoras Iris Alvarado y María Andérico, quienes se incorporaron a la

nómina docente en calidad de Subdirector, Académica y Administrativa, respectivamente. Una vez jubilada la Profesora Mc. Bain, en el año 2000, la dirección quedó a cargo de la Profesora María Andérico quien condujo la institución apoyada en el trabajo de subdirección de la Profesora Alvarado.

Posteriormente, la Profesora Andérico pasó a comisión de servicio a ejercer funciones en la Junta Calificadora de la Zona Educativa; razón por la cual dejó el cargo de directora y fue la Profesora Alvarado quien asumió la responsabilidad de dirigir el plantel en condición de encargada. La Profesora Alvarado logró diversas donaciones para la institución, pero la más significativa de todas fue la lograda en el año 2003-2004, cuando a través de un concurso interinstitucional auspiciado por el Dividendo Voluntario para la Comunidad, en el cual la institución salió favorecida, se logró la construcción y posterior dotación del módulo de Centro de Recursos para el Aprendizaje, compuesta por una biblioteca, una sala de computación y un salón de proyecciones audiovisuales.

Para esta época fue designado como subdirector encargado el Profesor Nelson Macías, el cual ejerció esta función hasta el año 2006 cuando fueron designadas como subdirector, encargadas las Profesoras Dulce María Muñoz Henríquez y Carmen Magaly Arévalo, quienes fueron las favorecidas en una votación realizada por los docentes de la institución reunidos en asamblea. Esto se hizo con base en unos lineamientos emanados del Municipio Escolar.

Para el año 2004, la institución que hasta ahora funcionaba con los tres primeros grados de la educación media, pasó a ser Liceo Bolivariano y se le asignó la responsabilidad de la formación de bachilleres. Es así como para el año escolar 2007-2008 se abrieron las primeras secciones de 4to año

y para la culminación del año lectivo 2008-2009, la institución egresaba la primera cohorte de bachilleres en ciencias.

Para esta época también, inician sus actividades en el plantel, las Misiones Ribas y Sucre, quienes en horario nocturno y de fines de semana, respectivamente, hacen uso de instalaciones, mobiliario y demás recursos de la institución.

Para el año escolar 2007-2008, la Profesora Alvarado se fue de permiso y la Profesora Arévalo asumió la dirección del plantel en condición de encargada y la subdirección siguió siendo ejercida por la Profesora Muñoz. Para el mes de abril del año 2009, la Profesora Arévalo, con autorización de la Zona Educativa del Estado Carabobo, cedió una parte del terreno de la institución para la construcción de una infraestructura para el funcionamiento de un Centro de Dificultades de Aprendizaje (CENDA), del municipio Rafael Urdaneta. Dicha edificación realizada en el extremo norte del plantel, consta de tres (03) aulas, un (01) baño, caminerías y entrada independiente. Actualmente, la denominación de esta institución es Taller de Educación Laboral orientado a la capacitación de personas con algún tipo de diversidad funcional.

La profesora Arévalo estuvo al frente del plantel durante dos años escolares cuando pasó a jubilación. A partir de ese momento quedó a cargo de la institución la subdirectora, Profesora Dulce Muñoz, quien en septiembre de 2009 fue nombrada Directora encargada.

La gestión administrativa de la Profesora Muñoz se ha caracterizado por el logro de relaciones interinstitucionales con diferentes entes del poder ejecutivo y comunal. Entre estos enlaces se encuentra la relación con el

Instituto Nacional de la Juventud, a través de la cual se logró los recursos para la instalación de un nuevo portón de entrada y salida a la institución.

Asimismo, el Consejo Comunal de Bello Monte III tiene una presencia activa en el plantel, fue el encargado de la construcción de la sede de CENDA y hoy día funciona como: Escuela Técnica Robinsoniana y Zamorana para la Diversidad Funcional e Intelectual “India Urquía”.

A partir del mes de abril de 2010, las Profesoras Judith Medina y Annery Acosta, asumen las funciones de Subdirectora Administrativa y Subdirectora Académica, ambas encargadas. La Profesora Medina ejerció su función hasta mediados del año escolar siguiente cuando se fue de permiso a disfrutar del beneficio de la jubilación.

Durante el año escolar 2010-2011 y en la oportunidad de la celebración del Año Bicentenario de la Declaración de Independencia de Venezuela y otros pueblos hermanos de América Latina, se desarrollaron proyectos de humanización de los espacios escolares, a través de la elaboración de murales alusivos al rescate del sentido de pertenencia institucional y al Bicentenario de la Independencia venezolana y latinoamericana.

Cabe destacar que para el año escolar 2011-2012, se emana el Plan Nacional de Formación Docente 2011-2012, para la conformación de los colectivos de Formación Permanente e Investigación Municipales e Institucionales, garantizando todas las acciones formativas emanadas de las Políticas del Ministerio del Poder Popular para la Educación, Viceministerio de Programa de Desarrollo Académico y Dirección General de Formación del Personal Docente, promoviendo así la participación protagónica y el liderazgo social de las y los docentes, la comunidad escolar y el poder popular en permanente armonía e integración.

Para los Años Escolares 2011-2012-2013 y el actual 2013-2014, la gestión administrativa y pedagógica de la Institución ha sido ejercida por la Directora (E) Lcda. Dulce Muñoz y la Subdirectora Académica (E) Mgcs. Annery Acosta con la responsabilidad de cumplir los nuevos lineamientos del Ministerio del Poder Popular para la Educación en cuanto a los planes, proyectos y programas de las políticas públicas educativas en el marco de la Administración Escolar y la nueva Institucionalidad y presentado bajo las directrices del ente Zonal Carabobo, como el Plan Académico Año Escolar 2012-2013 integrando las (10) diez líneas estratégicas en la Planificación Educativa y los cinco objetivos históricos sustentada en el Programa de la Patria 2013-2019 y el Proyecto Aprendizaje (PA) en el Subsistema de Educación Básica con el objeto de cumplir con los fines de la Educación Venezolana.

### ***Datos del plantel***

#### ***Contexto Geográfico.***

La Unidad Educativa “Antonio Sandoval” es una dependencia nacional, la cual aparece registrada en el Ministerio del Poder Popular para la Educación como CB. “Antonio Sandoval” con el código administrativo 07007914898, Código DEA OD16220814, Código Estadístico 080600. Dicho centro educativo se encuentra ubicado en la Avenida Norte Sur N° 03 de la Urbanización La Isabelica, de la parroquia Rafael Urdaneta de la ciudad de Valencia en el estado Carabobo. Sus linderos son:

**Norte:** Calle El Estudiante, Ateneo La Isabelica y Urbanizaciones Bello Monte I y Bello Monte II.

**Sur:** Avenida Intercomunal La Isabelica – Plaza de Toros, sectores 12 y 13 de la urbanización La Isabelica. Unidad Educativa “Talento Deportivo Carabobo”.

**Este:** Avenida Norte Sur N° 03 (que es su frente), Unidad Educativa “Carabobo”.

**Oeste:** Urbanización Bello Monte III.

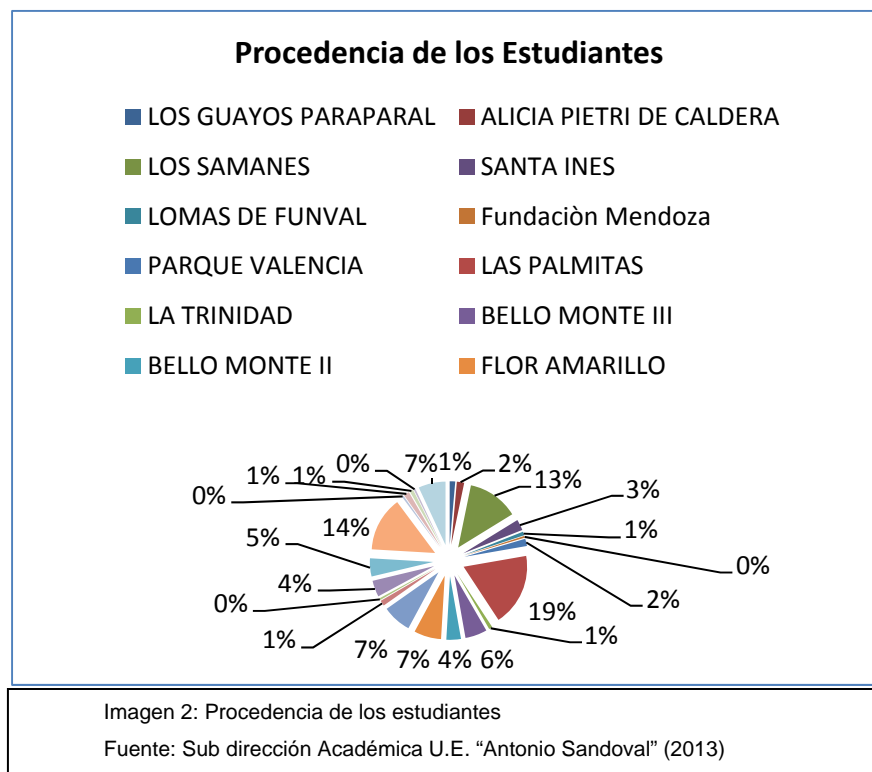
### **El colectivo que conforma la institución.**

El estudiantado integrado por setecientos catorce (714) estudiantes, distribuidos en dos turnos: 432 estudiantes en el turno de la mañana cursantes de 1º, 4º y 5º año; y 282 en el turno vespertino cursantes de 2º y 3er año. Siendo un total de 372 estudiantes femeninas y 342 estudiantes masculinos. La mayoría de ellos tienen sus residencias según Diagnóstico Participativo Integral realizado a los estudiantes este nuevo año escolar 2013- 2014 arrojando un porcentaje de la siguiente manera: El 13% de los estudiantes, provienen de las Palmitas, un 14% provienen de Boca de Río, un 13% de Los Samanes y el resto de estudiantes de diversas partes de Valencia y otros Municipios de la Zona sur y Los Guayos.

- Los padres, representantes y responsables son personas de escasos recursos económicos y, por lo general, no profesionales.
- El personal docente integrado por cincuenta y dos (46) profesionales especialistas en las diversas áreas del conocimiento.



- El personal administrativo conformado por diecinueve (19) personas.
- El personal obrero y de vigilancia constituido por veinticuatro (27) personas.
- Las madres y padres procesadores integrados por ocho (08) personas.
- Miembros de la comunidad del entorno: vecinos de Bello Monte II y sus consejos comunales, colectivo de la Escuela Básica “Carabobo”, comunidad educativa del Liceo “Enrique Bernardo Núñez”, personas vinculadas al Ateneo de La Isabelica, comerciantes informales, trabajadores de la escuela de formación deportiva.



## Organización.

La escuela, actualmente, cuenta con una matrícula de 714 estudiantes, 342 varones y 372 hembras, distribuidos en 30 secciones que van desde 1° a 5° año de educación media General, en turnos matutino y vespertino.

**Tabla 2** Matricula año escolar 2012-2013

MATRÍCULA AÑO ESCOLAR 2012-2013					
TURNO	AÑO	Nº DE SECCIONES.	MASCULINOS	FEMENINAS	TOTAL
MATUTINO	1º	10	96	105	201
	4º	04	48	62	110
	5º	04	56	65	121
VESPERTINO	2º	07	83	70	153
	3º	5	59	70	129
	TOTAL	30	342	372	714

**Fuente:** Sub dirección Académica U.E. “Antonio Sandoval” (2013)

## Servicios y Programas Educativos

### Servicios

Actualmente la institución cuenta con el servicio de una (1) Cantina, dos (2) baños, Bebederos.

## ***Programas Educativos***

Cumpliendo con las políticas educativas la institución desarrolla los siguientes Programas Educativos: Programa Todas y Todos Manos a la Siembra, Colección Bicentenario, Programa Canaima Educativo y Programa de Alimentación Escolar (PAE).

**Colección Bicentenario:** desde el año escolar 2012-2013, los estudiantes de 1er. Año, 2do. Año y 3er año fueron favorecidos los estudiantes con esta colección. Es de resaltar, que la institución sirvió de centro de Acopio y Distribución para los planteles del Municipio Rafael Urdaneta.

**Programa de Alimentación Escolar:** El Programa de Alimentación Escolar (P.A.E.) es una iniciativa del Ejecutivo Nacional. La historia de este Programa en la institución se inicia en el año 2005, bajo la Dirección de la profesora Iris Alvarado. Han sido coordinadores de este programa los profesores Romelia Leal, Armando Macho, Judith Medina, Nancy Martínez. Desde septiembre de 2011, el P.A.E. se encuentra bajo la coordinación del profesor Leonardo Amaya. A partir el año escolar 2012-2013, el suministro de los alimentos se encuentra bajo la responsabilidad de PDVAL quien se encarga de la provisión de las proteínas y víveres, asimismo, se cuenta con la Cooperativa POTENZA II RL, siendo alterna con otras cooperativas cada (3) tres meses para la entregas de hortalizas y vegetales; por otra parte, el servicio de gas está a cargo de PDVSA Gas Comunal. Se cuenta con la colaboración de siete (07) madres procesadoras y un (01) padre procesador, encargados de preparar desayunos y almuerzos para la población escolar de la institución.

### ***Foto satelital de la ubicación de la Institución***



**Imagen 3:** Foto satelital de la ubicación de la Institución

**Fuente:** <https://www.google.co.ve/maps> (2013)

### **Informantes claves**

Se establece, que los informantes claves son aquellas personas que por sus vivencias y la capacidad de relacionarse pueden ayudar al investigador, convirtiéndose en una referencia importante en la captación de información y a la vez abren el acceso a otras personas y a nuevos escenarios. Es importante señalar que, a lo largo de todo el proceso se busca establecer una relación de confianza con los informantes, lo que algunos autores denominan “rapport”, esto consiste en buscar una relación de cordialidad que permita que la persona se abra y manifieste sus sentimientos internos al investigador fuera de lo que es el exterior.

El informante clave al comienzo del estudio puede ayudar al investigador a tener una idea clara de los temas pertinentes que se desarrollarán a lo largo del estudio. Posteriormente, el investigador puede establecer y desarrollar preguntas para discutir las en grupo, identificar temas, captar algunas observaciones, y así sucesivamente. Entendiendo a Taylor (1989), se considera que dependiendo de la posición epistemológica y teórica del investigador, se habla de informante clave y portero. Se puede decir, que el informante es una persona capaz de aportar información sobre el elemento de estudio y el portero, además de ser un informante clave, es una persona que sitúa en el campo y ayuda en el proceso de selección de participantes en el caso de realizar entrevistas o grupos focales.

Ambos conceptos también provienen de la etnografía, siendo el portero la persona que facilitaba la entrada y el informante clave la persona que completaba la generación de información de la observación participante mediante entrevistas informales. Por lo tanto los porteros y los informantes claves son personas que permiten a los investigadores cualitativos acercarse y comprender en profundidad la realidad social a estudiar. Lo que significa que el investigador no sólo tiene que extrañarse con lo ajeno, además tiene que tratar de integrarse parcialmente en el campo que estudia. Como plantea Maestre (1995) "el etnógrafo tiene que familiarizarse con lo extraño y extrañarse de lo familiar" (p. 164).

Por tal motivo, es importante identificar y extraer cualidades personales, puesto que son muy importantes y tienen que trabajarse permanentemente, en aras a conseguir una penetración estratégica dentro de la cultura a estudiar. Como plantea Woods (1987) "Así como se trabaja en el perfeccionamiento de un cuestionario, así debe trabajarse en el desarrollo de

las cualidades personales de curiosidad, penetración intuitiva, discreción, paciencia, decisión, vigor, memoria y el arte de escuchar y observar" (p. 23).

En tal sentido los informantes claves en esta investigación serán 26 estudiantes de 2do año sección 05 de la Unidad educativa Antonio Sandoval, la misma está conformada por 15 hembras y 11 varones, en edades comprendidas entre 13 y 14 años, todos domiciliados en zonas adyacentes en la institución. En este mismo orden de ideas se establece como portero a la Lcda. Mónica Ojeda, docente especialista en la mención Lengua y literatura, quien tiene 8 años laborando en la institución.

### **Técnicas para la recolección de información**

Efectuar una investigación requiere, como ya se ha mencionado, de una selección adecuada del tema objeto del estudio, de una buena descripción de la situación en conflicto y de la definición del método de investigación que se utilizará para llevar a cabo dicha investigación. Paralelo a ello se exhorta de técnicas y herramientas que auxilien al investigador en la realización de su estudio. En palabras de Rodríguez (2008) "las técnicas, son los medios empleados para recolectar información, entre las que destacan la observación, cuestionario, entrevistas, encuestas" (p.10).

En consecuencia, las técnicas son de hecho, recursos o procedimientos de los que se vale el investigador para acercarse a los hechos y acceder a su conocimiento y se apoyan en instrumentos para guardar la información tales como: el cuaderno de notas para el registro de observación y hechos, el diario de campo, los mapas, la cámara fotográfica, la grabadora, la filmadora, entre otros elementos estrictamente indispensables para registrar lo

observado durante el proceso de investigación. Considerando lo enmarcado por Rodríguez y otros (1996):

La observación va a ser entendida aquí como un proceso sistemático por el que un especialista recoge por sí mismo información relacionada con cierto problema. Como tal proceso, en él intervienen las percepciones del sujeto que observa y sus interpretaciones de lo observado... (p 150)

En la siguiente investigación se seleccionará como técnica de recolección de información la observación, pues atendiendo al método etnográfico ésta permitirá obtener información sobre los fenómenos o acontecimientos tal y como éste se produce en el lugar.

### **Mecanismos para garantizar la calidad de la investigación**

Toda vez que se ha desarrollado el procedimiento metodológico, se hace necesario verificar la validez y fiabilidad de la investigación, pues un estudio con buena confiabilidad se asegura estable, seguro, congruente, igual a sí misma en diferentes tiempos y previsible para el futuro. Con lo relación a lo planteado, Rojas (2010) manifiesta:

La validez es un aspecto crucial en cualquier investigación. En la investigación convencional se habla de validez interna, entendida como la medida en la cual las oscilaciones en una variable pueden ser atribuidas a la mutabilidad controlada en una variable independiente. Ello partiendo de la premisa de que existe una relación causal entre las variables dependientes e independientes. La validez externa es la medida en la cual las relaciones encontradas pueden ser generalizadas a otras personas, escenarios y épocas. (p.164).

En este mismo orden de ideas, Martínez (1995) explica que en los estudios etnográficos la fiabilidad estará orientada hacia el nivel de

concordancia interpretativa que le otorgue el investigador en relación al fenómeno. Según Flick (1997), la calidad del registro y la documentación de los datos se convierten en una base central para evaluar su fiabilidad y la de las interpretaciones posteriores. En este mismo sentido, la fiabilidad puede incrementar en la medida en que el investigador se prepare en función de las técnicas que va a aplicar durante el estudio.

Para Valles (1999), la credibilidad de un estudio cualitativo se relaciona con el uso que se haya hecho de una serie de recursos técnicos y en la especificidad del método que se va a utilizar en la investigación. En el caso de este estudio, los recursos están constituidos por la intensidad de la observación en el contexto estudiado en cuanto a las formas de concepción, apropiación y representación del saber lingüístico en docentes de Castellano y en los estudiantes de 2do año sección 05 de educación media general de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval”.

Por ello, la elaboración de los registros descriptivos es una fórmula eficaz para lograr la fiabilidad de un estudio cualitativo. Conviene tener en cuenta que en la investigación cualitativa, se carece de medida, siendo sustituida ésta por la categorización de los valores. Así pues, conviene asegurarse que debajo de cada categoría se incluya lo que le corresponde, al objeto de lograr precisión, sistematización, y sobre todo, posibilidad de réplica, en todo el proceso.

El diseño de la presente investigación está apegado al método etnográfico, el cual ha sido estudiado y aplicado desde hace varios años por diversos y reconocidos autores de la investigación científica. A pesar de que este método se caracteriza por ser flexible y orientado de manera particular de acuerdo a las necesidades del estudio, la investigadora sustenta todas las



técnicas utilizadas sobre las concepciones y determinaciones de autores competentes en el campo de la ciencia.

Ahora bien, considerando el manifiesto, para garantizar la calidad del presente estudio, seguiré el proceso de validez propuesto por Leal (2012), el cual consiste en una validez por triangulación, quien es definido por el autor como “la determinación de ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno” (p.139). De igual forma, Leal (2012) establece que “la triangulación en la investigación fenomenológica se utiliza como método para la validación de la información; presenta una variedad de modalidades, saber: triangulación de métodos y técnicas, de fuente e investigadores.” (p.140)

En tal sentido, atendiendo la intencionalidad del presente estudio, la validez se enmarcó a través de la triangulación por fuente, la cual es explicada por Leal (2012) de la siguiente manera: “Triangulación por fuente: en esta modalidad se comparan una variedad de datos provenientes de diferentes fuentes de información, estas fuentes se denominan “informantes claves”” (p.140). En resumidas cuentas, con la triangulación por fuente contrastaré la pesquisa obtenida por los informantes claves con relación a las formas de concepción, apropiación y representación del saber lingüístico en docentes de Castellano y en los estudiantes de 2do año sección 05 de educación media general de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval”.

## **CAPÍTULO IV**

### **HALLAZGOS REPRESENTATIVOS**

#### **Consideraciones generales**

El objetivo de este apartado comporta la descripción del escenario donde se enmarca la investigación, una vez que se accesa al espacio seleccionado y comienza el trabajo de campo. En tal sentido, el procedimiento metodológico en el que se encuentra la investigación, definida como un proceso etnográfico y la metodología utilizada para conducir el siguiente estudio está comprendido en relación a contextos específicos, en particular, los relacionados con el saber lingüístico. En el caso particular, la elección metodológica del estudio en cuestión es la etnografía de la comunicación, por lo tanto, las observaciones se ponen en una perspectiva amplia, asumiendo que las conductas personales sólo pueden ser entendidas en su contexto específico como apunta Guardián-Fernández (2007):

Cada situación tiene esencialmente sus modos de darse y, esto exige los métodos apropiados para conocerla. Por ello, si queremos enfrentar el mundo circundante sin desvirtuar conscientemente la complejidad, el dinamismo y diversidad del entorno, el método a utilizar nos debe permitir identificar y definir cuidadosamente la situación, la naturaleza del tema u objeto que se estudia, la selección de las técnicas de recolección y análisis, así como explicitar los fines que se persiguen. Los métodos y la metodología utilizados para conducir una investigación deben ser comprendidos en relación con los contextos específicos, en particular los históricos, culturales e ideológicos (p.47).

Por tal motivo, el propósito del estudio etnográfico se centra en interpretar una determinada forma de vida, una realidad socio-cultural, desde el punto

de vista de sus miembros. Siguiendo los lineamientos de Wolcott (1985) se considera que la etnografía no es únicamente una técnica de campo, ni tan solo la permanencia en el campo, no es, ni siquiera, hacer una buena descripción, mucho menos, se logra mediante la obtención de información y mantenimiento en el campo, una relación a largo plazo con los sujetos. La etnografía puede un cúmulo de esos elementos, pero sobre todo, lo más importante es que se debe orientar a la interpretación cultural, pues esa es la esencia de la etnografía.

De allí que, en el caso de la investigación educativa los fines de dicho método normalmente van orientados a la acción. En este sentido, lo valioso del trabajo etnográfico en la educación, es que aporta técnicas que permiten hacer emerger una realidad, describirla, interpretarla y comprenderla, permitiendo orientar las acciones que faciliten el cambio y la mejora. Por ello, el método seleccionado en la antropología consiste en recoger y mezclar un gran número de variables e informaciones en condiciones de gran fluctuación, con el objetivo de descubrir relaciones que no se han imaginado. En vínculo se obtendrá usando métodos cualitativos de forma cíclica, los cuales irán clarificando y haciendo emerger relaciones que antes habían pasado desapercibidas.

Esta forma de investigar discrepa de otras que comienzan con la formulación de una hipótesis que luego hay que validar, ya que una precisión del concepto muy importante es la necesidad de definir el escenario y el contexto donde se desarrolla la investigación. Estos elementos (campo, actores y actividad) están interrelacionados y se desarrollan en un contexto determinado. El contexto viene determinado por la historia, las costumbres, el lenguaje y el ambiente de interacción donde los actores dan sentido y significado a sus acciones.

Dicho esto, las técnicas que sirvieron en la presente investigación fueron la observación, la observación participante y las entrevistas abiertas. Sin embargo, el método no se cierra a este conjunto de técnicas, sino que éstas permiten seleccionar, combinar o crear diversas técnicas en función del tipo de objetivos de la investigación. En este sentido, Velasco y Díaz de Rada (1997) argumentan que la originalidad del método consiste en la implicación del propio investigador en el trabajo, en el desarrollo de los instrumentos. Lo que implica la gran variabilidad del método etnográfico de tal forma que aunque hablemos de observación, entrevista o cualquier otra técnica, seguramente no estamos hablando de las mismas realidades, de los mismos procedimientos ni siquiera de la misma comprensión del proceso de investigación.

Siguiendo a Velasco y Díaz de Rada (1997), el trabajo etnográfico implica gran rigor teórico, técnico y metodológico, unido a la flexibilidad para observar, registrar y analizar las situaciones que no se pueden explicar con elementos teóricos previos. Este hecho determina la necesidad de que el investigador se sumerja en la cultura y la vida cotidiana de las personas que son objeto de estudio. Sin perder nunca de vista el necesario distanciamiento que permita una observación y un análisis lo más objetivo posible. Así, un ejercicio fundamental de cualquier investigador es *“el extrañamiento”*, a través de este ejercicio intelectual intentamos liberarnos de nuestro propio punto de vista personal para captar la realidad como si se nos presentara por primera.

## **Acceso al escenario**

El pasado 09 de octubre de 2012, le entregue a la Directora de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval” un oficio donde le solicitaba que me permitiera ingresar a las clases de Castellano en turno contrario al que me encontraba laborando en dicho momento, para realizar un trabajo de campo contentivo a mi Trabajo de Grado, el cual consistía únicamente en observar el desarrollo de las clases, así como, el de los participantes (ver anexo A) petición que fue aceptada por la Lcda. Dulce Muñoz. Dichas observaciones se realizaron a partir del 16 de noviembre de 2012 en el aula 16 de dicha institución. Los tópicos a observar fueron seleccionados con anterioridad y registrados en un protocolo el cual elaboré con anterioridad. La observación fue realizada bajo la concepción establecida por Leal (2005):

Observación participante: en cuanto a esta técnica se puede afirmar que ésta implica la interacción entre el investigador y los grupos sociales. Su objetivo es recoger datos de modo sistemático directamente de los contextos y se fundamenta en el principio de la convivencia personal del investigador con el grupo o institución que se investiga. Para llevar a la práctica esta técnica hay que tener presentes tres momentos: un primer momento denominado acceso al escenario, en el cual el investigador debe buscar la aceptación del grupo, un segundo momento: estancia en el escenario, donde el investigador involucrado con el grupo realiza el proceso de observación interactiva y un tercer momento: retirada del escenario en el cual el investigador se retira del grupo en forma amigable (p.138).

En este orden de ideas, se procedió entonces a organizar los hallazgos investigativos productos de la observación realizadas en el aula focalizada y las entrevistas en categorías con el fin de establecer comparaciones y posibles contrastes así como también proceder a la triangulación de fuentes

propuesto por Leal (2007) entrecruzando ideas, comparando opiniones y observaciones de diferentes actores sobre el hecho investigado. Posteriormente, se procedió a organizar las mismas en cuadros de categorización a fin de evidenciar los hallazgos que posteriormente fueron interpretados con el propósito de cubrir los objetivos planteados en el estudio y dar base a las reflexiones.

Siguiendo el planteamiento Casassus (2003), la observación del desempeño escolar resulta de una multiplicidad compleja de efectos combinados. Entre los procesos al interior del aula, los más importantes en orden de relevancia según el autor son:

- El clima emocional que se genera al interior de la clase y cómo es percibido por los alumnos.
- La percepción que tienen los docentes en cuanto a las causas del desempeño de sus alumnos (altas o bajas expectativas).
- Gestión de las prácticas pedagógicas, atendiendo la diversidad, sin segregación, con seguimiento y evaluación permanente.

En concordancia con lo profesado por el autor, a través de la observación participante que realicé en el aula 16 se observó y se registró todo lo ocurrido en contacto con el contexto seleccionado.

### **Descripción del escenario**

El pasado 16 de octubre de 2012 comenzó el proceso de observación en el aula 16, ubicada en el tercer módulo de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval”, el tiempo planificado para dicho proceso es de 90 minutos (hora académica). En fecha previa se concertó con el docente de la asignatura

Castellano, la realización de la observación participante, centrada en los propósitos enunciados precedentemente en el marco de la investigación: Develar las formas de concepción, apropiación y representación del saber lingüístico en docentes de castellano y en los estudiantes de 2do año sección "05" de Educación Media General de la institución antes mencionada.

En la matrícula del aula hay 26 estudiantes de los cuales 15 son hembras y 16 son varones, todos entre 13 y 14 años de edad, residenciados algunos en la Isabelica, Sucre, Bello Monte, las invasiones de Parque Valencia, los Guayos y las Agüitas. El aula se encuentra acondicionada con un estante de metal, 26 mesas y sillas, un escritorio con su respectiva silla, además, el aula cuenta con una cartelera y dos pizarrones, las ventanas no tienen vidrios, sin embargo están protegidas con mayas, como puerta hay una reja la cual se cierra con candado, las paredes se encuentran pintadas de azul claro y blanco, en las paredes abundan afiches contentivos al área de Lengua y literatura, pues la misma está destinada a las clases de Castellano únicamente. El aula cuenta con ventilación natural, no tiene iluminación artificial (lámparas), se puede observar orden y pulcritud en el ambiente.

El docente permitió que se realizara dicho proceso, respondiendo con gran nivel de aceptación la permanencia dentro del aula en los encuentros necesarios para que dicho proceso arroje la información necesaria. Al momento de la observación las condiciones externas que podrían afectar la presencia de los alumnos eran normales (el clima, tránsito, entre otros), por lo que no habría interferencia externa del entorno sobre el desarrollo de la clase. El aula cuenta con mobiliario pertinente y en buenas condiciones, por lo que la distribución de los estudiantes dentro de la misma tampoco sería obstáculo para que el proceso se realice efectivamente, los

datos recogidos fueron transliterados en los protocolos de observación diseñados por el investigador.

### **Proceso de categorización**

Analizar e interpretar puede ser dilucidado como desplazarse entre informaciones y conceptos. En el desarrollo de su proceso, las ideas teóricas juegan un papel muy importante, así como las expectativas del sentido común y el conocimiento del contexto. El proceso de interpretación de las descripciones registradas en el protocolo de observación, se desarrolla desde el inicio de la observación del objeto de estudio, por ello, se considera que las interpretaciones iniciales se desarrollan más desde la empírea del investigador, pero ellas se van solidificando, argumentativamente, por un lado, a medida que se va profundizando en el objeto de estudio y, por el otro lado, a medida que se va desarrollando el referente teórico conceptual del mismo.

Ahora bien, una vez comenzado el proceso de observación, los registros son transliterados en un protocolo, tal y cual como se presentaron los sucesos, posteriormente, se procede a la reducción de los datos cualitativos, para ello se hace imperativo categorizar, en tal sentido, Thiebaut (1998) define las categorías como las clasificaciones más básicas de conceptualización y se refieren a clases de objetos de los que puede decirse algo específicamente. En este mismo orden de ideas y siguiendo lo profesado por Martínez (1994), categorizar es conceptualizar o codificar con un término o expresión que sea claro e inequívoco, el contenido de cada unidad temática, es decir fraccionar la información en subcontenidos y asignarle un código o nombre.



Cabe destacar que, en la metodología cualitativa, los datos recogidos necesitan ser traducidos en categorías con el fin de poder realizar comparaciones y posibles contrastes, de manera que se pueda organizar conceptualmente los datos y presentar la información siguiendo algún tipo de patrón o regularidad emergente. La categorización facilita la clasificación de los datos registrados y, por tal motivo, propicia una importante simplificación.

Sin embargo, para el caso de la investigación cualitativa, la categorización es un concepto general, donde se clasifican cierto número de escenas registradas e interpretadas en el protocolo de observación, es decir, que en la categorización se integran, articulan e interrelacionan con sentido los diversos procesos llevados a cabo en el protocolo de observación. Por consiguiente, para el proceso de categorización del presente estudio, se realizó en primer lugar, la segmentación de la información en elementos singulares, o unidades, los cuales resultaron relevantes y significativos desde el punto de vista del investigador. Posteriormente, se procedió a categorizar las unidades de registro, seguidamente se realizó la codificación, la cual se efectuó asignando unidades de numeración a los datos recogidos.

Partiendo de la premisa anterior, se establece que los razonamientos procedentes desde un número finito de hechos específicos hasta una conclusión general, se llaman razonamientos inductivos, para distinguirlos de los razonamientos lógicos o deductivos. En los primeros, las leyes generales son formuladas en un ámbito más amplio del que se parte, que es el ámbito de los hechos (Chalmers, 2000).

Es decir que se podría caracterizar en primer lugar la "deducción" como un razonamiento tal que, a partir de proposiciones verdaderas se garantice la

verdad de su conclusión. La verdad de la conclusión se obtiene bajo dos condiciones: la verdad de las premisas y la validez de la inferencia. Por otro lado, el razonamiento inductivo conduce a una conclusión más o menos probable, pero no otorga garantía completa acerca de la verdad de lo que se concluye. Esto de la falta de garantía hace que una inducción (a diferencia de la deducción) pueda llevar de premisas verdaderas a una conclusión falsa. El razonamiento inductivo está siempre sujeto a refutación por la aparición de un nuevo dato.

Por ello, se hace imperante mencionar que, al inicio del proceso, después de realizar las interpretaciones iniciales, las categorías se basan más en la intuición que en la relación de la teoría y la experiencia del proceso investigativo. Estas categorías se denominan categorías inductivas o iniciales (Gomes 2003:55) y, en ocasiones, pueden determinarse algunas que harán parte de la estructuración final del proceso, otras desaparecerán y, finalmente, emergen las definitivas, las cuales serán denominadas como categorías deductivas o universales, las mismas pasan de lo general a lo particular, esto es, parten de enunciados universales que van a inferir en enunciados particulares y englobados.

Así mismo, para desarrollar las categorías del presente estudio, el investigador evitó las formas de pensar habituales sobre el fenómeno y describió lo que los informantes transmitieron. Algunas estrategias utilizadas fueron:

- Preguntarse cuestiones básicas que llevarán a preguntas más pulidas (qué, cuándo, dónde, quién, por qué, entre otras).

- Analizar una oración, frase o a veces una simple palabra que parece significativa o de interés.
- Realizar una lista de los posibles significados.
- Comparar los datos con situaciones similares o totalmente diferentes.
- Identificar lo obvio de los datos, cuestionándose las suposiciones que las personas hacen, puesto que, analíticamente, los investigadores no dan nada por supuesto.

### **Contextualización de las categorías inductivas extraídas del proceso de observación:**

Entre las tareas de reducción de datos cualitativos, posiblemente las más representativas y al mismo tiempo las más habituales sean la categorización y la codificación. Incluso a veces se ha considerado que el análisis de datos cualitativos se caracteriza precisamente por apoyarse en este tipo de tareas. Es importante señalar que, en tal sentido, a continuación se presentará la descripción de las categorías inductivas que se encuentran presentes en el siguiente estudio, las mismas fueron realizadas por unidades de registro, es decir, estableciendo una unidad de sentido haciendo alusión al grupo de conceptos individuales que surgieron a partir de la observación realizada en el escenario seleccionado y de las experiencias particulares del investigador.

**Tabla 3** Categorías Inductivas Extraídas del Proceso de Observación

Categorías	Descripción
<p><b>Organización del espacio académico</b></p>	<p>El docente organiza el espacio destinado para el encuentro pedagógico con el fin de “favorecer el conocimiento y el acercamiento con los estudiantes”, para ello antes de comenzar cada encuentro organiza el material de su clase, organiza los pupitres de acuerdo a la actividad que tenga pautada, limpia el pizarrón y crea un ambiente estimulante limpio y ordenado, la distribución del aula facilita el acceso de los estudiantes y el desplazamiento del docente. Una vez que todo esté acorde el docente espera la hora de entrada de los estudiantes, quienes realizan una formación de hembras y varones fuera del salón, una vez que suene el timbre de entrada el docente da acceso a los estudiantes de forma ordenada al aula, tal como se refleja en los siguientes registros:</p> <p><i>Al llegar al aula el docente organiza el material a utilizar en clase, organiza los pupitres de forma lineal, mientras espera la hora de ingresar a los estudiantes al aula. A las 12:30 de la tarde el docente se acerca a la puerta, entre tanto los estudiantes se organizan en formación para ingresar al salón, haciendo una fila de varones y una fila de hembras una vez que los estudiantes están en formación, el docente va dejando pasar uno a uno, revisa que cada estudiante porte el uniforme adecuadamente. Seguidamente los estudiantes ingresan al salón y el profesor les da las buenas tardes, todos se ponen de pie y responden las buenas tardes, el docente comienza a pasar la lista y los estudiantes presentes contestan a su llamado...(I-001/ 1-16)</i></p> <p><i>...Una vez que los estudiantes ingresaron al aula, al iniciar la actividad el docente le solicitó a</i></p>

	<p><i>los estudiantes que colocaran los pupitres en círculo, solicitó que se pusieran de pie y que se colocaran al frente de sus pupitres, formando un círculo humano... (V-001/ 01-06)</i></p>
<p><b>Incumplimiento de las normas de convivencia social por parte del estudiante</b></p>	<p>A pesar que como regla universal, las fórmulas de cortesía comprenden actos o frases que se repiten con un valor convenido, generalmente automatizadas por los códigos de comportamiento social, los estudiantes evidencian incumplimiento hacia dichos códigos, es decir irrespetan las normas de convivencia social (las normas del buen hablante y las del buen oyente), pues cuando el docente realiza las explicaciones teóricas o existen participaciones individuales por parte de sus compañeros de clases, grupos focalizados obstaculizan el circuito comunicativo, pues conversan entre ellos y no prestan atención a los oradores, tal como se <i>evidencia en los siguientes registros:</i></p> <p><i>...varios jóvenes hablan durante la actividad, por lo cual el docente interrumpe lo que hace para llamar la atención a los estudiantes, una vez que vuelve la normalidad, el docente prosiguió pasando la lista...(I-001/18-23)</i></p> <p><i>...los 3 cursantes que interrumpieron al docente mientras pasaba la lista, continuaban hablando mientras el profesor explicaba el contenido, por lo cual les llamó la atención por sus nombres“ Sleiter, Leandro y Alejandro, si continúan molestando los saco del aula”. Alejandro realizó gestos de desagrado con su cara, sin embargo accedió a hacer silencio, al igual que sus otros compañeros (I-002/42-50)...</i></p> <p><i>...el profesor comenzó a pasar la asistencia, mientras eso ocurría, algunos estudiantes estuvieron conversando entre ellos, dado a que estaban hablando con un tono algo elevado, el</i></p>

	<p><i>docente les llamó la atención pues estaban irrespetando las normas del buen hablante y del oyente (IV-003/ 43-52)...</i></p>
<p><b>Organización de la actividad pedagógica</b></p>	<p>El docente al organizar y estructurar sus actividades pedagógicas, utiliza el pizarrón como recursos para presentar sus contenidos, en algunos casos organiza grupos de trabajo para desarrollar actividades pedagógicas. La organización de la actividad pedagógica le permite al docente desde el inicio de la clase “crear el ambiente propicio para el desarrollo de la actividad”, organizando su espacio, a fines de presentar su planificación diaria, así como se evidencia en el siguiente registro:</p> <p><i>...Escribió en el pizarrón la fecha y el contenido a abordar el día de hoy, el cual consistió en los niveles del lenguaje y en las funciones del lenguaje (I-003/37-40)...</i></p> <p><i>...Una vez explicada la clase el docente les pidió a todos los cursantes que se agruparan en equipos de 4 integrantes, para un total de 5 equipos todos los estudiantes se pusieron de pie y de una forma muy ruidosa comenzaron a moverse por todo el salón formando sus equipos, se hizo notar que los estudiantes más participativos se agruparon en un equipo, Ángeles, Génesis, Lisandro, sin embargo estos invitaron a su equipo a Luis (quien no sostuvo una participación muy activa en clase) (I-003/ 139-149)...</i></p> <p><i>... Una vez agrupado los estudiantes, el docente se puso de pie y les pidió que sacaran una hoja de sus cuadernos y que colocaran los datos de sus integrantes por equipo, aclaró que era una hoja por equipo. Seguidamente les ordenó que abrieran el libro de la colección Bicentenario en la página 226 allí se encontrarían con una lectura titulada pequeña historia de la arepa, el autor de dicha lectura es Mariano Picón Salas (I-003/164-</i></p>

	173) ...
<p style="text-align: center;"><b>Uso de organizadores avanzados por parte del docente</b></p>	<p>El uso de organizadores avanzados le permitió al docente realizar dos tareas dentro del diseño del encuentro pedagógico. La primera, consistió en introducir los temas abordados mediante preguntas generalizadoras y un resumen general de los temas a abordar, activando la participación y conociendo la información que los estudiantes poseen sobre determinados puntos. En la segunda, el docente los utilizó como herramienta para plasmar el final del tema abordado y determinar el grado de asimilación de los contenidos presentados, así como se evidencian en los siguientes registros:</p> <p><i>...una vez que el docente terminó de escribir el título, procedió a realizar preguntas generalizadoras relacionadas con el tema: ¿qué es para ustedes el lenguaje? Todos se quedaron inmóviles ante la pregunta, nadie contestó, el profesor sarcásticamente dijo: no todos a la vez. Seguidamente, volvió a preguntar, pero, esta vez de forma direccional: Wanda, que entiendes por lenguaje, ella después de una breve pausa dijo, es lo que utilizamos para comunicarnos. Muy bien, dijo el profesor. Alguien más tiene otro concepto de lenguaje, Lisandro dijo, son las señas o señales que hacemos para transmitir un mensaje; el docente dijo, está relacionado con el concepto hijo, pero vamos a tratar de definir mejor el concepto, que tal si partimos de lo que dijo Wanda (I-004/ 51-67)...</i></p> <p><i>...Una vez culminado el tiempo se procedió a realizar la socialización de la actividad, por lo que cada grupo debía participar en la segunda fase de la actividad exponiendo los datos presentados en la asignación. La actividad comenzó con una</i></p>

	<p><i>pregunta generalizadora formulada por el docente: ¿Qué nivel del lenguaje utiliza el autor en el relato? (I-004/ 227-235)...</i></p> <p><i>...el docente inicia su actividad realizando preguntas generalizadoras relacionadas con el encuentro anterior. Profesor: ¿qué tema abordamos la clase pasada? todos comenzaron a mirarse las caras entre ellos, el docente espera pacientemente que los estudiantes contesten, pero ninguno tomó la iniciativa por lo que comenzó a preguntar de forma direccional comenzando con Luis. Profesor: ¿de qué hablamos la clase pasada? A lo que el niño contestó: hablamos del lenguaje profesor. Profesor: muy bien y que dijimos sobre el lenguaje (II-001/03-15)...</i></p> <p><i>...Se observó que el docente le realizaba las preguntas generalizadoras a los estudiantes que no participaron en la clase anterior, sin embargo, cuando los estudiantes no contestaban se observó que el docente pasaba el turno hasta que alguno contestara acertadamente (II-001/ 22-28)...</i></p> <p><i>...una vez culminada la lectura el docente comenzó a realizar preguntas generalizadoras. Profesor: ¿Qué pudieron notar en la lectura? (III-002/ 7-10)...</i></p>
--	---



<p><b>Falta de atención y distracción del estudiante</b></p>	<p>Los estudiantes desviaban la atención a las explicaciones del docente aun cuando éstos debían atender a algo específico. Se pudo apreciar que dicho fenómeno ocurría de forma inmediata por un grupo focalizado de estudiantes, pues mientras el docente explicaba algo los estudiantes conversaban entre ellos evidenciando falta de interés hacia los sucesos ocurridos en el espacio académico, demostrando mayor interés o atracción hacia algo distinto a los propósitos pedagógicos planteados por el docente, tal como se puede observar en los siguientes registros:</p> <p><i>...Leandro levantó la mano y preguntó: ¿Qué dijo Wanda?(I-005 / 67-68) ...</i></p> <p><i>...se pudo observar que Alejandro Castellanos, Sleiter Bolívar y Leandro Infante se quedaban en el dictado no copiaban con fluidez pero tampoco le pedían al docente que repitieran la idea (I-005/ 94-98)...</i></p> <p><i>...Los estudiantes que no realizaron la actividad se mantuvieron conversando en voz baja entre ellos mismos, pero no prestaron atención al ejercicio (II-007/49-51)...</i></p>
--	---

<p style="text-align: center;"><b>Utilización de la función apelativa del lenguaje por parte del docente</b></p>	<p>Por reglas universales el lenguaje se utiliza para comunicar una realidad (sea afirmativa, negativa o de posibilidad), un deseo, una emoción, un sentimiento, para preguntar o dar una orden, sin embargo el docente en algunos casos se molestó por el desacato de las normas de convivencias sociales y utilizó la función apelativa del lenguaje para llamarle la atención a los estudiantes que de una u otra forma distraían el curso de la actividad pedagógica, así como se evidencia a continuación:</p> <p><i>...El docente molesto le dijo, si no estás prestando atención a la clase es mejor que salgas del salón, enseguida el estudiante hizo silencio, pero seguido de gestos de desagrado (I-006/ 68-72)...</i></p> <p><i>...Por tal motivo, en forma de reacción, el docente se dirigió verbalmente a todos los presentes y les llamó la atención, pues todos debían traer sus implementos escolares, más si era el libro de la colección Bicentenario, pues se sobreentendía que todos lo tenían ya que el día de la inscripción fue entregado a cada representante junto a las Canaima. (I-006/ 182-190)...</i></p> <p><i>...el docente le regañó por no haber copiado la clase y por no buscar copiarla luego (III-007/52-44)...</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Uso de recursos didácticos para la enseñanza por parte del docente</b></p>	<p>Los medios o recursos didácticos engloban todo el material didáctico al servicio de la enseñanza y son elementos esenciales en el proceso de transmisión de conocimientos del profesor al alumno. En tal sentido, el docente utiliza en sus encuentros académicos diversos recursos tales como: el dictado, el resumen, cuadros sinópticos, la ejemplificación entre otros, con el fin de presentar la información y ser asimilada por los</p>

	<p>receptores. Un ejemplo de ello se evidencia inmediatamente:</p> <p><i>...Cuando finalizó la actividad, dio inicio a un contenido nuevo, copió el título en el pizarrón (la entonación) y comenzó a dictar el contenido, a medida que iba dictando explicaba los puntos que consideraba más importantes... de forma muy dinámica explicó que para lograr una entonación efectiva lo más importante es conocer las normas de acentuación. De allí comenzó a explicar la clasificación de las palabras según su acento, para ello se valió de un cuadro sinóptico, en donde se resumía la clasificación de las palabras según su acento (agudas, graves y esdrújulas), el docente iba explicando cada norma de acentuación, a su vez solicitaba la participación de los estudiantes a fin de buscar las palabras que cumplan con las normas explicadas (II-009/ 66-75)...</i></p> <p><i>...el docente comenzó retomando la clase anterior a través de una lectura reflexiva, el curso disfrutó mucho la lectura pues lo curioso de la misma, es que el docente la leyó sin enfatizar los acentos y eso fue causal de risa para los estudiante (III-001/ 1-7)...</i></p> <p><i>...una vez corregido el cuaderno el docente procedió a copiar en el pizarrón “continuación de la clasificación de las palabras según su función” le solicitó a los estudiantes que explicaran la función del verbo (VI- 004/ 14-18)</i></p>
<p><b>Atención y retención del estudiante</b></p>	<p>La atención es un mecanismo que pone en marcha los procesos que intervienen en el procesamiento de la información, por lo que, participa y facilita el trabajo de todos los procesos cognitivos, particularmente los estudiantes al prestar atención a las actividades y explicaciones por el docente, evidenciaron</p>

	<p>fluidez al copiar las ideas dictadas por el docente y participaban activamente en clase, tal como se refleja a continuación:</p> <p><i>...se observó que Ángeles copiaba de forma fluida apuntando cada idea que el docente dictaba (I-006/ 101-103)...</i></p>
<p><b>Uso de recursos educativos por parte del estudiante</b></p>	<p>Para ampliar la información suministrada por el docente en el aula, los estudiantes deben soportarse en el uso recursos educativos, tales como el libro de la Colección Bicentenario y la Canaima, los mismos son utilizados en los encuentros pedagógicos con la intención de realizar las actividades pautadas por el docente, tal y cual como se evidencia en el siguiente registro:</p> <p><i>...Seguidamente les ordenó que abrieran el libro de la colección Bicentenario en la página 226, allí se encontrarían con una lectura titulada pequeña historia de la arepa, el autor de dicha lectura es Mariano Picón Salas (I-008/173-182)...</i></p> <p><i>...Una vez culminada la actividad pedagógica, el docente pautó realizar la lectura del texto titulado “Simón Bolívar el gran comunicador de Libertad”, el cual se encuentra ubicado en la Canaima, específicamente en el apartado de lenguaje y comunicación, en ella los estudiantes deberán identificar palabras agudas y graves, seguidamente realizar una lista de 10 palabras que no se acentúen ortográficamente (II-014/109-117)</i></p>

<p style="text-align: center;"><b>Resolución de conflictos por parte del estudiante</b></p>	<p>Los estudiantes ante situaciones conflictivas presentadas en el aula, como el hecho de no traer sus recursos educativos buscaban la forma inmediata de resolver la situación y evitar ser sancionados por el docente, así como se evidencia en el siguiente registro.</p> <p><i>...Finalizadas sus palabras el docente dijo que como era responsabilidad de cada uno de ellos traer sus útiles, debían buscar soluciones al respecto, pero que todos debían trabajar en la actividad que iba a asignar, la cual tendrían 30 minutos para realizarla. Alejandro preguntó: ¿y los que no trajimos libros podemos salir a buscar uno? El docente les dijo que sí, pero que de igual forma el tiempo estaba corriendo, 5 estudiantes que no trajeron el libro salieron corriendo del aula a buscar uno, entre ellos Alejandro, Sleiter y Leandro (I-009/190- 201)</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Verificación y respuesta de la apropiación del contenido</b></p>	<p>El docente pautaba actividades para ser realizadas en el aula, dichas actividades estaban relacionadas con el contenido abordado en clase, muchas veces el estudiante debía identificar aspectos señalados en lecturas determinadas y en otros casos realizar ejercicios contentivos a determinados puntos. Para la realización de las actividades el estudiante contaba con un tiempo prudencial, finalizado el tiempo el docente promovía la participación a fin de verificar la resolución de las actividades y atender a las formas con las que el estudiante asimiló el contenido, reforzando en los casos que eran necesarios y aclarando las dudas existentes, un ejemplo de ello se evidencia en los siguientes</p>

	<p>registros:</p> <p><i>...El docente pautó identificar los niveles del lenguaje y las funciones del lenguaje en dicha lectura, todos comenzaron a leer y a trabajar, el docente se acercó a cada grupo con el fin de monitorear la actividad y aclarar las dudas que los estudiantes le manifestaran (I-010/ 201-207...</i></p> <p><i>...Pasó por cada uno de los asientos, para verificar que todos hayan hecho la actividad pautada, a los que hicieron la actividad les firmó el cuaderno con fecha de hoy, a los que no la hicieron como el caso de Leandro, Alejandro, Sleiter y José Cipriano, les colocó la observación que no realizaron la actividad (II-005/38- 45)...</i></p> <p><i>...El docente preguntó a la clase si eso era cierto y los estudiantes contestaron que solo había explicado el concepto de las palabras agudas, graves y esdrújulas, mas no explicó las diferencias entre cada una de ellas (III-005/36-40)...</i></p>
<p><b>Actitud desinteresada por parte de los estudiantes</b></p>	<p>Gran parte de los estudiantes trabajaba de forma efectiva en las actividades pautadas por el docente, sin embargo, un grupo focalizado de estudiantes conversaban entre ellos y dejaban a un lado las actividades, otorgando mayor prioridad al intercambio verbal que al trabajo en clase, en otros casos se observaba distracción de los estudiantes con objetos particulares (teléfonos celulares) y no trabajaban en las asignaciones dictadas por el docente, ello se</p>

	<p>puede evidenciar en los siguientes registros:</p> <p><i>...Mientras todos los estudiantes trabajaban en conjunto, el grupo B conversaban entre ellos dejando a un lado la actividad, el docente les llamó la atención y los invitó a trabajar, sin embargo estos hicieron caso omiso (I-011/ 215-220)...</i></p> <p><i>...Los estudiantes que no realizaron la actividad se mantuvieron conversando en voz baja entre ellos mismos, pero no prestaron atención al ejercicio (II-007/49-51)...</i></p> <p><i>...Se observó que Sleiter no trabajó en la asignación, por lo cual el docente se acercó hasta él y le preguntó por qué no trabajaba, a lo que contestó que no tenía la clase copiada, el profesor le preguntó por qué no la tenía copiada y él le contestó porque no tenía lápiz (III-006/46-52)...</i></p>
<p><b>Percepciones teóricas del tema abordado por parte del estudiante</b></p>	<p>Una vez explicado cada contenido, el docente realiza preguntas relacionadas con algún punto en específico, una vez formulada se apertura un discusión entre los estudiantes y el docente, donde los estudiantes disciernen puntos de vista contentivos a los temas abordados, según la forma en las que los estudiantes entendieron la explicación presentan de forma argumentada las ideas que tienen sobre determinado tópico. Así como se refleja a continuación:</p> <p><i>...Ángeles expresó: el autor utiliza como nivel del lenguaje, el menos informal. Profesor:</i></p>

podrías explicarnos el por qué. Ángeles: bueno porque no utiliza un lenguaje coloquial pero tampoco técnico. Profesor: muy bien Ángeles. Alguna otra opinión por parte de alguno del grupo. Lisandro: profesor también es menos informal porque se utilizan palabras fáciles de entender y que usamos todos los días. Génesis: aja!! Profe y también porque si fuese más informal sería más chabacano y el texto tiene un lenguaje cuidadoso. Profesor: ¡excelente muchachos! (I-013/236-248) ...

...Alejandro: y no es lo mismo decir rayita. Profesor: (risas) si hijo es igual, pero debemos acostumbrarnos a decir las cosas por sus nombres (IV- 007/67-70)...

... e inmediatamente Mariana levantó la mano, el docente le dio la palabra y enseguida la estudiante comenzó su resumen: Mariana: bueno profe, hablamos del sustantivo y dijo que es la palabra que utilizamos para nombrar cualquier cosa como por ejemplo mesa, lápiz María, etcétera. Luego nos explicó el artículo diciéndonos que es la palabra que acompaña al sustantivo, luego nos explicó el adjetivo, diciéndonos que es la palabra que modifica al sustantivo y por último nos explicó el pronombre y nos dijo que es la palabra que sustituye al sustantivo para evitar una repetición (V-011/126-



	139)...
<p style="text-align: center;"><b>Insuficiencia comunicativa del estudiante</b></p>	<p>Las personas se relacionan a través de la comunicación que se hace mediante el lenguaje ayudado por los gestos, los movimientos del cuerpo. Ahora bien, por reglas universales el lenguaje es el primer sistema de señales que emplea el hombre para relacionarse con su medio y para aprender lo que le rodea, sin embargo los estudiantes en algunos casos se mostraron nerviosos en el momento que el docente se dirigía hacia ellos formulándoles preguntas, ocasionando falta de disposición para comunicarse, por lo cual los estudiantes no intercambiaban opiniones con el docente, simplemente se limitaban a observarlo, a sonreír o simplemente mirar hacia otro lado evadiendo al docente para no contestar. Un ejemplo de ello se denota en los siguientes registros:</p> <p style="text-align: center;"><i>...¿Y tú qué opinas Luis? Luis se mostró algo nervioso y temeroso, solo se sonreía, mas no contestó la pregunta, el docente le preguntó. ¿Por qué no contestas? , el sin emitir ninguna palabra solo subió los hombros en símbolo de expresar que no sabía (I-014/248-255)...</i></p> <p style="text-align: center;"><i>...Luis de forma muy nerviosa comenzó a mirar a su alrededor, se sonreía, pero no contestaba, por lo que nuevamente el docente le hizo la pregunta, Luis continuó con la misma actitud (II-002/15-19)...</i></p> <p style="text-align: center;"><i>...sin embargo los estudiantes guardaron silencio, se miraban las caras, otros revisaban el cuaderno, mientras que otros solo veían el</i></p>

	<p><i>pizarrón mas no realizaron lo solicitado (V-005/41-45)...</i></p>
<p><b>Muestra de afectividad hacia el docente</b></p>	<p>La afectividad es un acto voluntario, que emerge por decisión propia, se pudo observar que los estudiantes al ingresar al aula o al retirarse del espacio, de forma voluntaria se acercaban al docente para despedirse, algunas niñas lo abrazan y le dan un beso en la mejilla, algunos niños estrechan su mano, otros simplemente saludan o se despiden del docente cordialmente. Un ejemplo de ello se evidencia a continuación:</p> <p><i>...Dicho esto dio la orden de retiro de los estudiantes, se pudo observar que en la despedida algunos estudiantes se acercaron de forma afectiva a despedirse del docente, otros se limitaron a simplemente decir hasta luego y otros simplemente salieron sin decir nada (I-017/317-322).</i></p>
<p><b>Reconocimiento público del comportamiento del estudiante</b></p>	<p>Usualmente el docente una vez que los estudiantes hayan realizado alguna participación efectiva o hayan cumplido con eficiencia la realización de las actividades los felicitaba públicamente por su comportamiento y dedicación hacia sus actividades académicas, destacando su sobresaliente participación, algunas veces los utilizaba como ejemplo a seguir, tal como se refleja en el siguiente registro:</p> <p><i>...Después de la participación de Ángeles, el docente la citó como ejemplo, por su dedicación y esmero, la felicitó con elogios (II-004/29-31)...</i></p> <p><i>...Ángeles fue quien logro la meta, el docente</i></p>

	<p><i>los felicitó a todos por su participación y luego les entregó a todos un obsequio (V- 003/22-24)...</i></p> <p><i>...Profesor: muy bien hija, eso es correcto, te felicito (VI- 006/22-23)...</i></p>
<p><b>Actitud exclusiva por parte del docente</b></p>	<p>El docente usualmente trabaja de forma efectiva con todo el grupo, sin embargo en algunos casos se puede observar que trabaja con los estudiantes que realizan las actividades y no integra a aquellos que no realizan las actividades, así como se evidencia a continuación:</p> <p><i>...El docente no los tomó en cuenta, trabajo únicamente con los que hicieron la tarea. Realizando lectura de la actividad y aplicado la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación (II-008/52-59)...</i></p>
<p><b>Recomendaciones generales por parte del docente</b></p>	<p>El docente durante el desarrollo de su actividad realiza recomendaciones generales a los estudiantes, las cuales se vinculan con el mejoramiento académico, usualmente dichas recomendaciones las realiza cuando detecta nudos críticos en algunos puntos en particular, por lo cual de forma general o particularizada realiza las recomendaciones pertinentes, tal como se refleja en la siguiente descripción:</p> <p><i>...Por lo cual, el docente de forma general recomendó repasar la teoría y que practicasen en casa (II-013/104-109)...</i></p> <p><i>le recordó repasar bien la teoría en clase para que en el siguiente encuentro se retome la clase y él ya tenga la teoría bien clara (II-013/126-</i></p>

	129)...
<p style="text-align: center;"><b>Presencia de nudos críticos por parte del estudiante</b></p>	<p>El docente después de sus explicaciones teóricas, solicitaba a los estudiantes participar en la resolución de actividades, muchas de ellas ameritaban el pase de los estudiantes al pizarrón, sin embargo, se pudo observar nudos críticos en determinados puntos, los mismos eran reforzados por el docente y en otros casos solicitaba el apoyo de los estudiantes que tenían consolidado el tema explicado para apoyar a sus compañeros. Ello se evidencia en los siguientes datos:</p> <p style="text-align: center;"><i>...Se pudo apreciar que en la participación de Leandro existen nudos críticos para separar en silaba, le cuesta reconocer si la silaba tónica se acentúa ortográficamente o no, reconoce acertadamente la clasificación de las palabras según su acento, sin embargo, muestra nudos críticos para reconocer si se acentúa o no. De la misma forma Luis y Alejandro tienen debilidades para separar alguna silabas sobre todo las formadas por gui, la cual fue separada por el estudiante gu / i / so, sin embargo al pronunciar la palabra completa logra identificar la silaba tónica (III-008/94-106)...</i></p> <p style="text-align: center;"><i>...Profesor: muy bien Lisandro, me diste un ejemplo, pero, yo te pedí que me explicaras lo que entendiste del concepto de sustantivo. Lisandro no pudo explicar el concepto, razón por lo cual le preguntó al resto del curso, pero, no</i></p>

	<p><i>tuvo respuesta positiva por parte de ninguno de los presentes (V-008/66-72)</i></p>
<p><b>Uso de expresiones lingüísticas informales por parte del estudiante</b></p>	<p>El ser humano por naturaleza siempre ha utilizado diversos códigos para comunicarse, muchos de ellos son manejados en determinados grupos sociales que emergen por distintos factores, sin embargo, en determinados casos dichos códigos son adoptados por los estudiantes como formas de expresión permanente, las cuales se evidencian en los intercambios comunicativos, utilizando palabras o frases que en ocasiones pueden o no carecer de significados, en algunos casos, la utilización incorrecta de palabras para hacer referencia a otra cosa se hace presente en sus discursos, así como se refleja a continuación en el siguiente registro:</p> <p><i>...Háblame profe, que dice qué es lo que esta pasó (extendió su mano y realizó un juego de choques con su mano y la del observador) (IV-001/13-16)...</i></p> <p><i>...todo cartel cartel (IV-001/24-25)...</i></p> <p><i>...Ángeles de panita y todo pórtame el cuaderno pa termina de copiá la clase pasada (IV-001/34-35)...</i></p> <p><i>...Se pudo apreciar que la gran mayoría de los estudiantes contestaban aquí, mientras que Sleiter decía aquica (IV-001/49-52)...</i></p>
<p><b>Desconocimiento de códigos utilizados por los estudiantes</b></p>	<p>Por regla general sabemos que cuando nos comunicamos utilizamos un código; es decir, un conjunto de elementos que se combinan siguiendo ciertas reglas para dar a conocer algo. Ahora bien, dentro de la comunidad estudiantil se pudo observar que los estudiantes utilizan códigos lingüísticos, los cuales no siempre son</p>

	<p>del entendimiento de los interlocutores, por lo cual se hace necesario solicitar el significado de las palabras utilizadas por ellos, con el fin de poder llegar a un intercambio comunicativo, tal como se evidencia en los siguientes registros:</p> <p><i>El observador se sonrió y le preguntó el significado de la frase qué es lo que esta pasó (IV-002/16-18)</i></p> <p><i>El observador compartió risas con él y le pidió que por favor le explicara pues no entendía que quería decir el estudiante con la frase qué es lo que esta pasó (IV-002/20-23) ...</i></p>
<p><b>Reforzamiento teórico por parte del docente</b></p>	<p>Una vez que los estudiantes realizaban alguna participación en clase el docente utilizaba las propiedades de refuerzo las cuales se derivan de su asociación con las respuestas de los estudiantes, es decir, tomaba como principio lo argumentado por los participantes y reforzaba de forma ampliada y teórica el argumento. Cabe destacar, que dicho reforzamiento partía de los argumentos interpretados por el estudiante una vez que el docente realizaba la explicación contextual. Una evidencia de ello se refleja en los siguientes registros:</p> <p><i>...Profesor: ahhhh ok eso que tú llamas rayita recibe el nombre de acento ortográfico. Lisandro: ¿no se llama tilde entonces? Profesor: si hijo se llama tilde, pero lo que tú llamas rayita recibe el nombre de acento ortográfico, es decir la representación gráfica del acento (IV-006/61-67)</i></p> <p><i>...el docente reforzó los puntos explicados (V-012/150-151)...</i></p>
<p><b>Uso de expresiones lingüísticas formales por parte del docente</b></p>	<p>El docente por ser especialista en el área de lengua y literatura apropia el lenguaje a su nivel de instrucción, sin embargo, utiliza diversos códigos lingüísticos avanzados, los cuales no</p>

	<p>son del conocimiento de los estudiantes y eso dificulta la comprensión por parte de los estudiantes, así como se puede observar en el siguiente registro:</p> <p><i>Luis levantó la mano y le pidió al docente que explicara nuevamente pues no entendía lo que quería decir el docente ya que él no sabía el significado de las palabras que utilizó para la definición, el docente le solicitó que leyera en voz alta lo copiado (V-006/45-49)...</i></p>
<p><b>Uso de la función metalingüística del lenguaje por parte del docente</b></p>	<p>Dentro de la actividad pedagógica, el docente realiza la explicación de conceptos cuyo interés se centra en el código, es decir aclara las definiciones fundamentales de aquellos enunciados claves que requieren de una conceptualización para poder ser utilizados en el desarrollo de la clase, así como se puede observar en el siguiente registro:</p> <p><i>...La definición utilizada fue la siguiente, “los sustantivos son palabras cuyos referentes nombran a clases de entidades fijas, es decir no hace referencia a estados de hechos o relaciones gramaticales, por ejemplo mesa” (V-007/50-55)...</i></p> <p><i>..., por ello tuvo que explicar lo que quería expresar en el concepto nuevamente, pero esta vez utilizando palabras más sencillas de comprender. Profesor: los sustantivos son palabras que utilizamos para nombrar cualquier cosa, animal, persona, objeto, entre otras, es decir, el sustantivo es el nombre que le damos a todo lo que nos rodea, por ejemplo: casa (V-007/72-80)...</i></p>

	<p><i>...el profesor explicó brevemente el concepto de oración y sus elementos, indicando que la oración está formada por el sujeto y el predicado, de esta misma forma procedió a explicar a través de ejemplos ambos elementos dentro de las oraciones (VI-012/ 78-84)...</i></p>
<p><b>Verificación del trabajo pedagógico por parte del docente</b></p>	<p>Una vez que el docente explica su clase, utilizando los distintos recursos, pauta a los estudiantes la realización de distintas actividades relacionadas con el contenido abordado, las mismas son elaboradas dentro del aula en su espacio temporal, sin embargo, éste verifica, durante el desarrollo de las mismas, que sean elaboradas efectivamente por los estudiantes, por tal motivo se dirige a cada estudiante con el fin de disipar las dudas, corregir las asignaciones y motivarlos para el desarrollo de un trabajo efectivo. Esto puede apreciarse en los siguientes registros:</p> <p><i>...una vez reforzado dicho contenido, el profesor fue llamando a cada uno de los estudiantes para corregir la actividad pautada la clase anterior (VI-003/10-13) ...</i></p> <p><i>...al culminar la plenaria cada equipo comenzó a trabajar con el afiche pautado previamente, el docente recorrió cada equipo verificando que el trabajo fuere realizado efectivamente (VI-003/119-123)...</i></p>

**Fuente:** Suárez (2013)



## Contextualización y descripción de las categorías deductivas emergidas del proceso de observación

Cuando se habla de categorías deductivas, según Gomes, se hace referencia al grupo de conceptos que están sustentados por la literatura, o por investigaciones elaboradas anteriormente, por lo tanto tienen un aval teórico. Las categorías deductivas pasan de lo general a lo particular, es decir, es parte de los enunciados universales que van a inferir en enunciados particulares. Partiendo de lo profesado anteriormente, a continuación se procederá a contextualizar y explicar las categorías deductivas emergidas del proceso de observación. Cabe destacar que, dentro del proceso de deducción se establecieron las categorías que se presentan en el siguiente esquema:

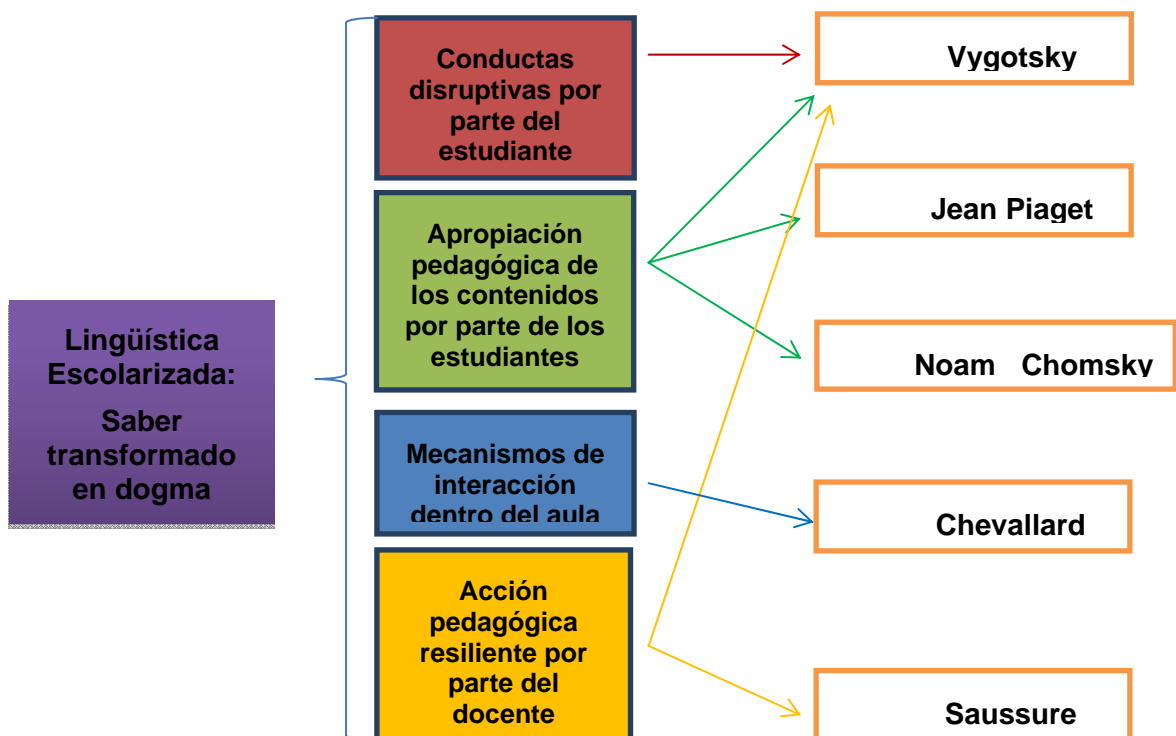
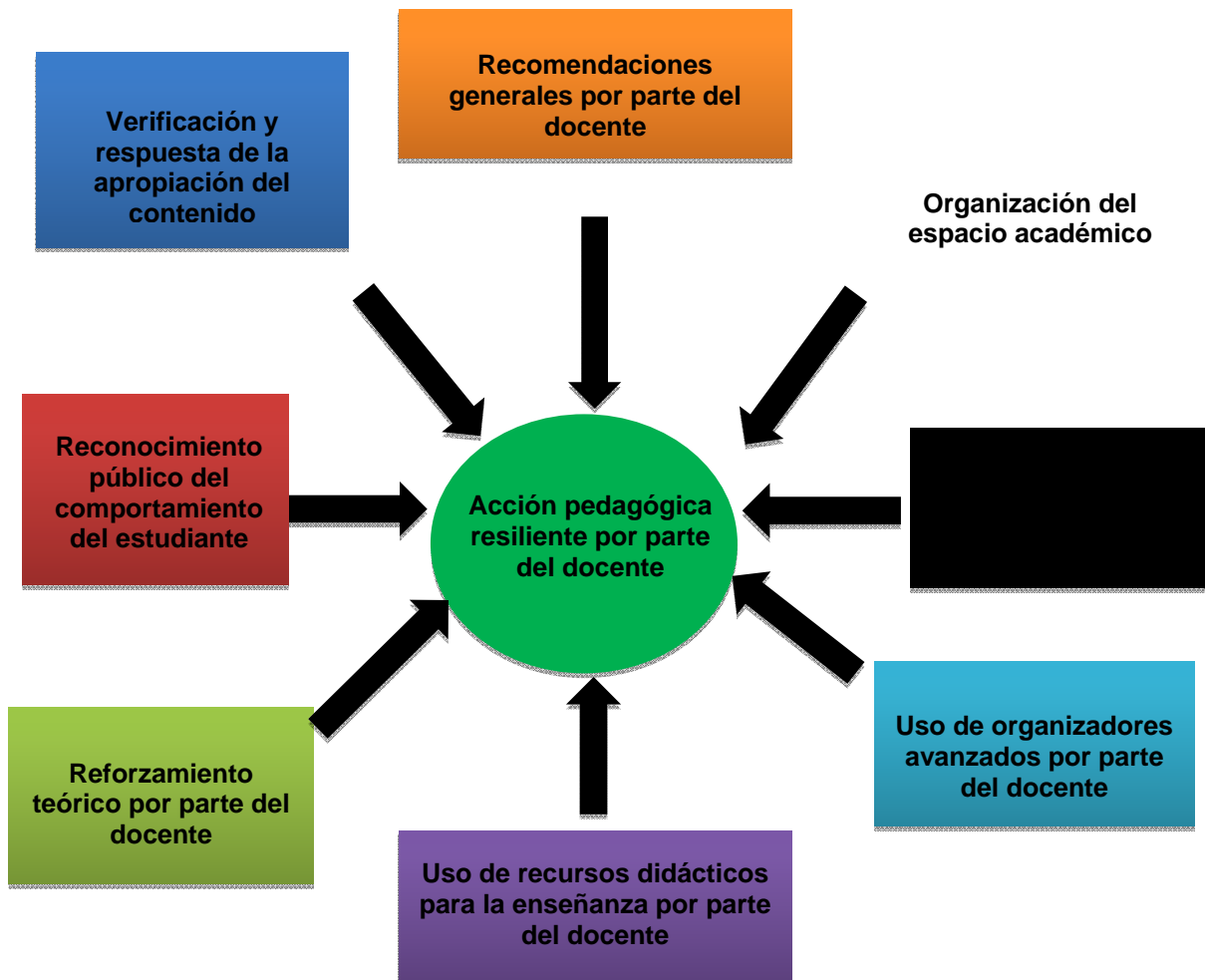


Imagen 4: Categorías deductivas

Fuente: Suárez (2014)

**Contextualización categórica:**



**Imagen 5:** Acción pedagógica resiliente por parte del docente **Fuente:** Suárez (2014)

**Descripción categórica:**

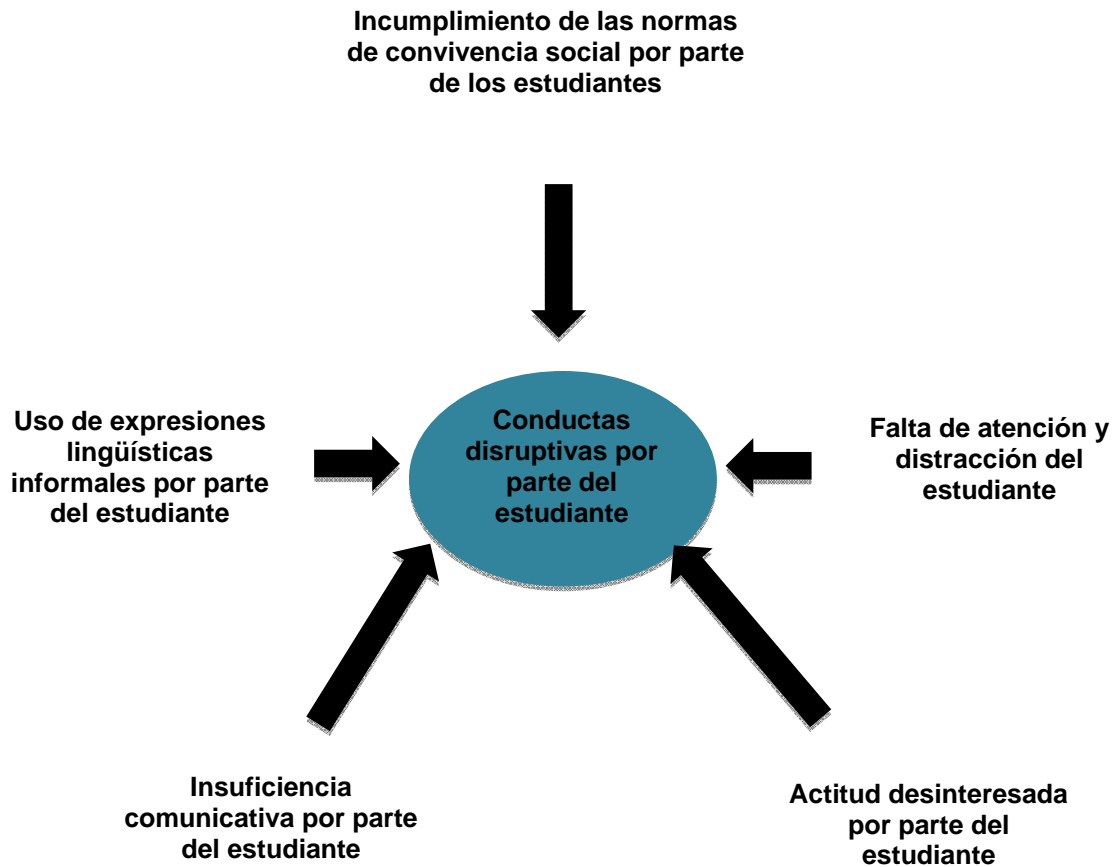
**Tabla 4** Descripción acción pedagógica resiliente por parte del docente

<b>Categoría deductiva</b>	<b>Descripción</b>
<p><b>Acción pedagógica resiliente por parte del docente</b></p>	<p>Dentro de la actividad docente, el profesor evidencia establecer climas emocionales positivos y optimistas donde los estudiantes responden efectivamente. Esta acción resiliente proactiva, por parte del docente, acompaña el proceso de evolución personal de sus estudiantes y la aceptación de la diversidad y la complejidad de las relaciones entre los distintos colectivos.</p> <p>En tal sentido, que los conocimientos aprendidos sean funcionales debe ser una permanente preocupación, por ello, la acción pedagógica es fundamental para el logro del proceso formativo, de igual forma, considerar que el estudiante es activo no sólo cuando descubre o inventa por sí mismo, sino también cuando atribuye un significado y una funcionalidad a lo que se le enseña.</p> <p>La manipulación y el descubrimiento es sólo una de las vías en el logro de aprendizajes significativos, ahora bien, en las situaciones escolares, la toma de conciencia por parte de cada estudiante y la autorregulación de su aprendizaje, se produce, fundamentalmente, en el marco de las diversas interacciones sociales que tienen lugar en el aula. Por ello, si se parte de los trabajos de Vygotsky (1979), se</p>

	<p>reconoce que la socialización está en el origen del desarrollo cognitivo de los individuos. Según esta línea de investigación toda función superior aparece en primer lugar en el plano interpersonal antes de pasar al plano intrapersonal, fundamentalmente, a través del lenguaje. Una de las formas que Vygotsky (1979) propone como instrumento, es integrar la actividad individual y la social.</p> <p>Cuando se habla de influencia social ha de tenerse en cuenta no sólo la influencia de la clase social, la estimulación cultural y ambiental, sino que también ha de hacerse hincapié en las relaciones que realiza con sus semejantes, por ello y en concordancia con los planteamientos Vygotskyanos se considera que la acción pedagógica del docente expresará la acción compartida del estudiante con los adultos o los iguales y ésta, a su vez, le va a procurar la adquisición de capacidades como resultado de una actuación externa compartida, que luego será capaz de ejercitar él solo.</p>
--	--

**Fuente:** Suárez (2014)

## Contextualización categórica:



**Imagen 6:** Conductas disruptivas por parte del estudiante **Fuente:** Suárez (2014)

**Descripción categórica:**

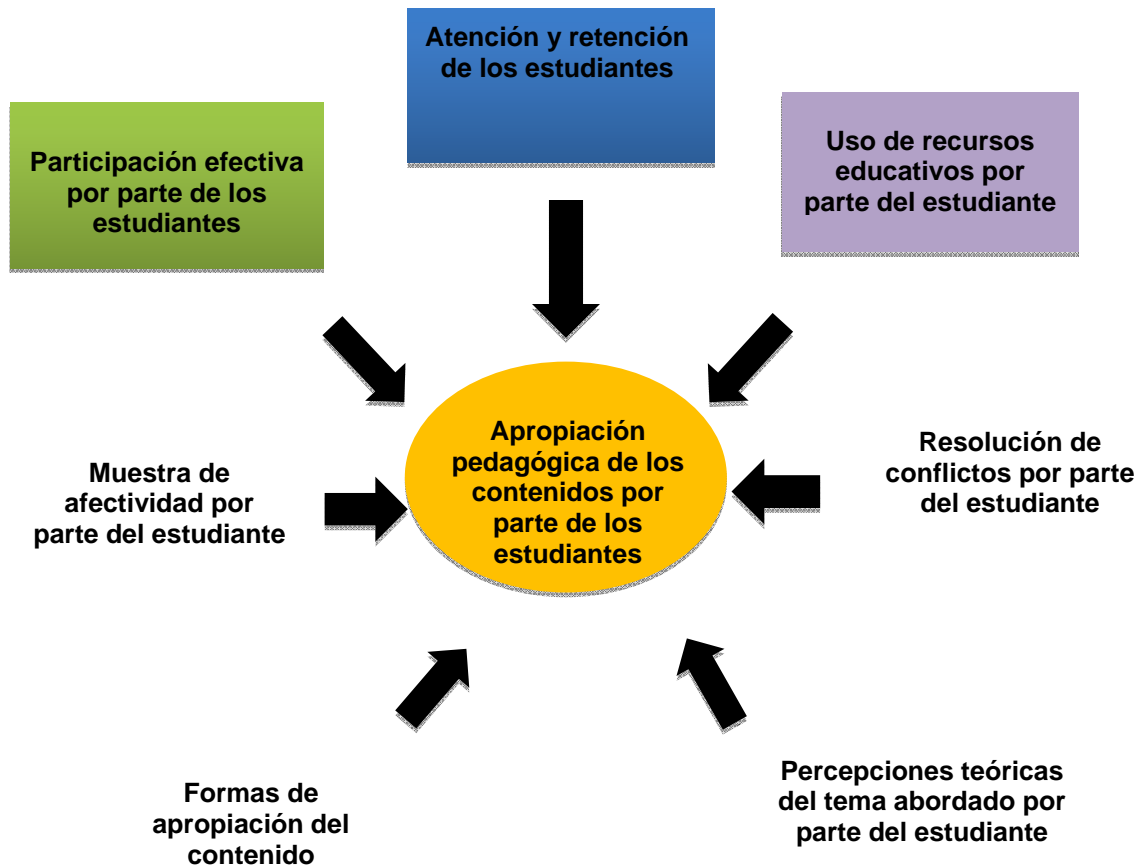
**Tabla 5** Descripción conductas disruptivas por parte del estudiante

<b>Categoría deductiva</b>	<b>Descripción</b>
<b>Conductas disruptivas por parte del estudiante</b>	<p>La conducta disruptiva es un modo de actuación inapropiado que dificulta el proceso de enseñanza y aprendizaje por parte del profesor en la actividad pedagógica y perjudica el buen funcionamiento del grupo así como la atención en el aula. De acuerdo a la teoría del constructivismo los estudiantes con problemas de comportamiento en aulas parten desde una concepción multidisciplinaria.</p> <p>Es evidente que cuando las conductas disruptivas afectan el escenario de las aulas, ambiente familiar y social, el estudiante no acepta límites, ni autoridad, ni tienen pautas de comportamiento para que tengan hábitos de trabajo. La conducta es la que forma parte de aquella expresión que demuestra el estudiante no se relaja en su trabajo, y no se siente a gusto con lo que hace ; las Conductas Disruptivas dentro del aula de clases encuentra en el contexto actividad motriz para descargar su ira, la violencia o la excitación.</p> <p>Partiendo de dicha premisa, Vygotsky (1978) se propuso demostrar que todo aprendizaje tiene un origen social por ello es importante la buena relación del estudiante con el contexto, puesto que en el aprendizaje, los procesos interpersonales son transformados en procesos intrapersonales. Ahora bien, se hace necesario recordar que en los inicios del cognitivismo como corriente pedagógica contemporánea Jean Piaget (1977) propuso una teoría racionalista en donde consideraba que el conocimiento era una interpretación activa de los datos de la experiencia por medio de unas estructuras o esquemas previos.</p> <p>Consideró estas estructuras no como algo fijo e invariable,</p>

	<p>sino como algo que evolucionaba a partir de las funciones básicas de la asimilación y la acomodación. Este diluvio de ideas nuevas continuó desatándose gracias a las capacidades analíticas de otra gran figura intelectual del siglo XX, Noam Chomsky (1975).</p> <p>Como lingüista, Chomsky trató de entender el aprendizaje de una lengua en términos de los postulados conductistas y se encontró continuamente con contradicciones teóricas. En sus propias palabras Chomsky (1975, p. 30) explica esto con precisión: "Si un conductista acepta las definiciones generales de caracterización de un evento físico impactando un organismo como estímulo y cualquier parte de este organismo como respuesta, es necesario concluir que la mayor parte de este comportamiento del organismo no está regido por las leyes conductistas.</p> <p>Si se aceptan definiciones menos generales de comportamiento se puede decir que está regido por leyes, pero de alcance mucho más limitado ya que la mayor parte de lo que el organismo hace simplemente no ha de ser considerado comportamiento. De aquí que el conductista tenga que admitir que el comportamiento no es regido por leyes o debe restringir su atención a aquellos aspectos más limitados en los que sus leyes aplican. Por ello, las conductas disruptivas dentro del aula están relacionadas con los mecanismos de estímulos y del clima dentro del espacio académico propiciado por el docente.</p>
--	---

**Fuente:** Suárez (2013)

### Contextualización categórica:



**Imagen 7:** Apropiación pedagógica de los contenidos por parte de los estudiantes **Fuente:** Suárez (2013)



**Descripción categórica:**

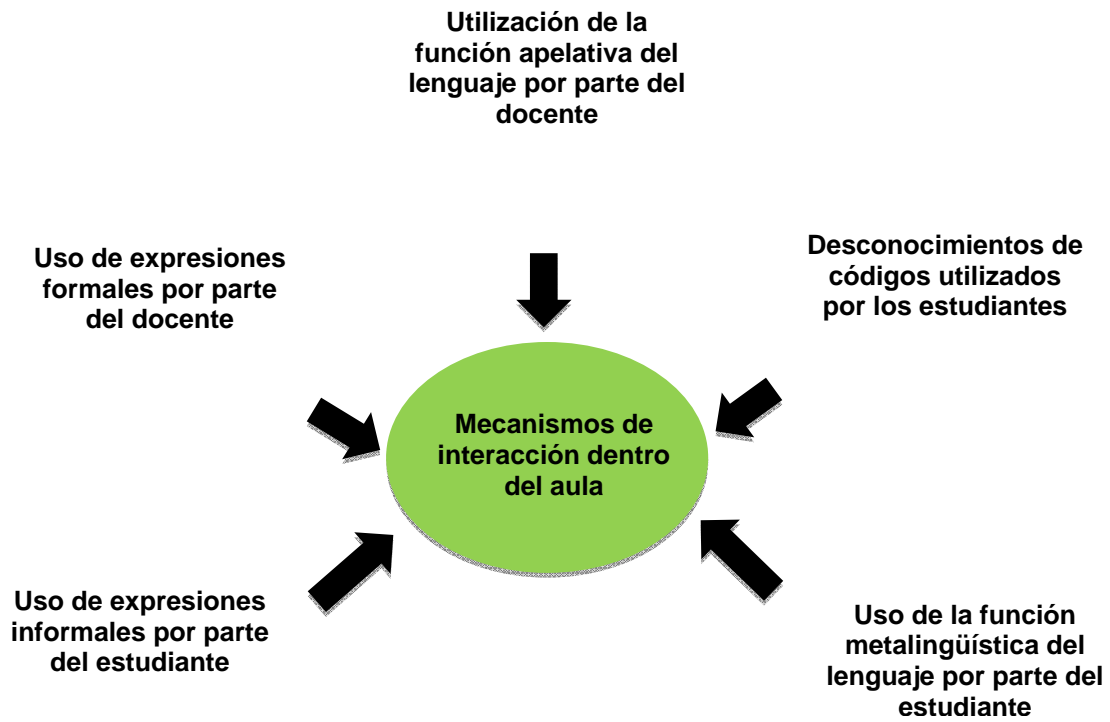
**Imagen 7:** Apropiación pedagógica de los contenidos por parte de los estudiantes

<b>Categoría deductiva</b>	<b>Descripción</b>
<b>Apropiación pedagógica de los contenidos por parte de los estudiantes</b>	<p>La apropiación pedagógica del contenido es el resultado de la actividad cognoscitiva del estudiante y se logra mediante su relación activa con respecto al dominio de los contenidos abordados en la actividad pedagógica por parte del docente. Los contenidos deben tener un sentido para los estudiantes más allá de desarrollar el listado de temas del libro de texto. Desde esta visión que compartimos, los contenidos han de adoptar la forma de problemas, proyectos o centros de interés que sean relevantes para la vida presente y futura de los estudiantes.</p> <p>Estos problemas o proyectos escolares son cotidianos en la medida en que afectan a sus vidas, pero, por su complejidad, requieren de otras formas de conocimiento para ser tratados en el aula. Constituyen, por tanto, un medio para integrar y relacionar informaciones que provienen de fuentes epistemológicas diversas. En definitiva, la visión del conocimiento escolar que para nosotros actúa como el referente teórico en la formación inicial es la de un conocimiento diferenciado que se genera y aplica en el contexto escolar.</p> <p>Debe tener vocación de utilidad en el contexto cotidiano, fruto de la integración de diferentes formas de conocimiento, y alejarse de la visión tradicional de los contenidos como simplificación del conocimiento científico, muy frecuente en los textos escolares. Partiendo de ello, para analizar el lugar del conocimiento dentro de la propuesta constructivista suele referirse a Chevallard (1997) y su teoría de la transposición didáctica (TD).</p> <p>Ésta explica el proceso de transformación del conocimiento científico al ser seleccionado como objeto de enseñanza: <i>"Un contenido de saber que ha sido designado como objeto a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los</i></p>

	<p><i>objetos de enseñanza. El trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica.</i>". El autor ubica al conocimiento dentro de lo que denomina sistema didáctico (SD) constituido por tres polos: el docente, el estudiante y el saber (lo que suele denominarse "triángulo didáctico").</p> <p>El juego o interrelación entre estos tres polos constituye la relación didáctica. Ahora bien, según Chevallard, el saber que se va a enseñar es el "saber-inicialmente-designado como el que debe ser enseñado" (Chevallard, 1991, p. 17), el cual al momento de enseñarse sufre un conjunto de cambios didácticos para hacerlo apto para ser enseñado.</p> <p>El saber-tal-como-es-enseñado corresponde al saber enseñado (Chevallard, 1991, p. 16) y es, por necesidad, distinto del saber sabio y del saber que se ha de enseñar. Por tal motivo, se comprende, entonces, que el compromiso del docente es la fusión de horizontes entre el saber científico y artístico (que sería el pasado, lo lejano, lo ajeno) y el saber enseñado (que es el presente, lo próximo, lo propio), porque la hermenéutica es comprensión y la comprensión es fusión de horizontes. Y es en la fusión de horizontes donde el aprendizaje de los estudiantes tiene sentido y de allí que la apropiación de los contenidos dan cambios de formas y comunicación de significados</p>
--	--

**Fuente:** Suárez (2014)

## Contextualización categórica:



**Imagen 8:** Categoría deductiva. Mecanismos de interacción dentro del aula  
**Fuente:** Suárez (2014)

**Descripción categórica:**

**Tabla 7** Descripción mecanismos de interacción dentro del aula

<b>Categoría deductiva</b>	<b>Descripción</b>
<b>Mecanismos de interacción dentro del aula</b>	<p>El aula de clase es un espacio dentro del cual se establecen diversos tipos de relaciones y donde la autoridad está siempre en manos del docente. En tal sentido los mecanismos de interacción dentro del aula, suponen una situación comunicativa y un fenómeno de tipo colectivo. Por tal motivo, las peculiaridades lingüísticas que tienen lugar dentro de los espacios académicos son fundamentales para explorar el modo en que se produce el aprendizaje dentro de la dimensión colectiva.</p> <p>Una de las formas que Vygotsky (1978) propone para lograr una interacción efectiva, es la integración de la actividad individual con la actividad social, de esta forma, cuando se habla de interacción hay de tener en cuenta no sólo la influencia social, la estimulación cultural y ambiental, sino que también ha de hacerse hincapié en las relaciones que realiza un individuo con sus semejantes.</p> <p>Por tal motivo, la interacción, además de estar estrechamente relacionada con la comunicación en entornos educativos, se vincula también a los procesos de socialización en general, así como a la manera de cómo los actores de la comunicación construyen su diálogo y se autoerigen en miembros de una comunidad. La socialización supone, entonces, la</p>

	<p>capacidad de relacionarse con los demás, de incorporar las reglas del entorno, negociarlas y ajustarlas a sus necesidades.</p> <p>En términos comunicativos, la socialización supone que el sujeto cuenta con los mecanismos necesarios para enviar y recibir información, para interpretarla y significarla. En función a esto, Saussure (1971) establecía que los conceptos son productos mentales y no entidades independientes de la mente. La idea es que percibimos la realidad a través de los conceptos ya que no tenemos acceso a esas entidades independientes, por lo que no se puede asegurar que dos personas tengan el mismo significado en mente al usar un mismo significante. Entonces, para Saussure uno puede estar seguro de usar el mismo significante que otra persona, pero, no de que se esté viendo el mismo concepto o teniendo el mismo significado en mente.</p> <p>Según Saussure (1971), la única manera de probar que se tiene el mismo significado sería acudir a las entidades independientes de la mente, y en la medida en que no podemos aislarnos de ella, nuestra percepción de la realidad se ve mediatizada por los conceptos que son constructos mentales. Todo esto prueba para Saussure que el lenguaje es una institución social.</p> <p>Cuando un signo está socialmente establecido adquiere estabilidad, por lo que no cambiaría</p>
--	--

	<p>fácilmente. Entre tanto, desde la <i>pragmática lingüística</i> se estudian los actos del habla y las condiciones contextuales oportunas o inoportunas para su ejecución, en tal sentido, para conocer los mecanismos de interacción en el aula, desde esta perspectiva es importante definir los tipos de actos de habla, sus significados, sus usos y sus funciones, determinar las condiciones del contexto pragmático, es decir, del contexto de habla que ayudan a definir si el acto de habla es adecuado o no.</p> <p>En tal sentido, habría que agregar que dentro de los mecanismos de interacción en el aula, es importante ofrecer oportunidades válidas para entender cómo los hablantes usan una lengua, piensan, e interactúan "reproduciendo" de esta manera su pertenencia grupal, y socio-cultural; ello desde el diálogo cotidiano a la formalidad del discurso científico, o desde lo cotidiano a la rigidez del discurso pedagógico en el aula.</p>
--	--

**Fuente:** Suárez (2014)

## **Contextualización de las categorías inductivas emergidas de las entrevistas**

La entrevista cualitativa puede ser contemplada como el correspondiente, en la vertiente del interrogar, de lo que la observación participante constituye en la vertiente del observar. Es evidente que la inmersión en la realidad social que el investigador efectúa con la entrevista cualitativa no es tan profunda como la que se realiza con la observación participante. Con la entrevista el investigador no pretende entrar en el mundo estudiado hasta el punto de alcanzar la identificación que le permita verlo con los ojos de sus personajes. Pero, en cualquier caso, el objetivo último es acceder a la perspectiva del sujeto estudiado: comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sus sentimientos, los motivos de sus actos.

En tal sentido, a continuación se presentará la descripción de las categorías deductivas que se encuentran presentes en el siguiente estudio, las mismas fueron realizadas por unidades de registro, es decir, estableciendo una unidad de sentido haciendo alusión al grupo de conceptos individuales que surgieron a partir de las entrevistas aplicadas a los informantes seleccionados dentro del escenario donde se desarrolla el presente estudio.

**Tabla 8** Contextualización de las categorías inductivas emergentes de las entrevistas

<b>Categoría</b>	<b>Descripción</b>
<p align="center"><b>Aportes de la asignatura Castellano para la formación del estudiante según el docente</b></p>	<p>El docente desde su experiencia manifestó que la asignatura castellano le aporta al estudiante las herramientas necesarias para el conocimiento de nuestra lengua materna, adicionalmente considera que la asignatura, le aporta la capacidad para acceder a la información de una manera comprensiva y crítica, aumentando la capacidad de razonamiento verbal, dicha información se evidencia en el siguiente registro:</p> <p><i>M: Considero que la asignatura castellano aporta al estudiante las herramientas necesarias para el conocimiento de nuestra lengua materna, desarrollando en él un sinfín de habilidades, tales como: incrementar la competencia comunicativa de los estudiantes, participar en intercambios orales y escritos de una manera correcta y adecuada a las características de la situación y del contexto. Además de ello, considero que la asignatura castellano le aporta al estudiante, la capacidad para acceder a la información de una manera comprensiva y crítica, aumentando la capacidad de razonamiento verbal. (E1-001/12-27)</i></p>
<p align="center"><b>Grado de satisfacción del docente por la</b></p>	<p>Una vez que culminada la explicación de cada contenido, el docente espera de forma satisfactoria conocer los resultados de la apropiación del tema abordado, sin embargo, desde su concepción no</p>



<p><b>apropiación del contenido por parte del estudiante</b></p>	<p>siempre los resultados son de gran satisfacción, ya que, los estudiantes estudian únicamente para la aprobación de un examen y no para lograr un conocimiento prolongado, aunque, en algunos casos los estudiantes procesan la información suministrada y la apropian adecuadamente, a fin de utilizar dichos conocimientos no solo para aprobar una evaluación, sino, para utilizarlas en su quehacer rutinario. Dicha información se ve reflejada en el siguiente registro:</p> <p><i>M: Bueno Edgar, en ocasiones los resultados no son los que espero, por lo menos en algunos casos, sin embargo los que me llenan de satisfacción al culminar un contenido son cuando el estudiante logra procesar la información que le suministro en clase y la utiliza no sólo para aprobar un examen sino que la aplica en distintas oportunidades, eso me hace entender que el estudiante realmente aprendió algo nuevo y no solo lo aplica sino que lo continuará aplicando. Pero generalmente los estudiantes estudian para aprobar un examen luego se olvidan del contenido y nada ha pasado. (E1-002/ 32-46).</i></p>
<p><b>Integración escasa de la familia en el proceso educativo</b></p>	<p>La familia juega un papel primordial en el proceso educativo, por tal motivo, su integración en el proceso es muy importante, pues se hace imperante reforzar el del trabajo de aula en el hogar, de allí que el estudiante necesita la motivación de su familia para velar por el cumplimiento del repaso de los contenidos abordados por el docente en el aula, sin embargo por la falta de integración de la familia en el proceso educativo, el estudiante se prepara únicamente para aprobar una evaluación y no para lograr un aprendizaje prolongado. Esto se evidencia en el siguiente registro:</p> <p><i>M: Particularmente considero que eso ocurre por la falta de integración de la familia en el proceso</i></p>

	<p><i>educativo, ya que en casa no se refuerza el trabajo del liceo y el estudiante se queda con lo poco que aprende en clase, es decir, no se hace trabajo de repaso y de reforzamiento de contenido en el hogar, y eso es muy importante que lo estudiante lo haga, pues al repasar los contenidos se solidifican y se logra la comprensión del contenido, pero si el estudiante no tiene la motivación necesaria, él por sus propios medios no lo hará. (E1-003/56-69)</i></p>
<p><b>Criterios utilizados por el docente al momento de presentar contenidos</b></p>	<p>El docente utiliza diversos criterios al momento de presentar los contenidos, para que sean de gran significación por parte del estudiante, muchos de esos criterios son extraídos de las pruebas diagnósticas que se realizan antes de comenzar un nuevo lapso, sin embargo, para el docente es necesario que los contenidos guarden relación con los futuros trabajos que realizará con los estudiantes en el aula, de igual forma, el docente considera, como criterio, el uso consecutivo de dichos contenidos en su quehacer diario, como por ejemplo el caso de las reglas ortográficas y las reglas de acentuación . Así como lo refleja el siguiente registro:</p> <p><i>M: ...Básicamente los criterios me los arroja la prueba diagnóstico que se aplica a los estudiantes antes de cada lapso, de los nudos críticos encontrados en la prueba yo selecciono los contenidos y los distribuyo en el lapso, de acuerdo a las prioridades que particularmente establezco al momento de planificar. (E1-004/ 78-85)</i></p>

	<p><i>M: ...Bueno, uno de los principales criterios es que el contenido que seleccione tenga relación con los futuros trabajos que vaya a realizar con los estudiantes en clase, es decir, busco la relación de los contenidos, para así trabajar constantemente con el reforzamiento de los mismos. Otro criterio que tomo en cuenta, es que el contenido que voy a abordar sea realmente utilizado por el estudiante consecutivamente en su quehacer diario, como es el caso de las reglas de acentuación y las reglas ortográficas. (E1-004/ 90-102)</i></p>
<p><b>Participación exclusiva del estudiante en la selección de contenidos por parte del docente</b></p>	<p>El docente para seleccionar los contenidos que abordará en la asignatura no considera la opinión de los estudiantes, los planifica de acuerdo a las necesidades que haya detectado en la evaluación diagnóstica. Así lo refleja el siguiente registro:</p> <p><i>M: No siempre considero la opinión de los estudiantes en la selección de los contenidos, yo selecciono los contenidos y los planifico de acuerdo a las necesidades que haya detectado en la evaluación diagnóstica.(E1-005/108-113)</i></p>
<p><b>Concepción de la asignatura por parte del docente</b></p>	<p>El docente establece que la rigidez de la asignatura y su diseño no permite la flexibilidad al momento de planificar, de allí su carácter instrumental, pues el docente deberá direccionar los contenidos en función de lograr en el estudiante la decodificación e interpretación de toda la información que la sociedad ofrezca. Esto se evidencia en el siguiente registro:</p> <p><i>M:...Recuerda que la asignatura es algo rígida y su diseño no siempre permite la flexibilidad, ya que los contenidos presentados tienen como propósito desarrollar las habilidades para el razonamiento verbal y la comprensión lectora, entonces, si de</i></p>

	<p><i>que los estudiantes seleccionen los contenidos evidentemente seleccionarán los de su preferencia, mas no los de su utilidad (E1-006/113-122).</i></p> <p><i>M:... De ahí el carácter instrumental de la asignatura, ya que, para un estudiante es primordial que sepa decodificar e interpretar toda la información que la sociedad le ofrezca para así poder dar respuesta a esa información con todo lo aprendido y asimilado en dicha materia. (E1-006/138-144)</i></p>
<p><b>Percepción de los contenidos abordados en la asignatura castellano por parte del estudiante</b></p>	<p>La asignatura castellano, es percibida por los estudiantes en algunos casos como fastidiosa o aburrida, el docente considera que es por los contenidos que se abordan, en concordancia con ello algunos estudiantes reafirman esa percepción, aunque de igual forma hay estudiantes que consideran los contenidos abordados y la asignatura como divertida e interesante. Un ejemplo de ello se evidencia en los siguientes registros:</p> <p><i>M:... pues resulta y sucede que los contenidos importantes y útiles para el estudiante son percibidos por ellos como aburridos, por tal motivo siempre serán los últimos en ser seleccionados, por eso es que los estudiantes consideran que la asignatura es aburrida, más que todo por los contenidos que se abordan...</i></p> <p><i>(E1-007/122-130).</i></p>

*W: ...No me gusta leer mucho pero el profesor hace muy divertida la lectura y nos motiva a leer, siempre hace lecturas dramatizadas y son divertidas, pero cuando comienza a hablar de temas relacionados con la gramática no me gusta, me parece súper aburrido, a todas estas nunca entendí para que me sirve eso (E2-001/28-35).*

*S: Bueno profe, es burda de aburrida, uno tiene que leer mucho y a mí no me gusta leer, de paso el profe que da la materia es muy estricto y no le perdona a uno los errores, a mí no me gusta mucho la materia, de pana y todo prefiero biología, el profe es más pana y nos hace actividades prácticas, el profe de castellano hace muchas actividades prácticas pero siempre salgo tirao porque no entiendo las clases (E3-001/10-18).*

*Y: Me encanta esa asignatura, es una de mis preferidas, sobre todo cuando nos toca hacer obras de teatro, títeres y leer cuentos. En mi opinión es muy interesante y divertida, aunque muchos de mis compañeros no le gusta la asignatura porque dicen que es aburrida, a mí sí me gusta. (E4-001/10-16)*

<p><b>Intencionalidad del docente en la presentación de contenidos</b></p>	<p>El docente manifestó que dentro de la intencionalidad que él desarrolla en la presentación de los contenidos en la asignatura castellano, se encuentra el desarrollo de las habilidades lingüísticas y que utilice lo aprendido en su quehacer diario a través de la autocrítica, tal como se evidencia en el siguiente registro:</p> <p><i>M: Bueno, la intencionalidad que me propongo básicamente es que el estudiante desarrolle habilidades lingüísticas y que utilice lo aprendido en su quehacer diario a través de la autocrítica, puesto que a través de ella, el estudiante estará capacitado para emitir opiniones y argumentar sus ideas...(E1-008/135-142)</i></p>
<p><b>Uso de recursos didácticos para el</b></p>	<p>El docente utiliza diversos recursos didácticos con la finalidad de lograr un mejor resultado en sus clases, para ello se vale de mapas mentales, mapas conceptuales, material impreso y material tecnológico, con ello, según el docente, se desarrolla la creatividad del estudiante y se logra un aprendizaje significativo. Lo profesado anteriormente se puede deslumbrar en los siguientes registros:</p> <p><i>M: Los recursos didácticos que me han dado mejores resultados en mis clases son los mapas mentales y los esquemas, a través de esos medios el estudiante se desenvuelve mejor y yo desarrollo de una forma más efectiva mis clases, logro la participación de los estudiantes en el desarrollo de</i></p>

<p><b>aprendizaje por parte del docente</b></p>	<p><i>los mismos, los estudiantes desarrollan su creatividad y el aprendizaje se hace más significativo (E1-009/152-161).</i></p> <p><i>W: Bueno, él siempre nos lleva guías, en donde resume las clases y eso nos ayuda a comprender mejor la explicación del día (E2-006/86-88).</i></p> <p><i>S: bueno profe, el siempre escribe en el pizarrón ejemplos y nos manda actividades que tienen que ver con lo que explicó, a veces nos lleva guías de estudio, nos lleva copias de páginas que hablen sobre los temas que está explicando (E3-006/77-81)</i></p> <p><i>Y: Utiliza muchos recursos, tales como: mapas mentales, esquemas, mapas conceptuales, nos manda a investigar y hacemos debates y luego él refuerza los puntos que no entendemos o en los que tenemos debilidades (E4-002/28-32).</i></p>
<p><b>Uso de organizadores avanzados por parte del docente</b></p>	<p>El docente promueve la participación activa de los estudiantes a través del uso de preguntas generalizadoras, de igual forma, para introducir un tema presenta resúmenes con el fin de complementar los mismos, para ello se vale de la participación del estudiante, con ello activa el conocimiento previo y ayuda a los estudiantes a determinar cómo asimilar la información que presentará. Las preguntas generalizadoras las utiliza el docente como una herramienta para determinar la asimilación de los contenidos explicados en la actividad pedagógica. Un ejemplo de ello se evidencia en los siguientes registros:</p> <p><i>M: bueno en primer lugar siempre utilizo las preguntas generalizadoras antes, durante y</i></p>

*después de cada explicación para promover la participación en los estudiantes, luego con el fin de complementar un tema, parto de sus respuestas y presento conjuntamente con los estudiantes un resumen general, activando el conocimiento previo y ayudando a los estudiantes a determinar cómo asimilar la nueva información que presentaré...*  
(E1-010/157-166)

*W: Bueno, casi siempre nos hace preguntas relacionadas con las clases anteriores, creo que lo hace para ver si entendimos y si estudiamos en casa. Algunas veces nos lee algo o nos hace dinámicas, pero, mayormente nos hace preguntas sobre los temas abordados y nosotros participamos en clase, el profe siempre hace un repaso de la clase anterior y eso es fino, porque nos aclara las dudas.* (E2-005/65-74)

*S: siempre nos hace preguntas relacionadas con el tema y nosotros contestamos, o nos pide que le digamos ejemplos de lo que está explicando, algunas veces nos pasa al pizarrón para realizar actividades, a veces los muchachos participan voluntariamente cuando entienden la clase.* (E3-007/85-90)



	<p><i>Y: bueno, siempre nos pide que ejemplifiquemos después que él explica un contenido, nos pasa al pizarrón para resolver ejercicios, nos manda a leer las investigaciones que nos pauta, nos pide la opinión cuando un compañero participa, nos realiza preguntas relacionadas con los temas abordados. (E4-008/116-122)</i></p>
<p><b>Búsqueda de resolución de conflictos por parte del estudiante</b></p>	<p>La búsqueda de resolución de conflicto consiste en las soluciones que el estudiante examina para resolver algún inconveniente en la asignatura, para ello se valen de la formulación de preguntas, la ampliación de los conocimientos a través de la investigación el trabajo cooperativo y actividades complementarias. Esta categoría se puede apreciar en el siguiente registro:</p> <p><i>M: bueno, en algunos casos cuando el estudiante no entiende algo, levanta la mano y me plantea su inquietud, inmediatamente le respondo o le explico de otra forma para que el mensaje llegue adecuadamente. Algunos de los estudiantes amplían la información que yo les suministro en clase y traen formulaciones nuevas. Otros se reúnen con sus compañeros para estudiar en equipo, y algunos asisten a tareas dirigidas con la finalidad de complementar las clases. (E1-011/180-190)</i></p>
<p><b>Uso de estrategias didácticas para</b></p>	<p>El uso de estrategias para presentar contenidos relacionados con el saber lingüístico es una</p>

<p><b>presentar contenidos por parte del docente</b></p>	<p>herramienta indispensable por parte del docente y se refieren al conjunto de actividades que éste aplica en la actividad pedagógica, dentro de las cuales se destacan las explicaciones teóricas, ejemplificaciones, juegos, dinámicas de grupo, rompecabezas, cuadros sinópticos y comparativos, mapas mentales, entre otras. Un ejemplo de ello se evidencia en los siguientes registros:</p> <p><i>M: para presentar los contenidos relacionados con la lingüística casi siempre utilizo en primer lugar la explicación teórica del contenido, luego realizo ejemplos y actividades relacionadas con la explicación del día. Una vez que haya explicado la teoría y el estudiante haya visto la práctica, les aplico juegos, les llevo rompecabezas diseñados por mí, trato en todo momento de hacer actividades dinámicas para que el estudiante sienta atracción por el contenido presentado y lo asimile fácilmente. Les llevo lecturas para que el estudiante identifique según sea el caso los puntos tratados en clase. Les diseño cuadros sinópticos y comparativos, en fin trato de variar las estrategias para que el estudiante no se aburra en clase y alcance el objetivo propuesto por mí. (E1-014/ 211-230)</i></p> <p><i>W: esteeeee, bueno primero, nos dicta el tema y</i></p>
--	---

	<p><i>luego explica lo que dictó, siempre hace ejemplos de lo explicado y nos pide que ejemplifiquemos también. Ah!! También nos hace mapas mentales y esquemas y con eso va explicando la clase (E2-003/77-82)</i></p> <p><i>Y: Antes de comenzar las clases siempre nos realiza alguna lectura relacionada con el tema, nos pregunta sobre lo que conocemos sobre el tema que vamos a trabajar, nos dicta todo lo relacionado con el tema, en algunos casos nos solicita traer información sobre el tema que abordaremos en clase y hacemos como una de discusión, después él comienza a explicar la clase. (E4-009/126-133)</i></p>
<p><b>Preferencias temáticas por parte del estudiante</b></p>	<p>Dentro de los contenidos abordados por el docente el estudiante tiende a preferir algunos temas en particular, eso hace que el estudiante se motive a realizar las actividades de forma más eficiente por sentir empatía con dichos contenidos. Esto se refleja en el siguiente registro:</p> <p><i>W...prefiero cuando nos toca los temas sobre el cuento y el teatro (risas) esos son muy divertidos, hay otros temas que me gustan como el de la poesía, esos temas me hacen sentir cómoda y me</i></p>

	<p><i>esmero en las actividades. (E2-002/ 23-28)</i></p>
<p><b>Actividades para lograr la apropiación del contenido por parte del estudiante</b></p>	<p>El estudiante realiza diversas actividades que le permiten comprender los contenidos abordados por el docente de forma efectiva y esto hace que su rendimiento sea eficiente pues se apropia de los contenidos, así como se refleja en los siguientes registros:</p> <p><i>W: bueno, le presto atención a las clases y trato de participar lo más que puedo, así si tengo dudas el profesor me las aclara, de tal manera que cuando me toca prepararme para las evaluaciones no voy tan perdida y bueno mi papá siempre me dice sal primero de las materias que no te gustan, para que el camino sea más suave (risas), aparte de eso aprovecho al máximo los contenidos que me gustan y le saco provecho a las evaluaciones (E2-004/ 51-61).</i></p> <p><i>S: (risas) a veces hago las tareas que manda el profesor, claro está si entendí la clase y si tengo los materiales. Si tengo examen estudio, igual si tengo una exposición, de lo contrario si no tengo nada que hacer no hago nada. (E3-008/ 94-98)</i></p> <p><i>Y: todos los días repaso los contenidos que el</i></p>

	<p><i>profesor explica y lo que no entiendo se lo pregunto en la siguiente clase, mi papá también me ayuda en mis tareas y lo que no entiendo el me lo explica, nunca dejo mis tareas para luego, porque me saturó de trabajos y me confundo, por ello todo lo hago enseguida, así tengo chance de preguntarle al profesor si voy bien o mal. Le presto mucha atención a las clases, porque el profesor siempre hace preguntas relacionadas con las clases anteriores y me gusta participar cuando hace esas preguntas, porque así demuestro que entendí la clase. (E4-004/ 50-62)</i></p>
<p><b>Desinterés a las explicaciones del docente por parte de los estudiantes</b></p>	<p>Durante las explicaciones que realiza el docente en la actividad pedagógica, no todos los estudiantes se involucran en dicha actividad, trayendo consigo bajo rendimiento académico, así como lo refleja la informante en el siguiente registro:</p> <p><i>W:...claro hay muchos de mis compañeros que no le paran a eso y no van muy bien (E2-007/ 89-90)</i></p>
<p><b>Uso de estrategias evaluativas por parte del docente</b></p>	<p>El uso de estrategias evaluativas consiste en todas aquellas actividades que el docente utiliza para evaluar el proceso formativo del estudiante, para ello se vale de diversas estrategias tales como;</p>

	<p>pruebas. Exposiciones, talleres, actividades de producción creativa, entre otras. En los siguientes registros se evidencian las estrategias evaluativas utilizadas por el docente:</p> <p><i>W: Casi nunca hace exámenes, casi siempre nos hace talleres en grupos, nos pone a exponer, a veces nos manda hacer cosas como afiches, pendones, móviles y casi siempre en cada contenido nos hace un examen, de vez en cuando nos hace los exámenes con el cuaderno abierto, esos son mis preferidos (risas) (E2-008/101-108).</i></p> <p><i>S: bueno siempre nos manda tarea para la casa, hacer móviles, papelógrafos, carteleras, algunas veces hace talleres en clase, nos manda exposiciones, él nos manda hacer muchas cosas, nos hace exámenes, ah!! y también nos hace interrogatorios. (E3-005/ 68-73).</i></p>
<p><b>Organización del espacio académico por parte del docente</b></p>	<p>El docente organiza el espacio destinado para la actividad académica y organiza los estudiantes de acuerdo a la actividad que vaya a realizar puesto que considera que es fundamental para el buen desarrollo de cualquier actividad dentro del aula, de</p>

allí que de acuerdo a la estrategia que aplique y su forma el docente organizará el espacio y a los estudiantes. Esto se refleja en los siguientes registros:

*M: ...Aparte de ello considero como estrategia fundamental y prioritaria la organización de los estudiantes dentro del aula, por ello antes de aplicar cualquier estrategia trato de organizar primero mi espacio académico de acuerdo a la actividad que vaya a realizar, bien sea grupal, colectiva o individual y así poder lograr efectividad por parte de los chicos, en un ambiente desordenado no se logra nada (risas). (E1-015/230-239)*

*W: ... bueno el día de esa clase nos puso en grupos de 5 integrantes, recuerdo que nos puso en forma de "U" y él se puso en una mesa al frente de nosotros (E2-009/ 123-126)*

<p style="text-align: center;"><b>Incumplimiento de las normas sociales por parte del estudiante</b></p>	<p>El incumplimiento de las normas sociales se refiere al comportamiento inadecuado de los estudiantes al no respetar las normas de buen hablante y del buen oyente y evidenciar desorden a la hora de realizar las actividades pautadas por el docente, tal como se puede apreciar en el siguiente registro:</p> <p style="text-align: center;"><i>W: ... al principio todo se volvió una gallería por eso el profesor nos regañó, porque no estábamos respetando las normas del buen hablante y del oyente, nos pidió que hiciéramos silencio y que nos comportáramos bien, nos mandó a leer la receta para poder saber que hacer...(E2-011/128-132)</i></p>
<p style="text-align: center;"><b>Apropiación del contenido por parte del estudiante</b></p>	<p>Cuando los contenidos abordados se hacen significativos el estudiante los apropia y los hace parte de su vida cotidiana, utilizándolos constantemente en su quehacer diario, impidiendo que estos sean olvidados con facilidad, así como se refleja en los siguientes registros:</p> <p style="text-align: center;"><i>W: ...De pana que ese día me encantó la clase y jamás lo podré olvidar, ahora todos los fines de semana hago galletitas de leche en mi casa</i></p>



	<p>(risas). (E2-012/ 142-146)</p> <p><i>S: bueno profe el más significativo fue el tema de los sinónimos y antónimos, porque el profe hizo una actividad calidad, y bueno ese contenido me gustó porque puedo decir una cosa con otras palabras sin perder la idea (E3-010/111-115)</i></p> <p><i>Y: yo creo que todos son importantes, pero los que utilizaría en mi vida cotidiana son: las técnicas de redacción, las técnicas de comunicación estructurada y la comprensión de textos. Con las técnicas de redacción podría construir textos coherentes y ser una gran escritora como siempre lo he soñado; con las técnicas de comunicación estructurada podré realizar diversas actividades como foros, debates, congresos inclusive entrevistas, y bueno con la comprensión lectora podré analizar mejor lo que leo así podré entender lo que se dice en los distintos tipos de textos. (E4-007/ 101-112)</i></p>
<p><b>Disrupción en la comprensión de los temas abordados por el docente</b></p>	<p>Dentro de la actividad del docente se encuentran diversos factores que impiden la comprensión de los temas abordados en clase, dentro de los cuales se encuentra el uso del discurso técnico por parte del docente, así como se refleja en los siguientes registros:</p>

*S: bueno, primero el profe siempre dice palabras que no entiendo muy bien y cuando le pregunto el significado me dice que lo busque en el diccionario y yo no tengo uno de esos, cuando termina de explicar la clase siempre me hace preguntas y se molesta porque no las contesto, pero si no entiendo cómo le voy a contestar, entonces se pone feo pa la foto y me regaña, a mí me molesta que me regañe y no le paro a las clases. Cuando manda tareas no las entrego, porque si no entendí la clase cómo la voy a realizar, entonces nada profe voy tirao por eso. (E3-002/ 22-33)*

*Y: bueno, algunas veces el profesor utiliza muchas palabras técnicas y eso evita que entendamos bien lo que él explica, para poder entender hay que buscar las palabras en el diccionario, por ello a veces yo no entiendo algunas cosas, pero cuando llego a casa le pregunto a mi papá el significado de esas palabras y juntos los buscamos en el diccionario, una vez que conozco el significado de la palabra entiendo lo que el profesor quería decir. Otro factor es que el profe da mucho contenido y a mis compañeros les da flojera estudiar. (E4-005/ 66-76)*

<p style="text-align: center;"><b>Percepción del estudiante ante las estrategias utilizadas por el docente</b></p>	<p>El estudiante capta las estrategias empleadas por el docente de forma individual, las mismas podrán ser aprobadas o rechazadas de acuerdo a sus gustos y preferencias, desde esta premisa las estrategias podrían permitirle al estudiante la comprensión de las explicaciones de los contenidos abordados por el docente, un ejemplo de ello se puede evidenciar en los siguientes registros:</p> <p style="text-align: center;"><i>S: ...eso no me gusta lo veo ridículo, yo participo porque no me queda de otra, pero particularmente no me gusta, yo estoy acostumbrado a trabajar y no me gusta llegar a clases y ponerme a jugar, sin embargo yo me hago el loco (risas)... (E3-004/ 37-42)</i></p> <p style="text-align: center;"><i>S: ...allí si estamos mal porque no me gusta leer, me duermo (risas). Nos manda mucha tarea pa la casa y eso no me gusta tampoco, porque como yo ayudo a mi mamá en el mercado no me da chance de hacerlas, entonces trato de que los muchachos me ayuden en el liceo pero no me salen igual que a ellos y siempre salgo mal...(E3-004/ 46-52)</i></p>
--	--

	<p><i>S: sería fino si nos pone a trabajar siempre en grupo, así nos apoyaríamos entre todos, pero a él no le gusta ponernos en equipo, porque nos alborotamos en clase (risas) lo hace muy poco, sería fino también si nos explica siempre con mapas mentales, pero casi siempre dicta mucho y nos pone a copiar demasiado, claro el después que dicta explica pero yo me aburro (E3-004/57-64).</i></p>
<p><b>Verificación y respuesta de la apropiación del contenido por parte del docente</b></p>	<p>Una vez que el docente culmina la actividad pedagógica, realiza diversas actividades para verificar que los estudiantes hayan comprendido el tema abordado, ello se evidencia en el siguiente registro:</p> <p><i>S: esteeeee, bueno, nos hace preguntas de lo que haya explicado en la clase, o nos manda hacer ejercicios del libro, también nos pide que resumamos la clase y nos manda tareas para la casa. (E3-009/ 103-107)</i></p>

<p><b>Adecuación de las estrategias de evaluación por parte del docente</b></p>	<p>Las estrategias utilizadas por el docente para la evaluación se adecuan con respecto a lo que el profesor explica en clase, puesto que cuando realiza la presentación del contenido lo hace en función de la forma como realizará la evaluación, es decir, las actividades realizadas en clase son modelos que el docente utilizará para el examen, por lo tanto existe una relación constante con las evaluaciones y las actividades realizadas en clase, así como lo evidencia la informante en el siguiente registro:</p> <p><i>Y: considero que si lo hace, porque cuando él explica en clase lo hace siempre en función de la forma cómo nos va a evaluar y eso es bueno, porque siempre nos pone a hacer cosas que ya practicamos en clase y al momento de hacer la evaluación ya vamos más claros. Usualmente nos hace modelos de examen en clase o practicamos con ejercicios que el trae impresos y que están relacionados con la clase vista, ósea nunca nos pone nada diferente en las evaluaciones (E4-003/37-46)</i></p>
<p><b>Relación de los contenidos con el contexto del estudiante</b></p>	<p>El docente de alguna manera relaciona los contenidos abordados con respecto a su utilidad en la vida cotidiana, para ello se vale de la</p>

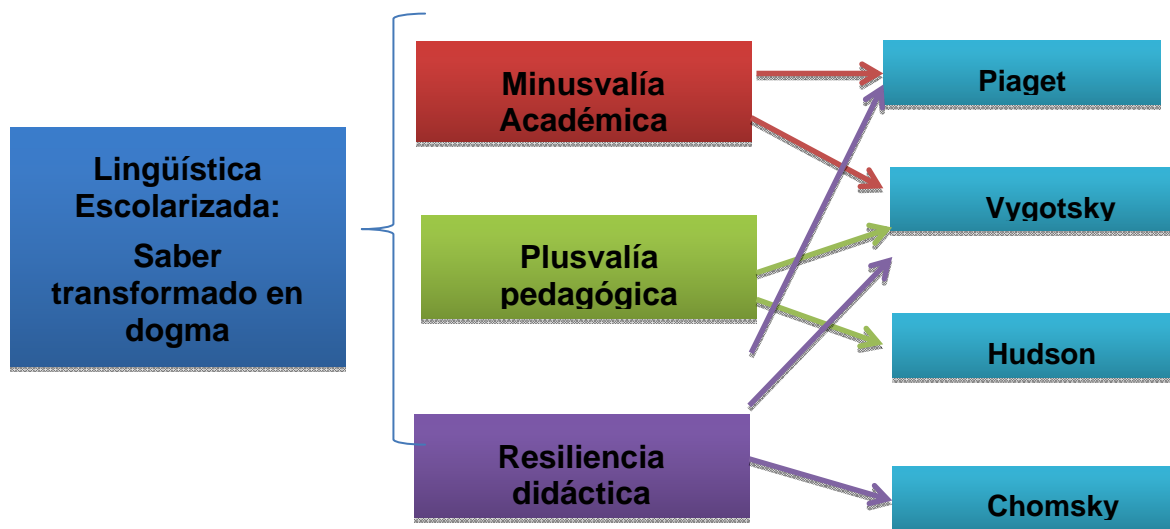
ejemplificación y la dramatización con el fin de mostrarle al estudiante la importancia de aplicar lo aprendido en el quehacer diario, un ejemplo de ello se evidencia en el siguiente registro:

*Y: Usualmente cuando explica un contenido nos ejemplifica como utilizarlo en nuestra vida cotidiana, eso hace que la asignatura sea más interesante, pero no lo hace siempre, lo ha hecho en algunos contenidos. A veces nos pone a dramatizar sobre lo que se debe hacer y lo que no se debe hacer, para que nosotros veamos las diferencias en ambos casos y podamos saber la importancia de aprender algún punto en específico, por ejemplo, una vez hicimos una dramatización de los niveles de la comunicación, en ella tuvimos que presentar los distintos niveles en situaciones distintas y ver lo que ocurría cuando no utilizábamos los niveles de forma adecuada, después el profesor nos explicó que según el contexto debíamos utilizar un nivel para lograr una comunicación efectiva. Esa clase fue muy divertida (risas) (E4-006/ 80-97).*

**Fuente:** Suárez (2014)

## Contextualización y descripción de las categorías inductivas emergidas de las entrevistas:

Una vez identificadas las categorías emergidas de las entrevistas, se procederá a desarrollarlas en términos de sus propiedades y dimensiones específicas. Por medio de la delineación de propiedades y demisiones se diferenciará una categoría de las otras a fin de otorgarle precisión, es decir, se agruparan las categorías por elementos comunes a fin de establecer las categorías inductivas. A continuación se presentarán las categorías deductivas emergidas de las entrevistas:



**Imagen 9:** Categorías deductivas emergidas de las entrevistas **Fuente.** Suárez (2014)

### Contextualización categórica:



**Imagen 10:** Categorías deductivas: Minusvalía Académica **Fuente.** Suárez (2014)



**Descripción categórica:**

**Tabla 9** Descripción Minusvalía Académica

<b>Categoría deductiva</b>	<b>Descripción</b>
<b>Minusvalía académica</b>	<p>La minusvalía académica hace referencia a todos aquellos factores que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante, y que de una u otra manera limitan el buen desarrollo de la actividad pedagógica.</p> <p>Su presencia dentro del aula de clases, implica la interrupción en el desarrollo evolutivo de los estudiantes, imposibilitándolos para crear y mantener relaciones sociales saludables, tanto con adultos, como con los compañeros de aula. Básicamente, la minusvalía académica se encuentra relacionada con los factores internos y externos que atentan contra el desarrollo efectivo de la actividad pedagógica y la apropiación de un contenido, por lo cual se pueden evidenciar dentro y fuera del proceso académico.</p> <p>Con relación al postulado anterior, Piaget (1977) intentó explicar los progresos que adquiere el ser humano en sus conocimientos a partir de la propia persona, y aunque consideró el medio ambiente social, pareciera que no lo incorporó como un</p>

	<p>factor determinante. En tal sentido su teoría es el desarrollo mismo en la producción del conocimiento. Buena parte de su trabajo es el estudio o descubrimiento de estructuras.</p> <p>Piaget (1977) destaca la noción de competencia caracterizada por la capacidad humana de producir alguna respuesta en función del desarrollo evolutivo, es así como se explica la función permanente de nuevas estructuras. Los procesos de asimilación y acomodación favorecen el equilibrio mental. Por su lado Vygotsky (1979) explica el desarrollo psicológico a partir de lo social y educativo. Para él, lo cultural es un factor muy importante en el desarrollo de la persona.</p> <p>En tal sentido su énfasis son los factores externos que lo determinan. La posición vygotskyana centrada en la “ley genética del desarrollo cultural” destaca que toda función aparece primero en el plano social y luego en el psicológico. Explica en forma sencilla como la persona es moldeada por el entorno social.</p> <p>Ahora bien, de acuerdo con Vygotsky (1979), el maestro juega un papel fundamental dentro del proceso formativo, por ende, de él dependerá establecer un ambiente acorde en el aula que favorezca el aprendizaje del estudiante, considerando como ambiente todo lo que rodea el</p>
--	--

	<p>proceso de aprendizaje, generando consigo interés en la apropiación del saber lingüístico.</p> <p>Cabe destacar que, dentro de los factores que imposibilitan la apropiación de un contenido se encuentran los estilos cognitivos y se refieren según Piaget (1977) a los modos característicos y diferenciados de percibir, procesar la información, pensar y usar estrategias para responder a las tareas.</p> <p>Por ello según Piaget (1977), la forma como los profesores enseñan y evalúan el aprendizaje puede influir en que los alumnos empleen diferentes estilos de aprendizaje. Los estudiantes también varían en sus preferencias por determinados ambientes de aprendizaje y métodos de enseñanza, por lo que se considera que la presencia de la minusvalía académica depende en gran medida el ambiente en el que se desarrolla la actividad académica.</p>
--	--

**Fuente:** Suárez (2014)

### Contextualización categórica:



**Imagen 11:** Categorías deductivas: Plusvalía Pedagógica **Fuente.** Suárez (2014)

**Descripción categórica:**

**Tabla 10** Descripción Plusvalía Pedagógica

<b>Categoría deductiva</b>	<b>Descripción</b>
<b>Plusvalía pedagógica</b>	<p>La escuela es un escenario en el que se presenta una estructura social semejante a lo que es el ámbito social circundante. En ella, el profesor es una réplica escolarizada de las normas y valores socialmente determinados que rigen al universo laboral y otros aspectos de la vida social.</p> <p>De allí que, la plusvalía pedagógica se refiere al valor creado por el trabajo del docente presente en el proceso educativo, el término hace referencia a la efectividad individual que el estudiante puede obtener y el provecho personal que experimenta.</p> <p>En definitiva, es ese valor agregado que el educando percibe en relación con el aprendizaje tradicional y/o con los materiales utilizados en clase. Por ello, la enseñanza de procedimientos desde el punto de vista constructivista puede basarse en una estrategia general: el traspaso progresivo del control y responsabilidad en el manejo de la competencia procedimental, mediante la participación guiada y con la asistencia continua, pero paulatinamente decreciente del profesor, la cual ocurre al</p>

	<p>mismo tiempo que se genera la creciente mejora en el manejo del procedimiento por parte del estudiante.</p> <p>La Teoría de Vygotsky (1978) se basa en la internalización de los aspectos que pasan a incorporarse, reestructurándolos, al plano interno de la mente. Esa internalización es indirecta, necesita de un intermediario cuyo punto de partida es el medio social.</p> <p>El vector del desarrollo y del aprendizaje iría desde el exterior del sujeto al interior, sería un proceso de internalización o transformación de las acciones externas, sociales, en acciones internas, psicológicas.</p> <p>Según la teoría de la Transposición Didáctica, el trabajo del docente consiste en realizar, para sus estudiantes, el proceso inverso al que realiza el erudito.</p> <p>Su labor será buscar el o los problemas y situaciones que dieron origen al saber sabio con el fin de re- contextualizarlo, adaptar estos problemas a la realidad del estudiante de modo que ellos lo asuman y acepten como sus problemas, es decir repersonalizarlos y luego provocarlos, a través de problemas y situaciones adecuadas y factibles de permitir la integración de un cuerpo teórico- técnico</p>
--	--

	<p>conocido a una nueva realidad que exija descontextualización y despersonalización del saber aprendido.</p> <p>Ahora bien Hudson (1981) establece que las actividades de enseñanza que realizan los profesores están unidas a los procesos de aprendizaje que realizan los estudiantes.</p> <p>El objetivo de docentes y discentes siempre consiste en el logro de determinados aprendizajes y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance.</p>
--	--

**Fuente:** Suárez (2014)

### Contextualización categórica:



**Imagen 12:** Categorías deductivas: Resiliencia didáctica

**Fuente.** Suárez (2014)



**Descripción categórica:**

**Tabla 11** Descripción Resiliencia Didáctica

<b>Categoría deductiva</b>	<b>Descripción</b>
<b>Resiliencia didáctica</b>	<p>La resiliencia didáctica hace referencia a todos aquellos factores que influyen positivamente en la apropiación de los contenidos, en este particular, los destinados al saber lingüístico, en un sentido más amplio, la resiliencia didáctica está relacionada con todas aquellas acciones positivas que se pueden encontrar en el contexto educativo promovidas tanto por el docente como por el estudiante.</p> <p>Cabe destacar que, las escuelas como organizaciones y la educación en general son poderosas constructoras y fomentadoras de la resiliencia en los educando, dado que la institución escolar tiene la capacidad de construir y fomentar la resiliencia, a través de las prácticas docentes y las estrategias que se utilicen en la actividad pedagógica con el fin de lograr la apropiación efectiva de los contenidos. Siendo el docente, el sujeto que enseña, tiene a su cargo la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, en tanto, debe planificar, organizar, regular, controlar y corregir el aprendizaje del estudiante y su propia actividad , por ello se considera que el docente debe estar en constante interacción y comunicación con sus estudiantes en todo el</p>

	<p>proceso académico. Se debe concebir como una personalidad íntegra, relacionada con el contexto social en que se desempeña como tal.</p> <p>Ahora bien, en concordancia con lo establecido, la idea central de la teoría de Piaget (1977) es que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino que es el producto de una interrelación, en tal sentido las prácticas docentes efectivas pueden lograr que la interrelación en el aula sea productiva.</p> <p>Según Piaget (1977), el sujeto construye su conocimiento a medida que interactúa con la realidad. Esta construcción se realiza mediante varios procesos, entre ellos la asimilación y la acomodaciones; en la asimilación el individuo incorpora la nueva información haciéndola parte de su conocimiento, aunque no quiere decir necesariamente que la integre con la información que ya posee.</p> <p>Piaget (1977) señala que mediante la acomodación la persona transforma la información que ya tenía en función a la nueva. El resultado final de la interrelación entre los procesos de acomodación y asimilación es la del equilibrio, la que se produce cuando se ha alcanzado moderación entre las discrepancias o contradicciones que surge entre la información nueva que hemos asimilado y la información que</p>
--	--

	<p>ya teníamos y a la que nos hemos acomodado. Por otro lado, para Vygotsky (1982), la actividad humana es el proceso que media la relación entre el ser humano (sujeto) y aquella parte de la realidad que será transformada por él (objeto de transformación). Dicha relación es dialéctica, el sujeto resulta también transformado, porque se originan cambios en su psiquis por medio de signos que, como el lenguaje, sirven de instrumentos.</p> <p>Cabe destacar que Chomsky (1988) toma una posición mentalista, cuando se relaciona a los aspectos que hacen positiva el proceso de enseñanza de los contenidos destinados específicamente al saber lingüístico. La teoría de Chomsky (1988) es una teoría formal del lenguaje según la cual el lenguaje se genera a partir de unas estructuras innatas; por eso su teoría se conoce como "Gramática generativa".</p> <p>Chomsky (1988) establece dos grandes principios. El principio de autonomía según el cual el lenguaje es independiente de otras funciones y los procesos del desarrollo del lenguaje también es independiente de otros procesos de desarrollo. El segundo principio es el principio de innatismo según el cual el lenguaje es un conjunto de elementos y reglas formales; es decir, es una gramática que no puede aprenderse</p>
--	---

	<p>asociativamente en virtud de la asociación de estímulo con respuesta, por lo tanto, es innato. Chomsky (1988) toma al conductismo como si fuese toda la Psicología por lo que si no se puede explicar debe ser porque es innato.</p> <p>En tal sentido, cuando las acciones del docente son resilientes el estudiante actúa sobre sus intereses impulsado por sus motivos, por las necesidades, internas y externas, que surgen en él para alcanzar su objetivo: la representación que ha imaginado del producto a lograr, en otras palabras la apropiación del contenido.</p>
--	---

**Fuente:** Suárez (2014)

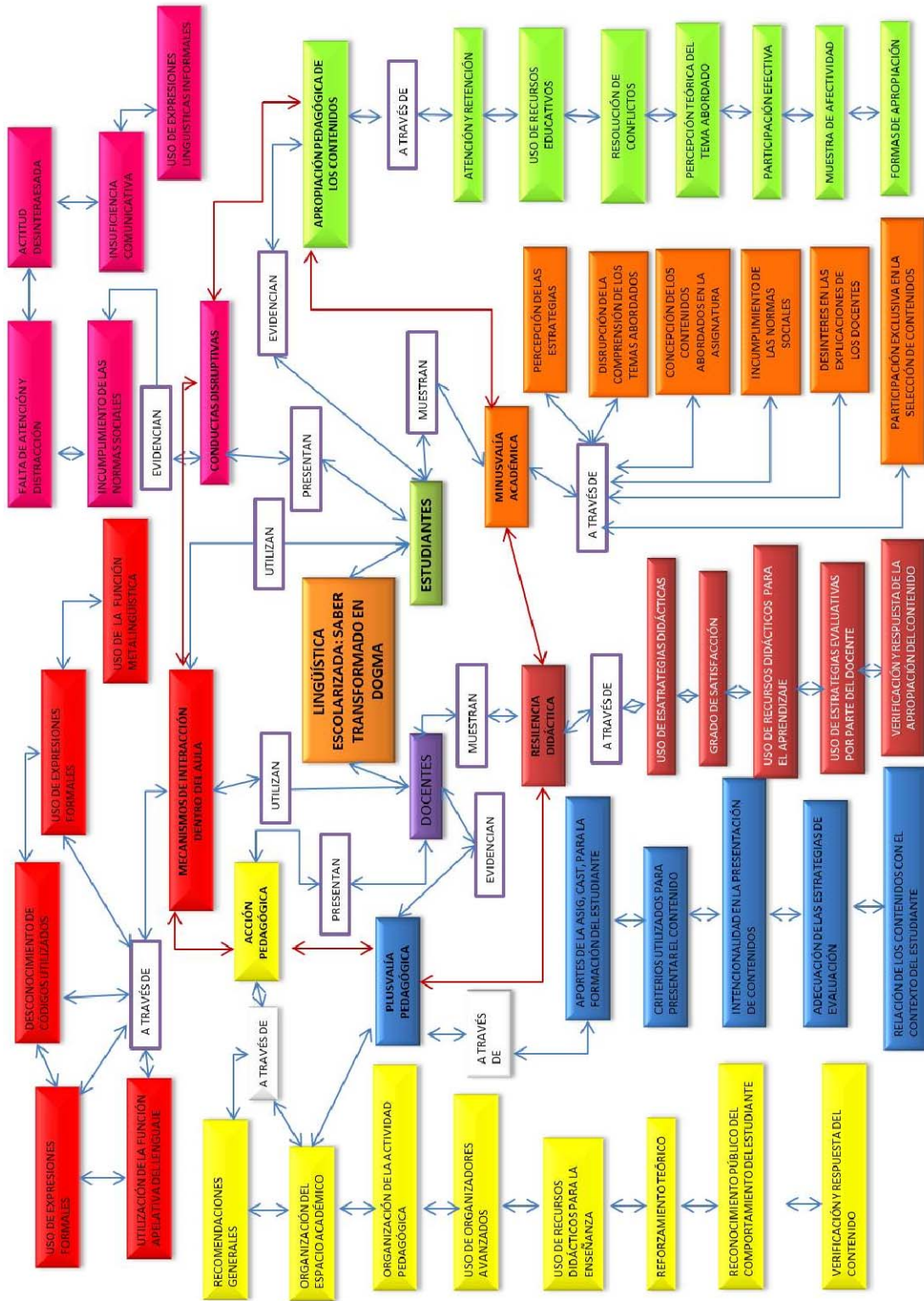


Imagen 13: Red semántica

Fuente: Suárez (2015)

## **CAPÍTULO V**

### **LINGÜÍSTICA DOGMATIZADA**

#### **Miramientos generales**

La enseñanza de las distintas disciplinas o áreas del conocimiento, se ha presentado ante los estudiantes por parte de los docentes como un acto eminentemente académico, incorporando al ámbito escolar las propuestas teóricas de los especialistas y las alternativas didácticas que responden a los paradigmas psicológicos imperantes. Es decir, el docente se transforma en un eco y repite modelos insertos en el ínclito pretérito de la praxis docente sin comprobar su factibilidad, su pertinencia y su validez en el contexto donde se desenvuelve cada estudiante.

Ahora bien, el enfoque tradicional de la enseñanza del saber lingüístico, se orienta a la enseñanza de la gramática y de la estructura interna de una lengua, en tal sentido, los contenidos destinados al saber lingüístico parten del argumento falso o capcioso de considerar que sólo el conocimiento de las categorías y de las reglas gramaticales hacen posible la mejora del uso expresivo de las personas, sin embargo, con el pasar del tiempo y la extensión de la enseñanza obligatoria en las últimas décadas a estudiantes pertenecientes a grupos sociales diversos, ha comprobado que no basta con un saber gramatical que no se precisa en una educación lingüística orientada a la mejora de la competencia comunicativa, tanto en el registro oral como en el escrito de los estudiantes, sino en favorecer la adquisición y mejora de

dicha competencia en los estudiantes y en esa tarea no basta tan sólo con enseñar un cierto saber sobre la lengua.

En tal sentido, lo prioritario es enseñar que hacer con las reglas gramaticales y enseñar a hacer cosas con las palabras. Si bien es cierto, para Chomsky (1975), la lengua es una estructura y establece, como objetivo primordial de la teoría lingüística, el estudio de la *competencia lingüística*, entendida por el mismo autor como:

El conocimiento que el hablante oyente ideal tiene de su lengua, en una comunidad lingüística del todo homogénea, que sabe perfectamente su lengua y al que no afectan condiciones sin valor gramatical, como son limitaciones de memoria, distracciones, cambios de centro de interés, y errores (característicos o fortuitos) al aplicar su conocimiento de la lengua al uso real. (Pp. 5 -6)

En otras palabras, también es cierto que la teoría descarta los factores socioculturales, étnicos y antropológicos y se sustenta sobre premisas ideales: “un hablante oyente ideal, una sociedad análoga y un conocimiento invariable de la lengua”. Frente a esta homogeneidad, Hymes (1972), Fishman (1979), Labov (1983) y muchos otros proponen la heterogeneidad como característica de la comunidad y de la lengua hablada por sus miembros. Se cotejan discrepancias en los papeles o roles que desempeñan los integrantes de una comunidad, la disposición de los medios se altera con el uso que de ellos se haga, desde esta óptica, las situaciones condicionan los estilos, los registros y las variedades que se pueden dar en los registros verbales de los hablantes de una comunidad.

Se hace imperante resaltar que, en una comunidad los miembros imponen los límites en los cuales la comunicación sea posible; límites provenientes de

diversas situaciones y que se encuentran relacionadas con los contextos físicos y psicológicos, de los medios orales y escritos, propósitos, de la estructura social, de los papeles o roles desempeñados por el hablante, entre otros.

Ahora bien, Hymes (1972, 1979 y 1984), con sus estudios sobre Etnografía de la comunicación, la estructura, el comunicacionalismo, oponiendo a la competencia lingüística la competencia comunicativa, a diferencia de la competencia chomskiana acepta como factores programáticos el uso contextual (lo sociolingüístico), el uso intencional (lo pragmalingüístico) y el uso textual (la elaboración del mensaje) de la lengua. En tal sentido, el mismo Hymes, como lo señala Hudson (1981), establece el concepto de competencia comunicativa que comprende no sólo los aspectos gramaticales, sino también el conjunto de competencias socioculturales y la diversidad de interacciones verbales.

Él o ella adquieren la competencia de cuándo hablar, cuándo no, y de qué manera hablar y con quién, cuándo, dónde, de qué forma. En pocas palabras, el niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte en eventos de habla, y de evaluar la actuación de los demás. Además, esta competencia es integral con las actitudes, valores y motivaciones referentes al lenguaje, a sus características y usos, e integral con la competencia de, y las actitudes hacia la interrelación del lenguaje con el otro código de la conducta comunicativa (p. 231).

Desde esta perspectiva, las recientes concepciones lingüísticas reorientan la práctica docente hacia el uso que los hablantes hacen de su lengua considerando las funciones sociales del lenguaje (comunicación), los contextos socioculturales y conceptuales en los que los usuarios utilizan su lengua así como las interacciones personales, sociales y culturales del



hablante, respetando, por demás, los procesos productivos y comprensivos de la lengua. Por todo ello, es lógico que la integración de todos estos factores requiera de una acción pedagógica y hebegógica capaz de dar respuestas y proponer alternativas de solución en concordancia con las necesidades de cada estudiante y con prospectiva hacia el trabajo en las aulas de nuestro sistema educativo.

De allí que, la labor docente, específicamente en el área de lengua, no puede estar divorciada de la investigación; mucho más si consideramos los resultados académicos, las realidades educativas y la necesidad de impulsar un cambio en el trabajo de aula. En tal sentido, la interacción docencia-investigación debe ir más allá del dar clase o de tabular algunos resultados.

Hay que considerar que las practicas docentes destinadas a la enseñanza de la lengua debe ocupar un lugar preponderante en los estudios e investigaciones actuales por parte de los docentes, por cuanto el lenguaje constituye la herramienta fundamental para aprehender el mundo y relacionarse en diversos contextos y situaciones, sin embargo, los resultados sobre la competencia comunicativa en el contexto educativo son preocupantes, puesto que, los contenidos programáticos de este nivel se han impartido siempre con un enfoque descriptivo, obviando que la enseñanza de la lengua tiene como objetivo fundamental desarrollar las capacidades expresivas, comprensivas y la competencia comunicativa de los estudiantes.

En tal sentido se hace necesario descubrir la funcionalidad de lo que se aprende y esto solo es posible con el enfoque comunicativo, en el cual se desecha el estudio del lenguaje por sí mismo, y las unidades de los distintos niveles se ponen en función del proceso de significación. Es decir, no se estudia el lenguaje como un sistema de signos y centrado en oraciones,

palabras y fonemas, sino en el texto, ya que nos comunicamos por medio de él. Según las evidencias sustraídas por los informantes claves, dentro del proceso académico en la U.E. “Antonio Sandoval” la enseñanza de los contenidos destinados al saber lingüístico carecen de este enfoque y se han constatado insuficiencias en la asimilación de los contenidos, así como retención de un gran cúmulo de conocimientos teóricos sin que los estudiantes aprecien su funcionalidad y, por tanto, no puedan llevarlo a la práctica en su propia habla, ni sepan cómo aplicarlos en la preparación y desarrollo de las clases.

Es importante señalar que, en toda situación académica, la toma de conciencia por parte de cada estudiante y la autorregulación de su aprendizaje, se produce, fundamentalmente, en el marco de las diversas interacciones sociales que tienen lugar en el aula. Si se parte de los trabajos de Vygotsky (1979) y de sus discípulos, se reconoce que la socialización está en el origen del desarrollo cognitivo de los individuos. Por ello, si partimos de dicho postulado, toda función superior aparece en primer lugar en el plano interpersonal antes de pasar al plano intrapersonal, fundamentalmente, a través del lenguaje.

Partiendo de lo profesado anteriormente, Van Dijk (2000) señala que las estructuras discursivas, la cognición y la sociedad son tres componentes que interactúan interdisciplinariamente en el análisis del lenguaje y particularmente se considera que, dichos componentes deben estar presentes en los contenidos destinados al saber lingüístico asumiendo un nuevo enfoque de enseñanza. Ahora bien, el llamado “triángulo del discurso”, que integra los tres componentes mencionados, tiene su reflejo en la enseñanza y cada uno de dichos componentes debe ser objeto de trabajo.

Sin embargo, dentro del proceso investigativo se identificó que los docentes de castellano de la U.E. Antonio Sandoval conciben los contenidos destinados al saber lingüístico como “rígidos y su diseño no siempre permite la flexibilidad, ya que los contenidos presentados tienen como propósito desarrollar las habilidades para el razonamiento verbal y la comprensión”, esta premisa trae como consecuencia, según la informante, que no exista por parte de los estudiantes, la participación en la selección de contenidos, puesto que ellos escogerían los contenidos de su preferencia y no los de utilidad, en tal sentido y bajo esta concepción, los docentes de castellano en dicha institución consideran que la actividad del estudiante que está en la base del proceso de construcción del conocimiento no se inscribe en el marco de la interacción o interactividad profesor- estudiante.

De esta manera, se considera que los postulados planteados por Vygotsky (1979) y que giran en torno a la socialización no son aplicados de forma efectiva en la U.E. “Antonio Sandoval”, ya que se mantiene la posición del docente conductual, quien dirige y conduce las normativas del desarrollo de las clases, en tal sentido, el estudiante no participa de forma activa en la selección de temas y en la construcción de su propio aprendizaje, ya que no pertrecha a los estudiantes de la oportunidad de indicar que quiere aprender y por qué lo quiere aprender, situación que le permitiría la autoconstrucción del conocimiento.

En tal sentido, en la didáctica gramatical aplicada por los docentes de la asignatura castellano se produce un notable desacuerdo sobre la subordinación de la enseñanza gramatical y el desarrollo de las capacidades verbales de comprensión y la expresión, por tal motivo, cuando se niega su utilidad reside su carácter normativo. No obstante, se hace imperativo que se fomente el aprendizaje en el estudiante proporcionando una educación

completa, que abarque los conocimientos y las competencias básicas que resultan necesarias en la sociedad actual, de esta manera los contenidos abordados en la asignatura tendrían un enfoque funcional.

En la investigación abordada se pudo apreciar que existe una dicotomía entre los contenidos que el docente presenta y la forma como llega dicha presentación. Cuando se habla de los contenidos hay que considerar dos dimensiones problemáticas: la relación entre enseñanza de la lengua y enseñanza gramatical y entre enseñanza de la lengua y utilizar correctamente la lengua. En este sentido, es importante señalar que las actitudes del estudiante, específicamente el de media general, juegan un papel preponderante, pues ofrecen unas constantes que condicionan cualquier reflexión sobre los contenidos. Se trata de una cuestión interna, la concreción de los contenidos de la propia materia, y de otra externa, la actitud del estudiante de media general ante el aprendizaje.

Por ello, la actitud del estudiante ante las formas con las que el docente presenta los contenidos es muy importante, ya que le otorgará el énfasis en el valor utilitario de la lengua reduciendo la misma a ser un “instrumento de comunicación”. Si bien es cierto, ésta última es la función esencial, incluso el cambio lingüístico se explica como la necesidad de comunicar más y con mayor claridad; también es cierto que existen otras posibilidades del lenguaje no menos importantes. Sin embargo, al momento de la transferencia del saber lingüístico se complica, especialmente, si ese saber es difícil de anclar a un método científico empírico. Eso hace que el nivel de abstracción sea mayor y, por tanto, que la comprensión del estudiante pueda ser a veces ardua.

Lo anteriormente profesado podría llevar a pensar que el profesor de la asignatura castellano no se considere un sabio en sí mismo, sino como una persona poseedora de un saber sabio. Si bien la ciencia y el arte, constituidos como saberes sabios, significan en el ámbito científico y artístico, no necesariamente en el entorno educativo portan el mismo significado. Por lo tanto, es preciso que el profesor de la asignatura castellano, mediante la reflexión pedagógica y didáctica, sistematice, registre y proyecte los saberes con un propósito institucional, es decir un propósito pedagógico.

Esto le permitiría al docente formar parte activa en el proceso de enseñanza del estudiante, no solo seleccionando los contenidos que va a enseñar, sino reflexionando sobre la manera y las estrategias que utilizará para ser de enseñados y otorgarle conjuntamente con el estudiante la utilidad y funcionalidad de lo aprendido. Dicho de otra forma, cuando la praxis de enseñanza está respaldada desde el punto de vista pedagógico y didáctico, las formas de enseñanza cobra importancia en el ejercicio docente. Según Chevallard (1991), el saber que se va a enseñar es el “saber-inicialmente-designado como el que debe ser enseñado” (p. 17), el cual al momento de enseñarse sufre un conjunto de cambios didácticos para hacerlo apto para ser enseñado.

El saber-tal-como-es-enseñado corresponde al saber enseñado (Chevallard, 1991, p. 16) y es, por necesidad, distinto del saber sabio y del saber que se ha de enseñar. Así las cosas, el saber que se va a enseñar y el saber enseñado demandan del profesor de la asignatura castellano conocimientos en pedagogía y didáctica, para seleccionar los contenidos de formación y las formas de enseñarlos. En tal sentido, todo educador es visto como un agente del proceso educativo, cuya función central es ser un guía

pedagógico, un coordinador. De allí que, su tarea principal consiste en promover los aprendizajes para el desarrollo personal, la formación ciudadana y la integración social de cada uno de sus estudiantes.

### **Hilación semántica**

Para la gran mayoría de los docentes, enseñar significa la conversión de un conocimiento en códigos susceptibles al entendimiento, revelando los objetos, las maneras de argumentación, los fenómenos, los principios, las leyes, los métodos, los modelos propios de su saber, disciplina o profesión, para que actúen de forma libre en los procesos de transformación de sus estudiantes en la búsqueda de la formación integral; de igual forma para muchos docentes enseñar significa la conversión del conocimiento para hacer posible el aprendizaje y la formación intelectual.

Sin embargo, para los docentes de la Unidad Educativa Antonio Sandoval el proceso escolarizante de los contenidos destinados al saber lingüístico se rigen por normas estándares que quizás han sido el resultado de una tradición colectiva y que se limitan a repetir posturas didácticas erradas, obviando que la praxis profesional, implica no solo un conocimiento científico sobre un saber específico, sino también un conocimiento en pedagogía y didáctica, como bien se dijo anteriormente. El hecho de que el docente de bachillerato posea conocimientos en pedagogía y didáctica, y los ponga en práctica durante su ejercicio docente, constituye una forma de vislumbrar la clase, en otras palabras, de hacer consciente su práctica, lo cual conduce a que la selección de los contenidos dentro de su campo de saber siempre esté orientada por el criterio de la formación de los estudiantes. Es acá donde está la esencia del currículo y de la didáctica, en reconocer lo que es necesario aprender, para definir lo que se necesita enseñar.

La competencia lingüística o gramatical direccionada por la docente informante se encuentra referida al dominio del código lingüístico y el conocimiento práctico de la estructura, así como los elementos y reglas de la lengua en sus diversos niveles: fonético- fonológico, morfosintáctico y léxico semántico. Considerando que únicamente con esta competencia se relaciona el conocimiento de las reglas de ortografía, la correcta pronunciación, el vocabulario o las reglas gramaticales.

Ahora bien, es importante considerar que el *objeto de saber* sólo llega a la existencia como tal en el campo de la conciencia de los estudiantes, cuando su inserción en el sistema de los “objetos a enseñar” se presenta como *útil para la economía del sistema didáctico* (Chevallard, 199: 57). No obstante dentro del aula destinada como informante clave, se pudo observar que los docentes muestran *resiliencia didáctica* y se evidencia en el uso de *estrategias* orientadas al proceso de enseñanza de los contenidos destinados al saber lingüístico, las mismas van a favor, en algunos casos, de establecer climas emocionales positivos y optimistas donde los estudiantes respondan efectivamente.

Esta acción resiliente proactiva, por parte del docente, acompaña el proceso de evolución personal de sus estudiantes y la aceptación de la diversidad y la complejidad de las relaciones entre los distintos colectivos logrando así respuestas favorables dentro del proceso formativo por parte del estudiante y que *satisfacen al docente* pues considera que los objetivos propuestos fueron alcanzados, claro está, estas estrategias deben ir de la mano con los *recursos didácticos* que el docente utilice para lograr el aprendizaje.

Cabe destacar que el docente se vale de múltiples recursos para lograr que el aprendizaje sea significativo, sin embargo al momento de aplicar las diversas *estrategias de evaluación* es cuando se puede apreciar la consolidación o no del aprendizaje, muchas de estas estrategias resultaron significativas a pesar que no fueron socializadas con los estudiantes y no se consideró la opinión del grupo al momento de seleccionar las estrategias evaluativas (ver imagen 14 ).



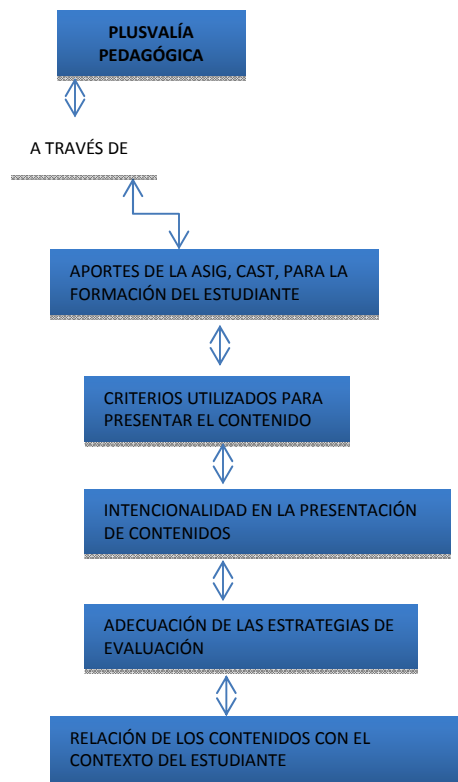
**Imagen 14:** Resiliencia didáctica **Fuente:** Suárez, E. (2015)

Sin embargo, la actividad del docente se caracterizó por evidenciar plusvalía pedagógica, entendida ésta como el valor creado por el trabajo del docente y que se encuentra presente en el proceso educativo, el término hace referencia a la efectividad individual que el estudiante puede obtener y el provecho personal que experimenta. En tal sentido la docente demostró interesarse de alguna forma en los *aportes que la asignatura castellano*, ofrecerá para la formación del estudiante, de esta forma la docente utiliza



estrategias didácticas atendiendo *los criterios* que ella considera pertinentes al momento de presentar los contenidos y que suministrarán la información al estudiante de acuerdo a la *intencionalidad* que se mantenga al momento de presentar los contenidos.

Cabe destacar que, la docente adecua las *estrategias de evaluación* de acuerdo a los objetivos propuestos por ella y atendiendo las necesidades que de forma subjetiva se plantea para que los estudiantes logren competencias de forma significativa, en algunos casos el logro de estas competencias se realiza cuando existe *relación de los contenidos* con el contexto del estudiante (ver imagen 15)



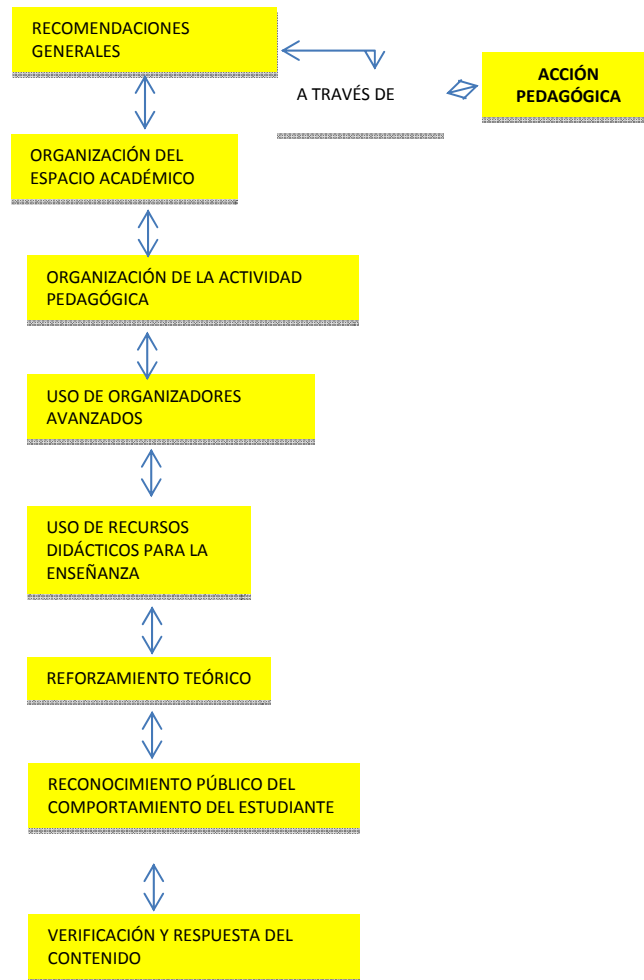
**Imagen 15:** Plusvalía académica

**Fuente:** Suárez, E. (2015)

Partiendo de dicho propuesto, la docente destina la *acción pedagógica* hacia el logro eficaz del proceso formativo, en tal sentido para garantizar dicho alcance toma en consideración aspectos que están relacionados con la *organización del espacio académico*, así como limpiar el salón, distribuye los pupitres en filas, solicita a los estudiantes que esperen fuera del aula en formación y les da acceso al aula formados en fila.

Una vez que los estudiantes entran al aula y el docente ha organizado todo el material que utilizará en su praxis del día, se dispone a iniciar la clase, para ello se vale de variadas actividades motivadoras, sin embargo el uso de *organizadores avanzados* tales como preguntas generalizadoras, las cuales forman parte reiterada de las actividades que le permiten a la docente validar y *verificar la apropiación* de las explicaciones teóricas por parte de los estudiantes y retomar las clases anteriores en caso de ser necesarias, de esta forma podrá diagnosticar y *reforzar teóricamente* los contenidos que presentes nudos críticos, para ello utiliza diversos *recursos didácticos*, los mismos son seleccionados previamente por la docente y aplicados a los estudiantes, en algunos casos los recursos seleccionados ocasionan impacto positivo, pero en otros casos dichos recursos no resultan atractivos para los estudiantes y no se logran los objetivos propuestos por la docente en todo el grupo.

Cabe destacar que, cuando el estudiante mantiene *participación activa y efectiva*, éste, recibe elogios por parte de la profesora haciendo *reconocimiento público* por su destacada participación, no obstante cuando el estudiante no responde de forma efectiva, la docente hace gestos discriminativos y le llama la atención de forma grupal valiéndose de la *función apelativa del lenguaje* (ver imagen 16).



**Imagen 16:** Acción pedagógica **Fuente:** Suárez, E. (2015)

Como parte de la rutina diaria, la docente utiliza diversos mecanismos *de interacción dentro del aula*, valiéndose del *uso de expresiones formales* para el desarrollo de las explicaciones de los contenidos, sin embargo la terminología que utiliza es técnica y eso causa en los estudiantes *disgregación por el desconocimiento de los códigos utilizados*, trayendo como consecuencia que la apropiación de los contenidos no sea efectiva.

Dentro del aula se promueve la *utilización de expresiones formales*, tales como: por favor, gracias, permiso, entre otras, de igual forma se promueve la utilización de la función metalingüística para así otorgar el significado correcto de los términos y la conceptualización de los contenidos (ver imagen 17).



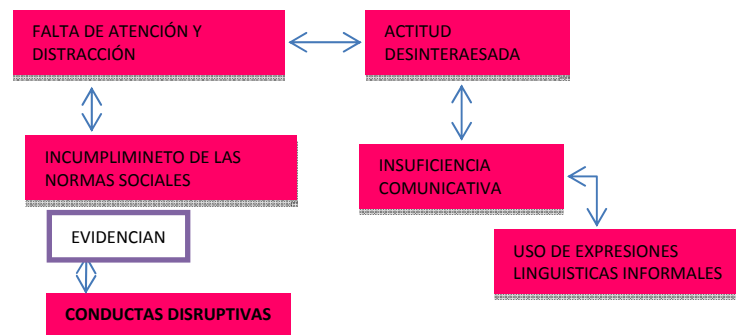
**Imagen 17:** Mecanismos de interacción dentro del aula **Fuente:** Suárez, E. (2015)

No obstante, al momento de escolarizar los contenidos, el saber lingüístico se presenta de forma estandarizada haciendo mayor hincapié en la estructura gramatical, desplazando la parte funcional y operativa del saber lingüístico que es parte del día a día del estudiante. Esta forma dogmática que utiliza la docente para presentar los contenidos destinados al saber lingüístico no capta la atención del grupo completo, pues la atención se centra en un limitado número de estudiantes y el resto del grupo se dispone a conversar en clase *incumpliendo las normas sociales*.

La motivación que trabaja la docente se centra en una forma de captar la atención momentáneamente, pero las estrategias que utiliza para el

desarrollo de la actividad pedagógica no se hacen significativas para los estudiantes, trayendo como consecuencia la *distracción y la falta de atención* a las clases impartidas, si a todo ello le sumamos el uso de los mecanismos de interacción que utiliza el docente en su acción pedagógica traerá como resultado la *actitud desinteresada* que se evidencia en clase por parte de los estudiantes y por ende la *insuficiencia comunicativa*.

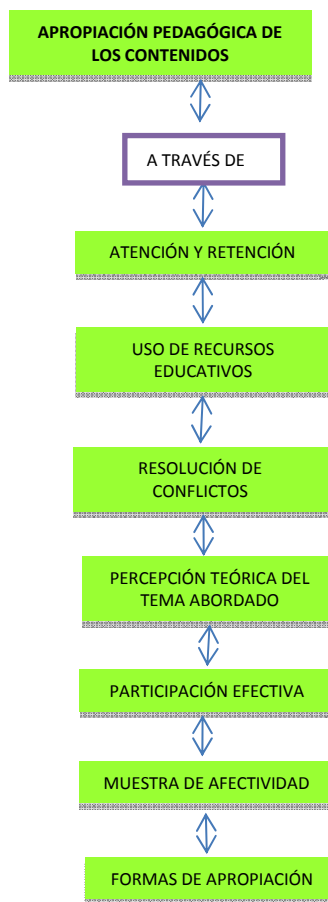
Al no promover el uso funcional y operativo del saber lingüístico no se estaría relacionando los contenidos con el contexto del estudiante y se continuaría promoviendo el *uso de expresiones lingüísticas informales*, las cuales forman parte del modismo escolar y social, pues el estudiante *desconoce el significado* de algunos términos y los utiliza por asociación y no por convicción (ver imagen 18).



**Imagen 18:** Conductas disruptivas **Fuente:** Suárez, E. (2015)

Ahora bien, cuando la forma de presentar el contenido se realiza de forma efectiva, la *apropiación pedagógica de los contenidos* se hace significativa, pues el estudiante *atiende y retiene* las explicaciones impartidas y se motiva al *uso de recursos educativos* para consolidar el aprendizaje. Sin embargo esto se logra únicamente cuando el docente parte de aspectos funcionales y promueve la *participación efectiva* en clase. Un estudiante motivado busca

individualmente las herramientas para la *resolución de conflictos*, pues le interesa alcanzar un objetivo. De esta forma, el estudiante puede debatir libremente y realizar aportes críticos abiertamente de acuerdo a la *percepción teórica de los temas abordados*, pues logró comprender los contenidos y así apropiarse del contenido para su posterior uso en su contexto, para ello el estudiante podrá utilizar cualquier forma de apropiación pues el contenido ya fue comprendido (ver imagen 19).

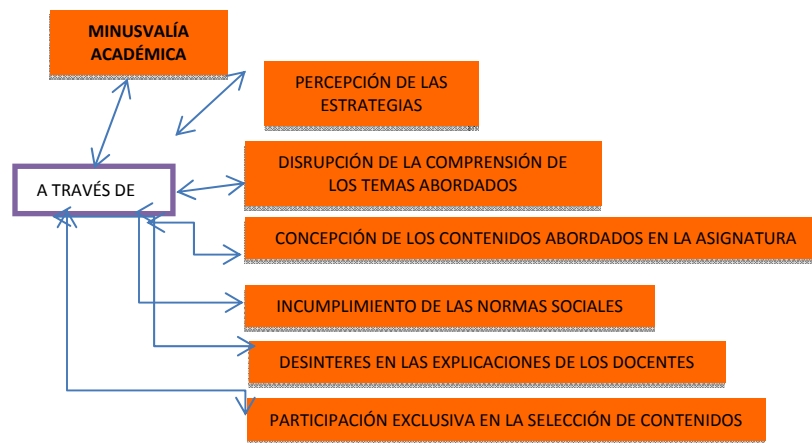


**Imagen 19:** Apropiación pedagógica de los contenidos **Fuente:** Suárez, E. (2015)

No obstante, cuando no se logra la apropiación de los contenidos de forma efectiva se manifiesta la *minusvalía académica*, en tal sentido la *percepción de las estrategias* por parte de los estudiantes será siempre negativa y poco

entendible originando *disrupción en la comprensión de los temas abordados*, por supuesto al no mostrar interés en los contenidos impartidos la *concepción de los contenidos abordados en la asignatura castellano* será siempre negativa y los paradigmas que el estudiante tiene sobre dicha asignatura serán siempre los mismos “*no me gusta la asignatura porque es muy fastidiosa*”.

Todo ello trae como consecuencia que el estudiante se desmotive y centre su atención en aspectos ajenos a la clase e *incumpla con las normas sociales* y muestre *desinterés en las explicaciones* que realiza el docente, esto gracias a que muchas veces el docente mantiene una actitud exclusiva en la selección de los contenidos y no adecúa los contenidos al contexto real de los estudiantes. Ahora bien, todas estas distinciones han tenido importantes repercusiones sobre la didáctica dentro del aula y han hecho que el saber lingüístico sea transformado en dogma (ver imagen 20).



**Imagen 20:** Apropiación pedagógica de los contenidos **Fuente:** Suárez, E. (2015)

## Hallazgos interpretativos

La psicología contemporánea nos dice que la comprensión es un acontecimiento o proceso que se produce en la mente o en el cerebro. Desde la perspectiva del docente y del estudiante, si el propósito es lograr la comprensión su consecución se debe plasmar en actuaciones que puedan ser perceptibles. En tal sentido, al centrarse en la actuación ocasiona un importante cambio de perspectiva en el estudiante: en lugar de preocuparse por dominar contenidos concretos empieza a pensar en las razones de que se enseñen y en la mejor manera de demostrar públicamente la comprensión que tiene de ellos. No obstante una vez obtenido la información suministrada por los informantes claves se presentan los hallazgos interpretativos desarrollando las intencionalidades específicas del estudio, las cuales se presentan a continuación:

**Identificar las formas de apropiación y representación del saber lingüístico por parte de los docentes de castellano y los estudiantes de 2do año sección 05 de la Unidad Educativa "Antonio Sandoval".**

El estudiante es activo en su aprendizaje cuando pregunta u observa atentamente para lograr una representación clara del objeto de aprendizaje; cuando aborda los problemas que se le presentan indagando, consultando con sus pares, otros adultos o su profesor, cuando pide ayuda a alguien más experto. El estudiante es activo cuando si al experimentar una determinada situación se interroga sobre las razones que la generaron, pide opinión a otros y relaciona esta respuesta contrastándola con lo que él piensa, cuando



observa relaciones entre objetos o situaciones, identifica semejanzas y diferencias y las utiliza para tomar decisiones.

Todo esto nos permite reflexionar y entender que la actividad que efectivamente realiza el sujeto en su proceso formativo es una actividad mental intensa, la cual se caracteriza porque los estudiantes establecen relaciones no arbitrarias, sino pertinentes y valiosas, tanto cultural como personalmente entre lo que conocen y lo que desean conocer, a fin de conferir significado al contenido abordado.

En tal sentido, los cambios se conectan no solo con las estrategias que utiliza el docente en el aula, sino también con el proceso de elaboración personal de cada estudiante, la construcción de conceptos, con su disposición, sus intereses y utilización de sus conocimientos y estrategias de aprendizaje muy propias, fundamentadas en la exploración, el descubrimiento, el conflicto, la formulación de hipótesis y la elaboración de inferencias; la construcción de conocimientos significativos, la cooperación y la reflexión. Por tal motivo, se considera al estudiante como hacedor, constructor y responsable último de su propio aprendizaje. Bajo esta perspectiva, el rol del docente también adquiere una nueva dimensión, pues de él depende la significación del aprendizaje y las formas como el estudiante asimilará y representará lo aprendido. Todo docente como agente regulador que lidera y guía las situaciones didácticas, le corresponde ser mediador y favorecedor del desarrollo de las experiencias de aprendizaje que se proponen con los estudiantes, las cuales son las que permitirán desarrollar la inteligencia, flexibilizar el pensamiento y lograr el manejo del conocimiento, en cuanto al saber, saber hacer, saber ser y saber convivir.

Para ello, se hace imperante que los docentes de la asignatura castellano, en la U.E. Antonio Sandoval, precisen de herramientas, que le permitan a través de los contenidos curriculares generar interacciones de aprendizaje con los estudiantes, específicamente con los contenidos relacionados con el saber lingüístico, de esta manera focalizar el desarrollo de las funciones del pensamiento, las cuales permitirán a los estudiantes aprender dichos contenidos, de esta forma utilizarlos para seguir aprendiendo por sí mismos.

Las formas de apropiación y representación del saber lingüístico por parte de los docentes de castellano y los estudiantes de 2do año sección 05 de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval”, se limitan a una tarea compleja, pues este proceso involucra distintas demandas cognitivas- lingüísticas, meta cognitivas, motrices y socioculturales, pues en el proceso de enseñanza aprendizaje y visto desde el punto cognitivo, en los contenidos destinados al saber lingüístico interactúan tres subprocesos: planificación, redacción y revisión.

Sin embargo, se evidencia que dentro del proceso formativo en dicha institución, no existe una relación entre la apropiación de los contenidos destinados al saber lingüístico por parte del docente y del estudiante, puesto que al momento de ser presentados los contenidos, el profesor de la asignatura castellano, dentro de su rol, prescribe tareas, evalúa y es el único destinatario de las producciones escritas de los estudiantes. Por el contrario, la consideración lingüística- cognoscitivista- constructivista valora los

contenidos destinados a dicho saber como expresión de ideas y sentimientos, organización y socialización de los conocimientos producidos.

Entre tanto, los estudiantes apropian los contenidos destinados al saber lingüístico con deficiente sentido funcional, puesto que existe una marcada diferencia entre lo que propone el Currículo Nacional Bolivariano, los programas de estudio y lo que se ejecuta en el aula por parte del docente, haciendo entonces que la representación de los contenidos no se ejecuten según los procesos cognoscitivos y meta cognoscitivos del estudiante en el desarrollo de su potencial, convirtiéndose en un repetidor de información.

Hay que considerar que dentro del rol del estudiante se encuentra la representación de los contenidos, claro está una vez que los mismos sean apropiados por el estudiante, esto se convertiría en la representación social y permite que el individuo le otorgue significado a las cosas, según la forma como haya internalizado un concepto, por ello se habla de la simbolización y la interpretación. La interpretación como sistema que orienta y organiza las conductas, y las comunicaciones que articulan la pertenencia de los individuos.

De esta manera, la representación se transforma en la práctica social, que forma la ideología de los espacios abiertos o lugares de la ciudad, produciendo diferentes formas de comunicación y pertenencia social del individuo; además de relacionarse con lo imaginario y la proyección de sus valores. Por ello, la forma con las que el docente destine el aprendizaje le permitirá al estudiante reflexionar, analiza, reconsiderar y reorganizar las ideas y conceptos con claridad y precisión.

Por lo tanto, las representaciones de los contenidos destinados al saber lingüístico por parte de los docentes deberán ser abordadas como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento, y de elaboración psicológica y social de esta realidad. Se puede decir, entonces que de esta forma las representaciones por parte de los estudiantes serían más significativas, puesto que, el estudiante reelabora el significado de manera individual, pero cuando se vuelva común se transformaría de nuevo en un constructo del conocimiento colectivo, de esta manera se mantiene una relación entre la simbolización y la interpretación con el objeto, confiriéndole de este modo la significación a lo material. Estas significaciones resultan por parte del sujeto una actitud de construcción” y expresión” del mismo individuo y de allí le podrá otorgar el carácter funcional a lo aprendido.

Finalmente, en el proceso investigativo se pudo identificar que el estudiante construye la representación del saber lingüístico bajo dos dimensiones:

- 1) La dimensión del contexto: donde el sujeto se halla en la situación de interacción social o ante un estímulo social.
- 2) La dimensión de pertenencia: el sujeto, como ser social, hace intervenir en su elaboración ideas, valores y modelos provenientes de su grupo de pertenencia o ideologías transmitidas dentro de la sociedad.

De igual forma, se pudo identificar que dentro de los aspectos significantes de la actividad representativa del saber lingüístico se encuentra:

1) La representación del sentido por parte del sujeto; la utilización de sistemas de codificación e interpretación proporcionados por la sociedad, o de la proyección de valores y aspiraciones sociales en lo imaginario.

2) La representación como una forma de discurso, en comunicación de la pertenencia social de los sujetos que hablan y de la finalidad de su discurso.

3) La práctica social del sujeto tomada en consideración, para que se reflejen las ideologías relacionadas con el lugar.

4) El juego de las relaciones intergrupales que determina la dinámica de las representaciones.

En consecuencia, según la postura constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una continua actividad que el individuo realiza en virtud de las operaciones e instrumentos que va manipulando mientras trabaja sobre el objeto de conocimiento. Esas operaciones e instrumentos con que se realiza la construcción están constituidos fundamentalmente por los esquemas (conocimientos previos) que ya se posee, los que ya construyó en su relación estrecha con el medio. Esa construcción no sucede espontáneamente, depende de dos factores principales: la representación inicial que tengamos de la nueva información, y de la actividad interna o externa que desarrollemos, es decir, depende de los esquemas previos que poseemos y de cómo los activemos para atraer al estudiante significativamente con la experiencia o la nueva situación que vivimos en ese momento.

Los esquemas son determinantes en la construcción del conocimiento, por ello, es importante comprender que:

a) El niño desde que nace va construyendo sus propios esquemas en la interacción con su experiencia y que estos constituyen la base para reconstruir los existentes y construir los nuevos.

b) La representación del saber lingüístico dependerá de los conocimientos que va construyendo.

c) La misma interacción con su aprendizaje hará que los esquemas vayan cambiando o se vayan enriqueciendo para lograr una apropiación más significativa y la representación del saber lingüístico equivaldría a un modelo propio de aquello que constituye el objeto de aprendizaje. En tal sentido, implica atribuirle significado a ese contenido mediante un proceso de construcción personal, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento al relacionar de una forma no arbitraria y sustantiva lo que ya sabe con lo que se propone aprender.

**Describir de las formas de apropiación y representación del saber lingüístico de los docentes de castellano y los estudiantes de 2do año sección 05 de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval”.**

---

El conocimiento es todo aquello susceptible de saberse o creerse acerca de un mundo real o ficticio. Desde el punto de vista neurocientífico, para que haya conocimiento, basta con que se activen las neuronas y desarrollen las relaciones sinápticas que generan a su vez posibles relaciones semánticas.

Esta actividad no es lineal, porque pueden establecerse muchas relaciones al mismo tiempo en diferentes zonas del encéfalo que pueden variar en función del contexto y la percepción individual y social del agente. Todo este complejo procesamiento de asociación y conexión de tipo físico es conocido como conocimiento humano.

Por consecuencia, en el uso del saber lingüístico, el estudiante irá descubriendo la mejor adaptación de cada una de las competencias lingüísticas, las apropiará y las representará de acuerdo a las distintas realidades o dimensiones de una misma realidad. De esta manera se facilitará que acomode los códigos propios a sus intenciones comunicativas, acercándose a un uso cada vez más propio y creativo del saber lingüístico.

Cabe destacar que, el desarrollo del saber lingüístico del estudiante está directamente relacionado con la ayuda que reciba, en el ámbito de la relación social y de la comunicación, por parte de aquellos que dominan y usan la lengua. Así pues, el profesorado ofrecerá un modelo de lenguaje rico y correcto, ya que la competencia lingüística del estudiante, en todas y cada una de las lenguas del currículo, depende de la calidad del lenguaje que oye y del apoyo y ayuda que recibe desde sus primeros ensayos. Es necesario no olvidar que para una parte del estudiante de media general, el centro escolar constituirá el único contexto en donde podrá establecer contacto con modelos lingüísticos complejos y con un lenguaje formal y culto.

Ahora bien, retomando los cimientos del enfoque cognitivo, y recordando las propuestas chomskianas, se postula que el innatismo niega la existencia de un módulo cerebral autónomo dedicado al funcionamiento automático del

saber lingüístico, aislado de otras facultades cognitivas. En tal sentido, el acceso al saber lingüístico no difiere sustancialmente de la manera en que la mente organiza y accede a cualquier otro tipo de conocimiento, es decir, que las capacidades cognitivas de las que se hace uso al hablar o al comprender lo que oímos no tienen por qué ser distintas de las empleadas durante la realización de otras tareas cognitivas como la percepción visual; el razonamiento o la actividad motora y los mecanismos que se usan para ello trabajan con modelos cognitivos idealizados y capacidades cognitivas de carácter general, como la memoria, la percepción, la atención o la categorización.

Partiendo de ello, se puede afirmar que todas las formas lingüísticas se consideran unidades simbólicas que consisten en la asociación indisoluble de una representación semántica con una fonológica, del significado y la forma. Hay una relación circular entre forma, significado y conceptualización: según evoluciona nuestra experiencia mental, asignamos significado a las formas y esas estructuras semánticas permiten que los significados se procesen cognitivamente y se comuniquen. Es necesario precisar que aunque la conceptualización es altamente individual cada persona hace su propia experiencia gestáltica y la procesa individualmente.

Por todo ello, la representación pedagógica del saber lingüístico, por parte del docente, le permitirá al estudiante establecer una visión favorecedora de la descripción gramatical de la lengua gracias a la condición figurativa del lenguaje, de esta forma el carácter creativo que utilice el docente en dicha representación le permitirá al estudiante establecer paralelismos con principios generales de percepción y con otras formas de representación, y al apropiarse del contenido le otorgará no sólo el valor básico de los recursos



gramaticales, sino que también explicarían de forma coherente los usos discursivos de esas distinciones. En gran parte, esos usos están basados en distinciones de perspectiva de representación.

Ahora bien, en la intervención hebegógica dentro de la U.E. Antonio Sandoval el docente obstaculiza la relación educando/ ambiente, con la equívoca idea de que el maestro es el representante de los valores superiores, que son los únicos que facilitan el desarrollo de las cualidades humanas, en la base de estos presupuestos dichos docentes, convierten la praxis docente destinada a desarrollo del saber lingüístico en una condición dogmática, es decir hay una renuncia a facilitar las condiciones y elementos formativos que conducen a establecer la necesaria comunicación entre el educando y el ambiente.

Si bien es cierto el docente se apropia en primer lugar del contenido para luego poder representarlo, también es cierto que, en el momento que se convierte en agente transmisor lo hace de forma dogmática, obviando que le corresponde comprender el ambiente histórico y natural de la clase. Se hace imperativo considerar que de la enseñanza puramente dogmática se estaría sobrepasando la etapa creativa o de trabajo autónomo e independiente, colocando el proceso formativo con tendencias disciplinarias de estudio y normativas escolarizantes impuestas y controladoramente arbitrarias, limitando de esta forma la autodisciplina intelectual y la autonomía moral.

Hay que resaltar que, desde la lingüística funcional dentro de la U.E. Antonio Sandoval, se rechazaría la actual práctica metódica en las formas de destinar el saber lingüístico y cuyo prospecto se basa en la repetición

tradicional de contenidos y que provoca en los estudiantes interpretaciones erradas que estimulan la puesta en escena del dogmatismo con sello autoritario. Cuando se utiliza la repetición como estrategia, no debe hacerse desde las doctrinas mecánicas, sino desde la adaptación de cada concepto a las diversas particularidades y tradiciones contextuales, presentando y representando en todos los aspectos positivos y en sus negaciones tradicionales, organizándose siempre con cada aspecto parcial dentro de la totalidad.

Vista y entendida la repetición desde esa perspectiva, no podría pensarse como una nimia acción educativa, la que ejecutándose frente a los estudiantes, puramente pasivos y receptivos, busque adoctrinarlos sin remover su apropiación, sino la que partiendo del inicial conocimiento de nociones concretas les impone una actividad que los orienta al exterior para determinar el sentido y los límites de lo aprendido.

**Comprender las formas de apropiación y representación del saber lingüístico de los docentes de castellano y los estudiantes de 2do año sección 05 de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval”.**

La psicología contemporánea nos dice que la apropiación es un acontecimiento o proceso que se produce en el cerebro. Desde la perspectiva del docente y del estudiante, si el objetivo es alcanzar la apropiación de un contenido determinado su consecución se debe plasmar en actuaciones o actividades de comprensión que se puedan observar, criticar y mejorar. No tiene sentido una representación mental si no se puede

activar cuando sea necesario. Centrarse en la actuación provoca de inmediato un importante cambio de perspectiva en el estudiante: en lugar de preocuparse por dominar contenidos concretos empieza a pensar en las razones de que se enseñen y en la mejor manera de demostrar públicamente la comprensión que tiene de ellos. De allí que en una pedagogía para la apropiación, los estudiantes adoptan una postura más activa.

Por tanto, habría que tomar en consideración los vínculos entre esos conocimientos que pretendemos incorporar y las representaciones que de ellos poseen nuestros estudiantes. Conocer algo significa que existe cierta identificación con el mencionado objeto de estudio y al mismo tiempo deberíamos lograr la aproximación con las teorías que tenemos al respecto. Desde esta perspectiva, más que acumular saberes o cambiar unos por otros, el aprendizaje, debería promover instancias de reflexión o estadios de aprendizaje dónde se posibilite la descripción de las representaciones de unos conocimientos en otros. Esos estadios de aprendizaje facilitarían la conversión del conocimiento cotidiano en un conocimiento de complejidad creciente y por lo tanto más sustentable.

Sin embargo, muchas veces, frente a grupos de estudiantes se puede encontrar desmotivación o desinterés para aprender nuevos temas. Ahora bien, cada docente intenta cumplir con los contenidos del Curriculum formal y a la vez es posible encontrarse con el gran desafío de que los mismos sean interesantes y significativos para los estudiantes, no obstante, también es posible que la apropiación de los contenidos académicos sea sólo una posibilidad dentro de la vida escolar de los jóvenes, pues algunos de estos contenidos puede que no sea nada atractivos ni significativos, dado a que

muchos estudiantes adolescentes se interesan por los temas o contenidos que sean funcionales para sus vidas cotidianas.

De las formas como el docente presenta o representa un contenido puede considerarse el nivel de significación o abstracción de los mismos, pues de dicho nivel puede dificultar la adquisición y apropiación de un contenido. Un ejemplo de dicha situación se evidencia con la informante docente de castellano en la U.E. Antonio Sandoval en donde para explicar los contenidos dispersa los temas del contexto estudiantil, aunado a ello, utiliza un lenguaje muy técnico ocasionando en los estudiantes dispersión. En tal sentido, los estudiantes ante la urgencia de apropiarse de los usos prácticos de la docente no logran adquirir contenido teóricos de los mismos. Se reduce a aprender a hacer y la significatividad se ve desplazada.

Cabe destacar que, dentro del proceso de apropiación y representación del estudiante, existe un factor preponderante que muchas veces el docente descuida y tiene que ver con el esfuerzo que realizan los estudiantes para adaptarse a las formas metódicas de representar un contenido por parte del docente, cabe destacar que cada materia y cada lógica de actividad que se plantea en el proceso formativo es diferente, por ello, no hay que olvidar que el paso desde la escuela primaria a la secundaria plantea muchas veces un inconveniente tanto a estudiantes como profesores.

Cada etapa debe ser abordada de acuerdo a la agogía correspondiente, en tal sentido la didáctica debe ajustarse a la edad o etapa del estudiante, sin embargo, la urgencia por cumplir formalmente con los contenidos, hace que el docente descuide la parte funcional y se dedique con la parte metódica

para dar cumplimiento a los objetivos propuestos, por ello cada profesor al explicar la clase se dedica en cumplir con los contenidos dificultando la apropiación de los mismos y hacerlos significativos, trayendo como consecuencia que la actividad realizada por el docente condicione la dirección del comportamiento del estudiante y por ello, la praxis académica se muestre como un protagonista fundamental en el funcionamiento institucional y especialmente dentro del espacio académico.

Es importante señalar que, el estudiante, para alcanzar una dimensión social en la experiencia académica necesita hallar un medio que traslade lo privado hacia el dominio público una vez que se apropie de un contenido determinado. Por ello, se hace imperativo conocer las formas de representación que los estudiantes utilizan para hacer públicas las concepciones que tienen privadas, entendiendo que la elección de una forma de representar el saber equivale a elegir la manera de concebir el mundo, y también a elegir la manera en que lo representará públicamente. Usualmente las formas de representación se direccionan desde la concepción hasta la expresión, es decir desde lo concebido hacia su transformación por medio de alguna forma de representación en una imagen pública.

Los estudiantes de 2do año sección 05 de la U.E. Antonio Sandoval, utilizan diferentes formas para representar el saber lingüístico, entre ellas el uso de sistemas sensoriales: visuales, auditivas, táctiles, Kinestésica, gustativa u olfativa. Por ejemplo: al estudiante representar un contenido a través de una dramatización utiliza no solo la visual sino la auditiva, sin embargo para que ello pueda realizarse es muy importante las formas que el docente utiliza para presentar los temas, pues de ello dependerá la combinación e interacción en la transmisión de información.

El tipo de experiencia que un individuo adquiriera, dependerá de las cualidades que el sistema sensorial recoja. Y como el sentido depende de la experiencia, el carácter y la distribución de las cualidades en un medio y el enfoque que un estudiante aporte, afectarán la clase de sentido que conciba. Cabe destacar que, como determinadas formas de representar tienden a enfatizar determinadas cualidades y a utilizar determinado sistema sensorial, el tipo de sentido que una sola forma de representación puede expresar es limitado. De lo anteriormente profesado Eisner (1994) señala que:

Quando las habilidades necesarias para usar una forma de representación no están disponibles o no se alienta al individuo a utilizarlas, los sentidos que un individuo aprehendería a través de tales formas se pierden... y tampoco es probable que consideren el mundo de una manera que interese a la creación de un equivalente intelectual... (p75).

En tal sentido, la relación entre el estudiante y el medio es una relación de transacción. Con ello se quiere decir que, tanto las cualidades del medio como las condiciones internas del estudiante afectan la experiencia o las concepciones que se construyan. Bajo esta perspectiva, se considera que las cualidades no determinan lo que se selecciona, ni tampoco es posible que el estudiante proyecte íntegramente sus condiciones internas sobre el medio. En este proceso se establece un *feedback*, por lo tanto, cada factor hace su propia contribución y de cada transacción nace la experiencia.

**Reflexionar sobre las formas de concepción, apropiación y representación del saber lingüístico en docentes de castellano y los estudiantes de 2do año sección 05 de educación media general de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval”.**

---

La enseñanza de la lengua ha sido siempre subsidiaria de las teorías gramaticales predominantes. En las prácticas docentes destinadas al proceso formativo de los contenidos orientados al saber lingüístico, el estructuralismo ha impuesto su huella y las actividades pedagógicas se caracterizan, fundamentalmente, por cuatro tipos de actividades: en primer lugar, memorización de conceptos; en segundo término, identificación y clasificación de palabras; después, estudio y análisis de las categorías sintácticas y, finalmente, ejercitaciones morfológicas y sintácticas.

En tal sentido, dentro del proceso formativo de los contenidos destinados al saber lingüístico las discusiones originadas entre los especialistas versan fundamentalmente sobre dos cuestiones. En primer lugar, se discute sobre la naturaleza de aquello que se debe enseñar. Es decir, frente a la tendencia de enseñar los aspectos formales de la lengua, pues, cada vez cobra más fuerza la idea de entender la enseñanza de la lengua desde una perspectiva procedimental e instrumental. Y en segundo lugar, se discute también la eficacia de la enseñanza de los aspectos formales para mejorar la competencia comunicativa de las personas.

Ahora bien, la enseñanza de los contenidos destinados al saber lingüístico han sido estudiados y analizados desde distintas perspectivas y es deudora de diversas teorías lingüísticas: estructuralismo, generativismo,

funcionalismo, textualismo y pragmática las cuales han perfilado el quehacer dentro de los espacios académicos y han marcado los diseños curriculares, los programas de lengua y los textos escolares. Aunque las teorías lingüísticas, el currículo, los estudiantes, la motivación, los enfoques metodológicos, las estrategias didácticas y los materiales instruccionales son importantes al enseñar la asignatura Castellano, es el docente quien ocupa un papel preponderante en la triada académica: docente-estudiante-objeto de estudio.

Hay que considerar que, actualmente muchos docentes conciben que enseñar lenguaje es enseñar lengua y enseñar lengua es enseñar a leer y a escribir correctamente. Desde tiempos no muy remotos, la enseñanza de la lengua se ha limitado en términos generales, por algunos docentes, que leer es decodificar y escribir es copiar. En tal sentido, la lectura se ha convertido en un descifrado de signos, en un acto de oralidad sin sentido. Mientras que la escritura se ha asociado con la repetición de lo que dicen otros, con la copia textual de lo que afirma el docente, con lo que se escribe en el pizarrón o en su defecto, en las diapositivas presentadas.

Algunos docentes utilizan la escritura como castigo, pues se ha utilizado para que los niños escriban una cantidad determinada de veces “No debo portarme mal en clases”, pues el incumplimiento de las normas sociales debe ser penado y que mejor forma de utilizar la escritura para que no se olvide. En conclusión, la enseñanza de la lectura y la escritura ha sufrido algunas transformaciones, impidiendo el encuentro con la idea que engloba la palabra y con la posibilidad de seducir con textos escritos.

Desde esta perspectiva, saber lengua en la escuela significa deletrear o copiar o simplemente saber las reglas gramaticales. Conformarse con



estudiar los conceptos básicos sin comprenderlos para asegurar la aprobación y el pase seguro del fastidio que sólo provocan los engorrosos estudios del lenguaje. La escuela contribuye así a la suspensión mental del sujeto a partir de la fragmentación de la enseñanza y de la realidad psicosocial del estudiante, así como de los fenómenos sociales que lo rodean y que son vistos como totalidad.

Es importante señalar que, el docente mantiene la concepción de evaluar cuantitativamente y se reusa a considerar las cualidades del estudiante, así como los cambios que en él se generan al apropiarse de un contenido. Si hablamos de revolución lingüística y de cambios en los programas de estudios, de reestructuración en la Educación Básica venezolana, también hay que considerar que en esencia la enseñanza del lenguaje no puede continuar bajo el enfoque de la estructura, como si esto lograra que las personas leyeran y escribieran.

Está en el espíritu de todo docente, que los contenidos que se aborden en clase, resulten significativos y que realmente sean apprehendidos por los estudiantes. Recordemos que según Ausubel (1963), para que el aprendizaje sea significativo, el material debe ser significativo desde el punto de vista lógico y psicológico. Esto último podrá darse si nos ubicamos en el esquema de conocimiento del estudiante: lo que sabe, lo que debe saber y lo que quiere saber. Dicho esto, la introducción de los conocimientos se debe realizar, entonces, en contextos significativos para los estudiantes lo cual supone no concebir que el aprendizaje ocurra de una vez, sino por sucesivas aproximaciones a la realidad con diferente profundidad.

Atendiendo esta posición, se considera que las formas de concepción, apropiación y representación del saber lingüístico en docentes de castellano

y los estudiantes de 2do año sección 05 de educación media general de la Unidad Educativa “Antonio Sandoval” no se inclinan hacia la vertiente de la transposición didáctica, pues el buen funcionamiento de dicha transposición supone que cada uno de sus elementos (docente, estudiante, saber) satisfaga ciertos requisitos didácticos específicos , de esta forma la enseñanza de un determinado elemento del saber podría ser posible , para que esto se determine, el saber (contenido), debe sufrir algunas modificaciones para así adaptarlo a su enseñanza.

Desde una perspectiva propia, se puede afirmar que los docentes de castellano, específicamente en la U.E. Antonio Sandoval repiten modelos de enseñanza basándose en los modelos conductistas haciendo que el proceso escolarizante sea dogmático, cerrado y poco participativo. Para que haya educación, o mejor dicho, para que haya aprendizaje y progreso, la libertad es indispensable. Cuando se habla de libertad no me refiero a dejar libre albedrío al estudiante, sino a la posibilidad que el estudiante analice lo escuchado, interprete y reflexione sobre ello, saque sus propias conclusiones y sea capaz de llevarlo a la práctica.

Conviene resaltar que en las formas de presentar los contenidos destinados al saber lingüístico por parte del docente que sirvió como informante clave en esta investigación se observó la dogmatización del saber, expresando los conocimientos como verdades indiscutibles. En tal sentido, los estudiantes se conforman con lo que le transmiten, y se convierten en repetidores de conocimientos, por tanto no hay análisis de los conocimientos, ni reflexión, puesto que el dogmatismo no fomenta la auténtica vida escolar, la empobrece porque le quita vida, mata la creatividad del estudiante y convierte lo simple en algo complicado, a pesar que el estudiante en su proceso busca hacer de lo complicado algo sencillo.

Como postulado de la investigación se presenta que la calidad del modelo definido por el estudiante depende en esencia de la calidad de la *transposición didáctica*; por otro lado, el *saber aprendido* se medirá bajo la forma de la lingüística funcional, pues queda demostrado que los estudiantes poseen las competencias básicas para una correcta decodificación. En tal sentido se recomienda, que el docente construya junto con sus estudiantes una forma de analizar, reflexionar, comprender y aplicar el conocimiento, generando un espacio para la relación entre el objeto de estudio y el sujeto pues la relación entre el docente - estudiante es dialéctica, no es lineal y el proceso educativo a través de sus instituciones debe trabajar bajo propósitos establecidos con la intención de favorecer la transmisión del conocimiento.

Finalmente, se considera que todo docente debe compartir modelos, confrontar nuestras ideas y aceptar los cambios que el contexto socio histórico nos presenta. Aceptar los cambios ideológicos que dominan al mundo circundante y que influyen en todos los aspectos de la vida de una sociedad que está inmersa en la globalización. Debemos adecuarnos a esa ideología, a esa influencia socio histórica, sacar provecho de esa circunstancia y enfrentar el reto de transmitir el conocimiento de forma funcional y representativa. Por ello, al presentar el conocimiento a los estudiantes, se debe asimilar, analizar, criticar, reflexionar sobre el mismo y construir uno nuevo en caso de que la situación lo apremie.

## REFERENCIAS

- Atkinson, P. y Otros (2001). *Manual de la etnografía*. Miles Oaks, CA: Sage.
- Austin, J. L. (1962). *Palabras y acciones*. B. Aires: Paidós.
- Bogdan, R. y Taylor, S. (1978). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Nueva York: Wiley.
- Caldera, R. (2006). *Enseñanza- aprendizaje de la escritura (una propuesta a partir de la investigación acción)*. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes. Consejo de Publicaciones Vicerrectorado Administrativo.
- Campbell, Y. (2012). *Nociones Básicas de Lingüística*. Valencia- Venezuela. Dirección de medios y publicaciones Universidad de Carabobo.
- Casassus, J. (2003) *La escuela y la (Des) igualdad*, Ediciones Lom, Santiago.
- Corral, Y. y otros (2012). *Algunos tópicos y normas generales aplicables a la elaboración de proyectos y trabajos de grado y ascenso*. Caracas- Venezuela: Fedupel.
- Chalmers, A. (2000): *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?*, 3º Ed. Siglo Veintiuno de Argentina Editores. S.A. España.
- Chevallard, Y. (1997). *La Transposición Didáctica, Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Grupo Editor AIQUE.
- Chomsky, N. (1991) *Lingüística cartesiana*. Madrid: Ed, Gredos.
- Cuenca, M y Hilferty, J. (1999). *Introducción A la Lingüística Cognitiva*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Erickson, F. (1989). *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. Madrid: Paidós.
- Esté, M. y Castillo, M. A. (2012) *El Yo del docente y su poder en el aula*. Valencia, Venezuela: Universidad de Carabobo.

- Fernández, M. (1999). *Introducción a la Lingüística, dimensiones del lenguaje y vías de estudio*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Franco, A. (2007). *Gramática Comunicativa*. Zulia, Venezuela: Universidad del Zulia Ediciones del Vice Rectorado Académico.
- Gomes R. (2003). Análisis de datos en la investigación. En: Investigación social. Buenos Aires: Lugar editorial S.
- Guasch O. (1997). Observación Participante.; Cuadernos metodológicos N° 20, Madrid: CIS.
- Guardián-Fernández A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Agencia Española de Cooperación Internacional. Ed. Printcenter. Costa Rica.
- Hammersley, M. y Atkinson P. (2005) *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- Harris, M. (1999). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*". Madrid: Siglo XXI.
- Hudson, R.A.(1982) *La sociolingüística*, Barcelona: Anagrama.
- Hymes, D (1971). *La competencia y el desempeño en la teoría lingüística*. Nueva York: AcademicPress.
- Hymes, D (1972). *En la competencia comunicativa: sociolingüística*. Londres:Penguinbooks.
- Iñiguez, L. (2006). *Análisis del Discurso. Manual para las Ciencias Sociales*. Editorial UOC. Barcelona.
- Labov, W. (1983) *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.
- Leal, J. (2012). *La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación*. Valencia- Venezuela: signos, ediciones y publicaciones.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Caracas: Gaceta oficial

- Ley Orgánica para la protección del Niños y del Adolescente con su exposición de motivos (1999). Gaceta Oficial nº 5266. Caracas – Venezuela.
- Lizano N., Rojas M. y Campos N. (2002). *La administración escolar. Para el cambio y el mejoramiento de las instituciones educativas*. San José de Costa Rica. Universidad de Costa Rica.
- Martínez, M. (2000). *La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación*. Ortuño, M., (2001). *Teoría y práctica de la Lingüística Moderna*. México: Editorial Trillas.
- Martínez (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Malinowski, B. *El problema del significado en las lenguas primitivas*, en C.K. Ogden y I. A. Richards, *El significado del significado*, Paidós, Buenos Aires, 1964, pp. 312-360.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Diseño Curricular Bolivariano*. Caracas- Venezuela.
- Morris, Ch. (1958), *Fundamentos de la teoría de los signos*. México: Universidad Autónoma de México.
- Muro, A. (2007). *Textos sociolingüísticos*. Venezuela. Publicaciones Vicerrectorado Académico Universidad de los Andes.
- Ortuño, M. (2001). *Teoría y práctica de la Lingüística Moderna*. Editorial Trillas. México.
- Peirce, Ch. (1987). *Obra Lógico-semiótica*. Madrid: Taurus.
- Piaget, J. E Inhelder, B. (1969). *Psicología del Niño*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Barcelona: Morata.
- Rodríguez, G y otros (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez, L. (2008) *Enseñanza de la lengua escrita en la primera etapa de la Escuela Básica. Estudio de caso descriptivo sobre unas*

*educadoras venezolanas*. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales. Barcelona- España.

- Rojas, B. (2010) *Investigación Cualitativa. Fundamentos y praxis*. Caracas Venezuela: Fedupel.
- Román, M. y Díez, E (1989). *Currículum y Aprendizaje. Un modelo de diseño curricular de aula en el marco de la reforma*. Madrid. Itaka.
- Rusque, A. (2010). *De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa*. Venezuela: Vadel hermanos Editores.
- Sanchiz, P. y otros (1995) "Acceso y adaptación al campo", en Aguirre, A *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Sandín, P. (2003) *Investigación Cualitativa en educación*. México: Mc Graw Hill.
- San Fabián J. L. (1992) *Evaluación etnográfica de la educación*. Oviedo: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.
- Santamaría, R (2008) *La Competencia Sociocultural en el aula de Español L2/Le: Una Propuesta Didáctica*. Gatafe: España
- Saussure, F., (1995). *Curso de lingüística general*. España: Editorial Akal.
- Stake, R. (2005) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Taylor SJ, Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Thiebaut, C. (1998) *Conceptos fundamentales de la Filosofía*. Madrid: Alianza Editorial.
- UNESCO (2008) *carta Informativa del IIFE: Financiar la educación: una ecuación compleja* Vol. XXIX nº 1 enero-abril de 2011
- Van Dijk, T. A. (1983): *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós-Comunicación.
- Van Dijk, T. A (1999): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Madrid: Cátedra.

- Velasco, H. y Díaz de Rada A (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid Trotta.
- Velasco, H. y Díaz de Rada A. (2006) *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Velilla, R (1987). *Saussure y Chomsky: introducción a su lingüística*. Bogotá- Colombia: Editorial cincel.
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotsky, L. (1998). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L.S. (1991). *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología*. Madrid: Visor.
- Wittgenstein, L. (1929). *Diario filosófico*. Barcelona: Ariel.
- Woods, P. (1987) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós-MEC.



# **A N E X O S**

## Registro de observación

### Datos de la sesión:

<b>Nro.</b> 01	<b>Fecha:</b> 16 DE NOVIEMBRE DE 2012	<b>Lugar:</b> "Antonio Sandoval"	<b>U.E.</b>	<b>Hora de</b> <b>Inicio:</b> 12:30 M.	<b>Hora Final :</b> 2:00 pm.
<b>Grado:</b> 2do año		<b>Sección :</b> 06		<b>Observación :</b> tópicos generales	

<b>Línea</b>	<b>Observación</b>	<b>Categoría</b>
1	<u>Al llegar al aula el docente organiza el</u>	(I-001) Organización del espacio académico (1-16)
2	<u>material a utilizar en clase, organiza los pupitres</u>	
3	<u>de forma lineal, mientras espera la hora de</u>	
4	<u>ingresar a los estudiantes al aula. A las 12:30</u>	
5	<u>de la tarde el docente se acerca a la puerta,</u>	
6	<u>entre tanto los estudiantes se organizan en</u>	
7	<u>formación para ingresar al salón, haciendo una</u>	
8	<u>fila de varones y una fila de hembras, una vez</u>	
9	<u>que los estudiantes están en formación, el</u>	
10	<u>docente va dejando pasar uno a uno, revisa que</u>	
11	<u>cada estudiante porte el uniforme</u>	
12	<u>adecuadamente. Seguidamente los</u>	
13	<u>estudiantes ingresan al salón y el profesor les</u>	
14	<u>da las buenas tardes, todos se ponen de pie y</u>	
15	<u>responden las buenas tardes, el docente</u>	
16	<u>comienza a pasar la lista y los estudiantes</u>	
17	<u>presentes contestan a su llamado, sin embargo,</u>	(I-002) Incumplimiento de las normas de convivencia social por parte del estudiante (18-23)
18	<u>se pudo apreciar que mientras el docente pasa</u>	
19	<u>la asistencia, <b>varios jóvenes hablan durante la</b></u>	
20	<u><b>actividad, por lo cual el docente interrumpe lo</b></u>	
21	<u><b>que hace para llamar la atención a los</b></u>	
22	<u><b>estudiantes, una vez que vuelve la normalidad,</b></u>	
23	<u><b>el docente prosiguió pasando la lista.</b> Terminado</u>	
24	<u>de asentar los estudiantes inasistentes (6) el</u>	
25	<u>docente procedió a presentar a su invitado</u>	
26	<u>especial, haciéndoles saber que sería un</u>	

<p>27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72</p>	<p>participante más de la clase, sin embargo que por su tamaño no debían intimidarse, todos los presentes se rieron divertidamente, uno preguntó si era un supervisor, a lo que el profesor alegó que no, que era un invitado especial que quería compartir con todos. <i>Él es el profesor Edgar Suárez</i>, dijo el docente, <i>estará con nosotros compartiendo, sin embargo no quiero que sea causal de distracción, necesito que lo respeten y sobre todo que respeten su permanencia acá.</i> <u>Escribió en el pizarrón la fecha y el contenido a abordar el día de hoy, el cual consistió en los niveles del lenguaje y en las funciones del lenguaje,</u> es importante señalar que todos los estudiantes estaban prestando atención a la clase, sin embargo <u>los 3 cursantes que interrumpieron al docente mientras pasaba la lista, continuaban hablando mientras el profesor explicaba el contenido, por lo cual les llamó la atención por sus nombres "Sleiter, Leandro y Alejandro, si continúan molestando los saco del aula". Alejandro realizó gestos de desagrado con su cara, sin embargo accedió a hacer silencio, al igual que sus otros compañeros,</u> una vez que <u>el docente terminó de escribir el título, procedió a realizar preguntas generalizadoras relacionadas con el tema: ¿qué es para ustedes el lenguaje?</u> Todos se quedaron inmóviles ante la pregunta, nadie contestó, <u>el profesor sarcásticamente dijo: no todos a la vez. Seguidamente, volvió a preguntar, pero, esta vez de forma direccional: Wanda, que entiendes por lenguaje, ella después de una breve pausa dijo, es lo que utilizamos para comunicarnos. Muy bien,</u> dijo el profesor. <u>Alguien más tiene otro concepto de lenguaje, Lisandro dijo, son las señas o señales que hacemos para transmitir un mensaje; el docente dijo, está relacionado con el concepto hijo, pero vamos a tratar de definir mejor el concepto, que tal si partimos de lo que dijo Wanda,</u> <u>Leandro levantó la mano y preguntó: ¿Qué dijo Wanda?. El docente molesto le dijo, si no estás prestando atención a la clase es mejor que salgas del salón,</u> enseguida el estudiante hizo silencio, <u>pero seguido de gestos de desagrado. Por otro</u></p>	<p>(I-003) Organización de la actividad pedagógica (37- 40)</p> <p>(I-002) Incumplimiento de las normas de convivencia social por parte del estudiante ( 42-50)</p> <p>(I-004) Uso de organizadores avanzados por parte del docente (51-67)</p> <p>(I-005) Falta de Atención y distracción del estudiante (67-68)</p> <p>(I-006) Utilización de la función apelativa del lenguaje por parte del docente (68-72)</p>
--	---	---

73	<u>lado, el resto de los estudiantes se mostraron</u>	(I-004) Uso de
74	<u>atentos a la clase, pero no se evidenció deseos</u>	organizadores avanzados por
75	<u>de participar voluntariamente, por lo que el</u>	parte del docente (72-79)
76	<u>docente continuó haciendo preguntas de forma</u>	
77	<u>direccionada, en tal sentido el turno fue para</u>	
78	<u>Alejandro: a ver Alejandro ¿podrías compartir</u>	
79	<u>con nosotros que concepto tienes de lenguaje?</u>	
80	<u>Alejandro contestó: No se profesor, y compartió</u>	(I-005) Falta de Atención
81	<u>risas con sus compañeros Sleiter y Leandro, el</u>	y distracción del estudiante (80-
82	<u>docente frunció la frente en símbolo de</u>	83)
83	<u>desagrado y continuó su ronda de preguntas.</u>	
84	<u>Seleccionó al azar a Ángeles y le pidió que le</u>	
85	<u>contestara la misma pregunta (qué es el</u>	(I-004) Uso de
86	<u>lenguaje) Ángeles de forma muy segura</u>	organizadores avanzados por
87	<u>contestó: es una facultad humana que permite</u>	parte del docente (84-90)
88	<u>la comunicación usando signos orales o</u>	
89	<u>escritos, el docente muy satisfecho contestó:</u>	
90	<u>muy bien Ángeles, excelente definición.</u>	
91	<u>Posteriormente el docente procedió a dictar el</u>	
92	<u>concepto de lenguaje, lo hizo de forma muy</u>	
93	<u>pausada y repitió la idea dos veces, sin</u>	
94	<u>embargo se pudo observar que Alejandro</u>	(I-005) Falta de Atención
95	<u>Castellanos, Sleiter Bolívar y Leandro Infante se</u>	y distracción del estudiante
96	<u>quedaban en el dictado no copiaban con fluidez</u>	(94-98)
97	<u>pero tampoco le pedían al docente que</u>	
98	<u>repitieran la idea, mientras que algunos</u>	
99	<u>estudiantes que se quedaban le pedían al</u>	
100	<u>docente que repitiera la idea en caso de</u>	(I-006) Orientaciones
101	<u>haberse quedado, se observó que Ángeles</u>	avanzadas por parte del
102	<u>copiaba de forma fluida apuntando cada idea</u>	estudiante (101-103)
103	<u>que el docente dictaba. Una vez que el docente</u>	
104	<u>dictó el concepto, procedió a copiar en el</u>	
105	<u>pizarrón en forma de sub título: funciones del</u>	
106	<u>lenguaje. Seguidamente comenzó a dictar una</u>	
107	<u>breve definición de funciones del lenguaje,</u>	
108	<u>detallando cada una de ellas: en las que detalló</u>	
109	<u>la función emotiva, la función conativa, la</u>	(I-004) Uso de
110	<u>función metalingüística, la función poética, la</u>	organizadores avanzados por
111	<u>función fática y la función referencial, los</u>	parte del docente (103-123)
112	<u>estudiantes copiaron en su cuaderno todo lo</u>	
113	<u>que el docente dictaba. Una vez culminado el</u>	
114	<u>dictado el docente procedió a copiar ejemplos</u>	
115	<u>de cada función a fin de explicar cada uno de</u>	
116	<u>los puntos expuestos, por cada punto explicado</u>	
117	<u>el docente preguntaba si estaba claro o si había</u>	
118	<u>alguna duda, a lo que los estudiantes</u>	

<p>119 120 121 122 123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158 159 160 161 162 163 164</p>	<p><u>contestaban que todo estaba claro, con esa respuesta el docente continuaba explicando la clase, borraba el pizarrón y continuaba copiando ejemplos, pidiendo a los estudiantes su participación en cada explicación, notándose participación voluntaria de pocos estudiantes, dentro de las cuales se destacó la participación de Ángeles y Wanda, los demás estudiantes participaban pero no con la misma efectividad que ellas. En algunos casos el profesor preguntaba direccionalmente a algunos estudiantes para ver si mantenían el hilo de la clase, algunos contestaban acertadamente, tales como: Génesis, Julio, Mariana, Angie y Eimy; otros como Rosmary, Luis, Génesis Veroes, José Cipriano, respondían no saber, otros contestaban cualquier cosa que no se relacionaba con el tema y era causal de risas entre sus compañeros, se pudo apreciar que el docente mantenía el control y calma en su clase. Una vez explicada la clase el docente les pidió a todos los cursantes que se agruparan en equipos de 4 integrantes, para un total de 5 equipos, todos los estudiantes se pusieron de pie y de una forma muy ruidosa comenzaron a moverse por todo el salón formando sus equipos, se hizo notar que los estudiantes más participativos se agruparon en un equipo. Ángeles, Génesis, Lisandro, sin embargo estos invitaron a su equipo a Luis (quien no sostuvo una participación muy activa en clase) el cual fue denominado por el observador como equipo A, la atención del observador se centró en dicho equipo y en el equipo formado por Sleiter, Alejandro, José Cipriano y Leandro, el cual fue denominado por el observador como equipo B, cabe destacar que estos estudiantes no participaron adecuadamente, no prestaron atención a la clase, no realizaban preguntas durante el desarrollo de la misma, hablaban entre si durante el docente explicaba. Aun así estos estudiantes decidieron reunirse en equipo para trabajar, el docente los miró frunció la frente y esperó que todos los estudiantes se agruparan, se sentó en su silla para tomar nota en su cuaderno de registro. Una vez agrupado</u></p>	<p>(I-007) Actitud participativa por parte del estudiante (123-128)</p> <p>I-004) Uso de organizadores avanzados por parte del docente (128-131)</p> <p>(I-003) Organización de la actividad pedagógica (139-149)</p>
--	---	---

165	<u>los estudiantes, el docente se puso de pie y les</u>	
166	<u>pidió que sacaran una hoja de sus cuadernos y</u>	
167	<u>que colocaran los datos de sus integrantes por</u>	(I-003) Organización de
168	<u>equipo, aclaró que era una hoja por equipo.</u>	la actividad pedagógica (164-
169	<u>Seguidamente les ordenó que abrieran el libro</u>	173)
170	<u>de la colección Bicentenario en la página 226.</u>	
171	<u>allí se encontrarían con una lectura titulada</u>	
172	<u>pequeña historia de la arepa, el autor de dicha</u>	
173	<u>lectura es Mariano Picón Salas, se hizo notar</u>	
174	<u>que no todos los estudiantes tenían el libro</u>	
175	<u>solicitado por el docente, en especial los</u>	
176	<u>integrantes del equipo "B", de los cuales solo</u>	
177	<u>José Cipriano trajo el libro, a diferencia del</u>	
178	<u>equipo "A" quienes todos trajeron el libro y se</u>	(I-008) Uso de recursos
179	<u>habían ubicado en la página solicitada. El</u>	educativos por parte del
180	<u>docente se acercó al equipo B y les preguntó a</u>	estudiante (173-182)
181	<u>los integrantes por sus libros y estos</u>	
182	<u>contestaron que lo habían dejado en casa. Por</u>	
183	<u>tal motivo, en forma de reacción, el docente se</u>	
184	<u>dirigió verbalmente a todos los presentes y les</u>	
185	<u>llamó la atención, pues todos debían traer sus</u>	
186	<u>implementos escolares, más si era el libro de la</u>	(I-006) Utilización de la
187	<u>colección Bicentenario, pues se sobreentendía</u>	función apelativa del lenguaje
188	<u>que todos lo tenían ya que el día de la</u>	por parte del docente (182-190)
189	<u>inscripción fue entregado a cada representante</u>	
190	<u>junto a las Canaima. Finalizadas sus palabras el</u>	
191	<u>docente dijo que como era responsabilidad de</u>	
192	<u>cada uno de ellos traer sus útiles, debían buscar</u>	
193	<u>soluciones al respecto, pero que todos debían</u>	
194	<u>trabajar en la actividad que iba a asignar, la cual</u>	(I-009) Resolución de
195	<u>tendrían 30 minutos para realizarla. Alejandro</u>	conflicto por parte del
196	<u>preguntó: ¿y los que no trajimos libros podemos</u>	estudiante
197	<u>salir a buscar uno? El docente les dijo que sí,</u>	(190- 201)
198	<u>pero que de igual forma el tiempo estaba</u>	
199	<u>corriendo, 5 estudiantes que no trajeron el libro</u>	
200	<u>salieron corriendo del aula a buscar uno, entre</u>	
201	<u>ellos Alejandro, Sleiter y Leandro. El docente</u>	
202	<u>pautó identificar los niveles del lenguaje y las</u>	
203	<u>funciones del lenguaje en dicha lectura, todos</u>	
204	<u>comenzaron a leer y a trabajar, el docente se</u>	
205	<u>acercó a cada grupo con el fin de monitorear la</u>	
206	<u>actividad y aclarar las dudas que los estudiantes</u>	(I-010) Verificación y
207	<u>le manifestaran...Los 5 estudiantes que habían</u>	respuesta de la apropiación del
208	<u>salido a buscar los libros se incorporaron a la</u>	contenido (201-207)
209	<u>actividad, sin embargo, como se habían perdido</u>	
210	<u>la explicación inicial del docente no sabían que</u>	

211	hacer, por lo que preguntaron que debían	
213	hacer, él explicó nuevamente la actividad, luego	
214	preguntó si había alguna duda, a lo que	
215	contestaron que todo estaba claro. <u>Mientras</u>	(I-011) Actitud
216	<u>todos los estudiantes trabajaban en conjunto, el</u>	desinteresada por parte de los
217	<u>grupo B conversaban entre ellos dejando a un</u>	estudiantes (215-220)
218	<u>lado la actividad, el docente les llamó la</u>	
219	<u>atención y los invitó a trabajar, sin embargo</u>	
220	<u>estos hicieron caso omiso. <u>Por otro lado en el</u></u>	
221	<u>equipo A, Ángeles, Lisandro y Génesis</u>	(I-012) Apropiación
222	<u>evidenciaron desenvolvimiento efectivo con el</u>	adecuada de contenido (220-
223	<u>ejercicio, mas, <u>Luis se mostró distraído y poco</u></u>	223)
224	<u>participativo con sus compañeros, estuvo</u>	
225	<u>manipulando el celular y jugando con unas</u>	(I-005) Falta de Atención
226	<u>cintas que colgaban de su mano. El docente se</u>	y distracción del estudiante
227	<u>acercó a él y le llamó la atención. Una vez</u>	(223-227)
228	<u>culminado el tiempo se procedió a realizar la</u>	
229	<u>socialización de la actividad, por lo que cada</u>	
230	<u>grupo debía participar en la segunda fase de la</u>	
231	<u>actividad exponiendo los datos presentados en</u>	
232	<u>la asignación. La actividad comenzó con una</u>	(I-004) Uso de
233	<u>pregunta generalizadora formulada por el</u>	organizadores avanzados por
234	<u>docente: <u>¿Qué nivel del lenguaje utiliza el autor</u></u>	parte del docente (227-235)
235	<u>en el relato? Los integrantes del equipo A</u>	
236	<u>fueron los primeros en contestar: <u>Ángeles</u></u>	
237	<u>expresó: <u>el autor utiliza como nivel del lenguaje,</u></u>	
238	<u>el menos informal. Profesor: <u>podrías explicarnos</u></u>	
239	<u>el por qué. Ángeles: <u>bueno porque no utiliza un</u></u>	
240	<u>lenguaje coloquial pero tampoco técnico.</u>	
241	<u>Profesor: <u>muy bien Ángeles. Alguna otra opinión</u></u>	
242	<u>por parte de alguno del grupo. Lisandro:</u>	
243	<u>profesor también es menos informal porque se</u>	
244	<u>utilizan palabras fáciles de entender y que</u>	(I-013) Percepciones
245	<u>usamos todos los días. Génesis: <u>aja!! Profe y</u></u>	teóricas del tema abordado por
246	<u>también porque si fuese más informal sería más</u>	parte del estudiante (236-248)
247	<u>chabacano y el texto tiene un lenguaje</u>	
248	<u>cuidadoso. Profesor: <u>jexcelente muchachos! ¿Y</u></u>	
249	<u>tú qué opinas Luis? Luis se mostró algo</u>	
250	<u>nervioso y temeroso, solo se sonreía, mas no</u>	
251	<u>contestó la pregunta, el docente le preguntó.</u>	
252	<u>¿Por qué no contestas? , el sin emitir ninguna</u>	
253	<u>palabra solo subió los hombros en símbolo de</u>	(I-014) Insuficiencia
255	<u>expresar que no sabía. Por lo cual el docente</u>	comunicativa del estudiante
256	<u>continúo con la actividad. Profesor: <u>¿Alguien</u></u>	(248-255)
257	<u>más quiere opinar sobre el nivel del lenguaje</u>	
258	<u>utilizado por el autor en el texto? El equipo</u>	

<p>259 260 261 262 263 264 265 266 267 268 269 270 271 272 273 274 275 276 277 278 279 280 281 282 283 284 285 286 287 289 290 291 292 293 294 295 296 297 298 299 300 301 302 303 304 305</p>	<p><u>formado por Mariana, Eimy, Angie y Julio levantó la mano, el docente les dio la palabra y Julio dijo: <i>nosotros pensamos que el autor utiliza un nivel menos formal, porque a pesar que no es coloquial si utiliza palabras algo técnicas.</i> Mariana dijo: <i>claro profe porque cuando utilizamos el lenguaje menos informal nos expresamos abiertamente, como en un programa de radio por ejemplo, no son vulgares pero es más espontaneo.</i> Profesor: <i>muy buen aporte muchachos, es otra forma de interpretar lo expresado por el autor y también es válido.</i> Enseguida se dirigió al equipo B, <i>¿y ustedes qué opinan?</i> José Cipriano guardó silencio al igual que Leandro, Sleiter contestó: <i>¿no sé profesor?</i> Alejandro movió la cabeza en signo de negación, después del episodio se dirigió al equipo conformado por Wanda, Rosmari, Génesis Veroes y Lisbeth, ellas alegaron compartir la misma opinión que el equipo de Mariana, ya que según su apreciación el autor utiliza un lenguaje refinado y no tan estético como otros textos. El equipo de Michel, Manuel, José Colmenares y Freddy, se mostraron algo tímidos, sin embargo Manuel dijo: <i>yo opino que el nivel del lenguaje tiene un poco de ambos niveles, tanto del menos informal como del menos formal, pues en algunos casos el autor es abierto pero no en todos los casos; también se observa algunas palabras raras, así como desconocidas.</i> Michel dijo: <i>eso es verdad profe, mire donde dice austera provincia, yo no sé qué significa la palabra austera, eso uno no lo escucha todos los días, en cambio hay palabras como budare que son criollitas.</i> Todos los estudiantes se rieron de la expresión final de Michel. El docente se sonrió de forma muy comedida y le a la clase si todos estaban de acuerdo con la apreciación de los muchachos y todos dijeron que si, y de forma espontánea y abierta comenzaron a extraer ejemplos del texto. Al finalizar la participación de los estudiantes el docente reafirmó que efectivamente el nivel del lenguaje es el menos formal. Para cerrar la clase el docente dio un resumen de todo lo abordado en clase y <b>pautó</b></u></p>	<p>(I-013) Percepciones teóricas del tema abordado por parte del estudiante (255-270)</p> <p>(I-005) Falta de Atención y distracción del estudiante (271-275)</p> <p>(I-013) Percepciones teóricas del tema abordado por parte del estudiante (275-301)</p> <p>(I-015) Reforzamiento teórico por parte del docente (302-306)</p>
--	--	--



<p>306 307 308 309 310 311 312 313 314 315 316 317 318 319 320 321 322</p>	<p><u>para la clase del día 18 de octubre del año en curso traer recortes de artículos de periódicos donde se encuentren presentes las distintas funciones del lenguaje y definir el nivel del lenguaje utilizado en los mismos.</u> La actividad fue copiada en el pizarrón, finalizando la clase preguntó si había alguna duda, a lo que los estudiantes contestaron que no. Alejandro preguntó si la actividad podía ser en grupo y el docente aclaró que la actividad era individual y el cuaderno. <u>Dicho esto dio la orden de retiro de los estudiantes, se pudo observar que en la despedida algunos estudiantes se acercaron de forma afectiva a despedirse del docente, otros se limitaron a simplemente decir hasta luego y otros simplemente salieron sin decir nada.</u></p>	<p>(I-016) Asignación de actividades para el hogar (306-311)</p> <p>(I-017) Muestra de afectividad hacia el docente (317-322)</p>
--	--	---

## Registro de observación

### Datos de la sesión:

Nro. 02	Fecha: 19 de noviembre de 2012	Lugar: "Antonio Sandoval"	U.E.	Hora de Inicio: 2:00 pm.	Hora Final : 3:15 pm.
Grado: 2do año		Sección : 06		Observación : Habilidad para organizar el contenido y presentarlo en forma clara, lógica e imaginativa	

Línea	Observación	Categoría
1	La sesión se inicia con las buenas tardes	
2	una vez que los estudiantes ingresan al aula,	
3	después de pasar la lista y colocar la fecha en el	
4	pizarrón, <u>el docente inicia su actividad realizando</u>	
5	<u>preguntas generalizadoras relacionadas con el</u>	
6	<u>encuentro anterior. Profesor: ¿qué tema</u>	
7	<u>abordamos la clase pasada?, todos comenzaron</u>	
8	<u>a mirarse las caras entre ellos, el docente espera</u>	(II-001) Uso de
9	<u>pacientemente que los estudiantes contesten,</u>	organizadores avanzados por
10	<u>pero ninguno tomó la iniciativa por lo que</u>	parte del docente (3-15)
11	<u>comenzó a preguntar de forma direccional</u>	
12	<u>comenzando con Luis. Profesor: ¿de qué</u>	
13	<u>hablamos la clase pasada? A lo que el niño</u>	
14	<u>contestó: hablamos del lenguaje profesor.</u>	
15	<u>Profesor: muy bien y que dijimos sobre el</u>	(II-002) Insuficiencia
16	<u>lenguaje; Luis de forma muy nerviosa comenzó a</u>	comunicativa del estudiante
17	<u>mirar a su alrededor, se sonreía, pero no</u>	(15-19)
18	<u>contestaba, por lo que nuevamente el docente le</u>	
19	<u>hizo la pregunta, Luis continuó con la misma</u>	(II-001) Uso de
20	<u>actitud, el docente al ver que el estudiante no</u>	organizadores avanzados por
21	<u>contestaba le preguntó a Leandro. Profesor:</u>	parte del docente (19-21)
22	<u>¿podrías decirnos que dijimos sobre el lenguaje?</u>	II-003) Desconocimiento
23	<u>A lo que le contestó que no sabía. Se observó</u>	teórico por parte del
24	<u>que el docente le realizaba las preguntas</u>	estudiante (22)
25	<u>generalizadoras a los estudiantes que no</u>	(II-001) Uso de
26	<u>participaron en la clase anterior, sin embargo,</u>	organizadores avanzados por
27	<u>cuando los estudiantes no contestaban se</u>	parte del docente (22-28)
28	<u>observó que el docente pasaba el turno hasta</u>	
29	<u>que alguno contestara acertadamente, como fue</u>	(II-004) Reconocimiento
30	<u>el caso de Ángeles. Después de la participación</u>	público del comportamiento
31	<u>de Ángeles, el docente la citó como ejemplo, por</u>	del estudiante (29-31)
32	<u>su dedicación y esmero, la felicitó con elogios, sin</u>	

<p>33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78</p>	<p>embargo, no retomó la clase anterior, pues alegó que era obligación de todos repasar en casa antes de venir a clase, por lo cual, copió el título de la clase, el cual estaba relacionado con la clase anterior (funciones y niveles del lenguaje) le solicitó a todos los estudiantes que sacaran el cuaderno y se ubicaran en la actividad. <u>Pasó por cada uno de los asientos, para verificar que todos hayan hecho la actividad pautada, a los que hicieron la actividad les firmó el cuaderno con fecha de hoy, a los que no la hicieron como el caso de Leandro, Alejandro, Sleiter y José Cipriano, les colocó la observación que no realizaron la actividad. Finalizado el recorrido, les pidió a los estudiantes que de uno en uno leyeran el titular del artículo y explicaran qué nivel y qué función del lenguaje se utilizó en dicho artículo. Los estudiantes que no realizaron la actividad se mantuvieron conversando en voz baja entre ellos mismos, pero no prestaron atención al ejercicio. El docente no los tomó en cuenta, trabajo únicamente con los que hicieron la tarea. Realizando lectura de la actividad y aplicado la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación. En varias oportunidades el docente les llamó la atención a Alejandro, Leandro y Sleiter pues no trabajaban en clase y molestaban a sus compañeros... Cuando finalizó la actividad, dio inicio a un contenido nuevo, copió el título en el pizarrón (la entonación) y comenzó a dictar el contenido, a medida que iba dictando explicaba los puntos que consideraba más importantes... de forma muy dinámica explicó que para lograr una entonación efectiva lo más importante es conocer las normas de acentuación. De allí comenzó a explicar la clasificación de las palabras según su acento, para ello se valió de un cuadro sinóptico, en donde se resumía la clasificación de las palabras según su acento (agudas, graves y esdrújulas), el docente iba explicando cada norma de acentuación, a su vez solicitaba la participación de los estudiantes a fin de buscar las palabras que cumplan con las normas explicadas. Comenzó explicando las palabras agudas, una vez definida la clasificación Ángeles y Lisandro participaron muy</u></p>	<p>(II-005) Verificación del trabajo pedagógico por parte del docente (38- 45)</p> <p>(II-006) Reforzamiento de contenido por parte de los estudiantes (45-48)</p> <p>(II-007) Actitud de desinterés por parte de los estudiantes (49-51)</p> <p>(II-008) Actitud exclusiva por parte del docente (52-59)</p> <p>(II-009) Uso de recursos didácticos para la enseñanza por parte del docente (66-75)</p> <p>(II-010) Participación efectiva de los estudiantes (75-74)</p>
--	--	--

<p>79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122 123 124</p>	<p><u>efectivamente</u>, sin embargo se pudo observar que Alejandro y Leandro a pesar que se mostraron atentos a la clase, evidenciaron confusión a cuándo acentuar ortográficamente las palabras agudas y cuándo no, por tal motivo el docente repitió la explicación copiando en el pizarrón la regla fundamental para acentuar las palabras agudas (se acentúan ortográficamente en la última sílaba cuando las palabras culminen en N, S o en vocal) enseñada copió en el pizarrón un ejemplo de cuando se acentúan ortográficamente y cuando no, de esta forma Alejandro y Leandro captaron mejor la idea, logrando así participar efectivamente en la clase. Por otro lado, Sleiter se mostró apartado en la clase, no participó activamente y no mostró interés en lo que se explicaba, se mantuvo manipulando el celular en toda la clase... el docente continuó explicando la clase utilizando ejemplos suministrados por los estudiantes. Una vez expuesto el tema, el docente realizó una retroalimentación de la clase incitando la participación de los estudiantes, todos participaron activa y acertadamente. Se pudo observar que Leandro confunde las normas de acentuación, específicamente entre las agudas y graves, cuando las palabras aparecen acentuadas las identifica, pero cuando las palabras, por norma, no se acentúan, no identifica la clasificación. Por lo cual, el docente de forma general recomendó repasar la teoría y que practicasen en casa. Una vez culminada la actividad pedagógica, el docente pautó realizar la lectura del texto titulado “Simón Bolívar el gran comunicador de Libertad”, el cual se encuentra ubicado en la Canaima, específicamente en el apartado de lenguaje y comunicación, en ella los estudiantes deberán identificar palabras agudas y graves, seguidamente realizar una lista de 10 palabras que no se acentúan ortográficamente. Los estudiantes realizaron la actividad de forma ordenada, concentrados en lo que hacían y en el tiempo estipulado por el docente. Al finalizar la actividad los estudiantes fueron indicando las palabras solicitadas por el docente, cabe destacar que, Leandro continuó evidenciando</p>	<p>(II-011) Reforzamiento del teórico por parte del docente (74- 88)</p> <p>(II-007) Actitud de desinterés por parte de los estudiantes (89-92)</p> <p>(II-009) Uso de recursos didácticos para la enseñanza por parte del docente ( 93-98)</p> <p>(II-012) Presencia de nudos críticos por parte de los estudiantes (98-104)</p> <p>(II-013) Recomendaciones generales por parte del docente (104-109)</p> <p>(II-014) Uso de recursos educativos por parte del estudiante (109-117)</p> <p>(II-010) Participación efectiva de los estudiantes(120-122)</p>
---	--	--

<p>125 126 127 128 129 130 131 132</p>	<p>nudos críticos en cuanto a cuándo acentuar ortográficamente y cuándo no, por lo que el docente retomó rápidamente la explicación <u>y le recordó repasar bien la teoría en clase para que en el siguiente encuentro se retome la clase y él ya tenga la teoría bien clara...</u> Antes de dar la orden de salida del aula preguntó si habían preguntas o dudas, los estudiantes respondieron que no y procedieron a salir del aula.</p>	<p>(II-012) Presencia de nudos críticos por parte de los estudiantes (123-126)</p> <p>(II-013) Recomendaciones generales por parte del docente (126-129)</p>
--	--	--

### Registro de observación

**Datos de la sesión:**

Nro. 03	Fecha: 23 de noviembre de 2012	Lugar: "Antonio Sandoval"	U.E.	Hora de Inicio: 12:30 pm.	Hora Final : 2:00 pm.
Grado: 2do año		Sección : 06	Observación : Habilidad para organizar el contenido y presentarlo en forma clara, lógica e imaginativa		

Línea	Observación	Categoría	
1	En la sesión de hoy estuvieron presentes 23	(III-001) Uso de recursos didácticos para la enseñanza por parte del docente ( 1-7)	
2	estudiantes, <u>el docente comenzó retomando la</u>		
3	<u>clase anterior a través de una lectura reflexiva,</u>		
4	<u>el curso disfrutó mucho la lectura pues lo</u>		
5	<u>curioso de la misma, es que el docente la leyó</u>		
6	<u>sin enfatizar los acentos y eso fue causal de risa</u>		
7	<u>para los estudiantes, una vez culminada la</u>		(III-002) Uso de organizadores avanzados por parte del docente (7-10)
8	<u>lectura el docente comenzó a realizar</u>		
9	<u>preguntas generalizadoras. Profesor: ¿Qué</u>		
10	<u>podieron notar en la lectura? Mariana levantó la</u>	(III-003) Participación efectiva de los estudiantes (10-28)	
11	<u>mano y dijo: que no pronunció las palabras</u>		
12	<u>correctamente y que se escuchaba raro</u>		
13	<u>Profesor: ¿Cómo así? Mariana: bueno profe que</u>		
14	<u>usted decía corrio en lugar de corrió, ósea</u>		
15	<u>María corrió y se debe decir es María corrió.</u>		
16	<u>Profesor: muy bien Mariana y ¿por qué se debe</u>		
17	<u>decir María corrió?, Mariana: (risas) bueno profe</u>		
18	<u>porque así debe ser. Profesor: alguien puede</u>		
19	<u>decirnos por qué se debe decir corrió. Ángeles</u>		
20	<u>levantó la mano y dijo: porque corrió es un</u>	(III-001) Uso de recursos didácticos para la enseñanza por parte del docente (28-30)	
21	<u>verbo y se encuentra en pasado, y todos los</u>		
22	<u>verbos que se encuentran en pasado se</u>		
23	<u>acentúan. Profesor: ¡muy bien Ángeles! Ahora</u>		
24	<u>bien, podrías decirnos que es un verbo.</u>		
25	<u>Ángeles: bueno profe, es todo lo que hacemos,</u>		
26	<u>como reír, cantar, bailar etc. Profesor: jeso es,</u>		
27	<u>muy bien! sin embargo eso lo explicaremos</u>		
28	<u>luego... el docente a través de la lectura les</u>		(III-002) Uso de organizadores avanzados por parte del docente (30-32)
29	<u>hizo ver la importancia que tiene acentuar</u>		
30	<u>correctamente las palabras. El docente le</u>		(III-004) Uso de la apelación y respuesta por parte del estudiante (33-35)
31	<u>preguntó a Leandro la diferencia que existía</u>		
32	<u>entre las palabras agudas y las palabras graves,</u>		
33	<u>Leandro ante la pregunta comenzó a buscar en</u>		
34	<u>su cuaderno para poder contestar, después de</u>		

35	<u>examinar sus apuntes dijo: <i>Profe eso no lo dio.</i></u>	(III-005) Verificación y respuesta de la apropiación del contenido ( 36-40)
36	<u>El docente preguntó a la clase si eso era cierto</u>	
37	<u>y los estudiantes contestaron que solo había</u>	
38	<u>explicado el concepto de las palabras agudas,</u>	
39	<u>graves y esdrújulas, mas no explicó las</u>	
40	<u>diferencias entre cada una de ellas. <i>El profesor</i></u>	(III-001) Uso de recursos didácticos para la enseñanza por parte del docente (40-46)
41	<u><i>luego de la respuesta de los muchachos dijo:</i></u>	
42	<u><i>bueno del concepto podemos sacar las</i></u>	
43	<u><i>diferencias, vamos a leer todos en silencio cada</i></u>	
44	<u><i>definición y construyamos las diferencias, ¿les</i></u>	
45	<u><i>parece? Los estudiantes contestaron</i></u>	
46	<u><i>afirmativamente y comenzaron la lectura. Se</i></u>	
47	<u><i>observó que Sleiter no trabajó en la asignación,</i></u>	(III-006) Actitud de desinterés por parte del estudiante (46-52)
48	<u><i>por lo cual el docente se acercó hasta él y le</i></u>	
49	<u><i>preguntó por qué no trabajaba, a lo que</i></u>	
50	<u><i>contestó que no tenía la clase copiada, el</i></u>	
51	<u><i>profesor le preguntó por qué no la tenía copiada</i></u>	(III-007) Utilización de la función apelativa del lenguaje por parte del docente (52-44)
52	<u><i>y él le contestó porque no tenía lápiz, el</i></u>	
53	<u><i>docente le regañó por no haber copiado la clase</i></u>	
54	<u><i>y por no buscar copiarla luego, Sleiter hizo</i></u>	(III-006) Actitud de desinterés por parte del estudiante (54-57)
55	<u><i>gestos de desagrado, cerró el cuaderno y</i></u>	
56	<u><i>continuó sin trabajar, evidenciando desinterés y</i></u>	
57	<u><i>enojo por la forma en que lo trató el docente.</i></u>	
58	<u>Pasado unos minutos, <i>el docente dibujó un</i></u>	(III-001) Uso de recursos didácticos para la enseñanza por parte del docente (58-67)
59	<u><i>cuadro en el pizarrón, dividiéndolo en tres</i></u>	
60	<u><i>columnas, una para las palabras agudas, otra</i></u>	
61	<u><i>para las graves y otra para las esdrújulas. Una</i></u>	
62	<u><i>vez culminada la tabla, el docente pidió que</i></u>	
63	<u><i>enumeraran las diferencias que habían entre</i></u>	
64	<u><i>cada una de ellas, para ello le solicitó a los</i></u>	
65	<u><i>estudiantes que levantaran la mano y de forma</i></u>	(III-003) Participación efectiva de los estudiantes (67-70)
66	<u><i>ordenada fuesen participando en la</i></u>	
67	<u><i>construcción de la tabla. Angie fue la primera en</i></u>	
68	<u><i>levantar la mano: <i>profe las palabras agudas</i></i></u>	(III-005) Verificación y respuesta de la apropiación del contenido (70-73)
69	<u><i>tienen la mayor fuerza de voz en la última</i></u>	
70	<u><i>silaba. El docente copió lo que Angie había</i></u>	
71	<u><i>dicho en el pizarrón, preguntó al resto de los</i></u>	
72	<u><i>estudiantes si estaban de acuerdo y todos</i></u>	
73	<u><i>contestaron que sí. Luego Génesis Noguera</i></u>	(III-003) Participación efectiva de los estudiantes (73-76)
74	<u><i>levantó la mano y dijo que las agudas se</i></u>	
75	<u><i>acentuaban ortográficamente si terminan en N,</i></u>	
76	<u><i>S o vocal, el docente copió en el pizarrón lo</i></u>	
77	<u><i>expuesto por Génesis, mientras todos</i></u>	
78	<u><i>afirmaban su respuesta. De esta forma los</i></u>	
79	<u><i>estudiantes fueron construyendo conjuntamente</i></u>	
80	<u><i>con el docente la tabla de diferencias solicitada</i></u>	

<p>81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114 115 116 117 118</p>	<p>previamente. <u>Se observó que Alejandro y Sleiter no participaron en clase mostrándose distraídos y desinteresados por la clase, por lo que el profesor les llamó la atención por no prestar atención a la clase...</u> Como ejercicio el docente <u>construyó una tabla con 23 palabras las cuales debían ser separadas en sílabas, indicar la sílaba tónica y señalar la clasificación de las palabras según su acento... pasado el tiempo el docente asignó una palabra al azar a cada estudiante con el fin de pasar al pizarrón y apuntar en cada reglón lo solicitado. Los estudiantes fueron llamados en orden desde la fila que estaba justo a su izquierda. Se pudo apreciar que Leandro, evidenció grandes debilidades para separar en sílaba, le cuesta reconocer si la sílaba tónica se acentúa ortográficamente o no, reconoce acertadamente la clasificación de las palabras según su acento, sin embargo, muestra debilidades para reconocer si se acentúa o no. De la misma forma Luis y Alejandro tienen debilidades para separar alguna sílaba sobre todo las formadas por <i>qui</i>, la cual fue separada por el estudiante <i>gu / i / so</i>, sin embargo al pronunciar la palabra completa logra identificar la sílaba tónica. Finalmente realizó una síntesis de la clase en donde enfatizó las normas para acentuar las palabras pidiéndole a José Colmenares que lo ayudara con la lectura de lo que había copiado este día y así poder aclarar un poco sus dudas, José participó con el docente, sin embargo a pesar que lo hizo muy bien y evidenció dominar la teoría, en la práctica se detectan grandes debilidades</u>, por tal motivo, el docente le sugirió que se reuniera con Ángeles para practicar mejor, pues no todo debe ser teoría...</p>	<p>(III-006) Actitud de desinterés por parte del estudiante (81-83) (III-007) Utilización de la función apelativa del lenguaje por parte del docente (83-85)</p> <p>(III-005) Verificación y respuesta de la apropiación del contenido (85-94)</p> <p>(III-008) Presencia de nudos críticos por parte de los estudiantes (94-106)</p> <p>(III-002) Uso de organizadores avanzados por parte del docente (107-112)</p> <p>(III-008) Presencia de nudos críticos por parte de los estudiantes (113-116)</p>
---	---	---



### Registro de observación

**Datos de la sesión:**

<b>Nro. 04</b>	Fecha: 26 de noviembre de 2012	Lugar: U.E. "Antonio Sandoval"	Hora de Inicio: 2:00 pm.	Hora Final : 3:15 pm.
Grado: 2do año		Sección : 06	Observación: dominio de la adecuación del lenguaje y la situación comunicativa	

Línea	Observación	Categoría
1	Al comenzar la sesión los estudiantes	
2	ingresaron al salón de forma ordenada cada	
3	estudiante se sentó en el lugar de su	
4	preferencia, el docente recibió la visita	
5	inesperada de un representante, quien acudió al	
6	plantel para conversar algún punto de interés	
7	con él, mientras eso ocurría los estudiantes	
8	conversaron entre ellos y se mantuvieron algo	
9	alborotados, por lo cual el docente les llamó la	
10	atención y les sugirió que repasaran la clase	
11	anterior y los que no tenían la clase completa	
12	que se pusieran al día. Sleiter se acercó al	
13	observador y le dijo: <u>Háblame profe, que dice</u>	(IV-001) Uso de expresiones
14	<u>qué es lo que esta pasó (extendió su mano y</u>	lingüísticas informales por Parte
15	<u>realizó un juego de choques con su mano y la</u>	del estudiante (13-16)
16	<u>del observador). El observador se sonrió y le</u>	(IV-002) Desconocimiento
17	<u>preguntó el significado de la frase que es lo que</u>	códigos utilizados por los
18	<u>esta pasó, Sleiter se sonrió burlescamente y le</u>	estudiantes (16-18)
19	<u>dijo, ¡noooooooooooooooooooooo el mio tú no estás</u>	(IV-001) Uso de expresiones
20	<u>en naaaaaaa! El observador compartió risas</u>	lingüísticas informales por Parte
21	<u>con él y le pidió que por favor le explicara pues</u>	del estudiante (18-20 / 22-23)
22	<u>no entendía que quería decir el estudiante con</u>	(IV-002) Desconocimiento
23	<u>la frase qué es lo que esta pasó : Sleiter</u>	códigos utilizados por los
24	<u>¡bueno el mio eso significa como está la vaina</u>	estudiantes (20-23)
25	<u>pues! Observador: ahhhh ok, todo muy bien</u>	(IV-001) Uso de expresiones
26	<u>hijo, ¿y tú que tal? Sleiter: todo cartel cartel.</u>	lingüísticas informales por Parte
27	Después de esas palabras se retiró y se acercó	del estudiante (24-25)
28	a Alejandro: <u>Háblame cara e muerto. Alejandro:</u>	(IV-001) Uso de expresiones
29	<u>qué pasó gallo, ¿todo fine o qué? Sleiter:</u>	lingüísticas informales por Parte
30	<u>pórtame el cuaderno ahí pues pa copió la clase</u>	del estudiante (26-32)
31	<u>pasada. Alejandro: no marico deje el cuaderno y</u>	

32	<u>me traje otro. Sleiter: a la mierrrrdaaaaaaa y</u>	
33	<u>ahora que, Alejandro: bueno nada después</u>	
34	<u>copio la clase.</u> Después de ese dialogo se	(IV-001) Uso de expresiones lingüísticas informales por Parte del estudiante (34-35)
35	acercó a Ángeles para pedirle el cuaderno:	
36	<u>Ángeles de panita y todo pórtame el cuaderno</u>	
37	<u>pa termina de copiá la clase pasada.</u> Ángeles se	
38	lo prestó muy amablemente diciendo: <i>te lo</i>	
39	<i>presto, pero si comienza la clase me lo</i>	
40	<i>devuelves y al terminar la clase te lo doy</i>	
41	<i>nuevamente.</i> Sleiter: <i>si va.</i> Enseguida Sleiter se	
42	sentó en su puesto y comenzó a copiar la clase.	
43	A los pocos minutos el docente ingresó al aula,	(IV-003) Incumplimiento de las normas de convivencia social por parte del estudiante (43-52)
44	todos guardaron silencio, le dieron las buenas	
45	tardes al docente, posteriormente <u>el profesor</u>	
46	<u>comenzó a pasar la asistencia, mientras eso</u>	
47	<u>ocurría algunos estudiantes estuvieron</u>	
48	<u>conversando entre ellos, dado a que estaban</u>	(IV-001) Uso de expresiones lingüísticas informales por Parte del estudiante (49-52)
49	<u>hablando con un tono algo elevado, el docente</u>	
50	<u>les llamó la atención pues estaban irrespetando</u>	
51	<u>las normas del buen hablante y del oyente. Se</u>	
52	<u>pudo apreciar que la gran mayoría de los</u>	
53	<u>estudiantes contestaban aquí, mientras que</u>	
54	<u>Sleiter decía aquica...el docente al terminar de</u>	(IV-004) Uso de organizadores avanzados por parte del docente (52-56)
55	<u>pasar la lista procedió a realizar preguntas</u>	
56	<u>generalizadoras contentivas a la clase anterior.</u>	
57	<u>Profesor: a ver muchachos quién puede</u>	
58	<u>decirme qué es la tilde. Enseguida Lisandro</u>	(IV-005) Formas de apropiación del contenido (56-61)
59	<u>levantó la mano para pedir el derecho de</u>	
60	<u>palabra y dijo: es la cosita que se le pone</u>	
61	<u>encima de una letra. Profesor: ¿cosita?</u>	
62	<u>Lisandro: si profe es una rayita que se le pone</u>	
63	<u>para que la palabra suene duro. Profesor:</u>	
64	<u>ahhhh ok eso que tú llamas rayita recibe el</u>	(IV-006) Reforzamiento teórico por parte del docente (61-67)
65	<u>nombre de acento ortográfico. Lisandro: ¿no se</u>	
66	<u>llama tilde entonces? Profesor: si hijo se llama</u>	
67	<u>tilde, pero lo que tú llamas rayita recibe el</u>	(IV- 007)Percepciones teóricas del tema abordado por parte del estudiante (67-70)
68	<u>nombre de acento ortográfico, es decir la</u>	
69	<u>representación gráfica del acento. Alejandro: y</u>	
70	<u>no es lo mismo decir rayita. Profesor: (risas) si</u>	
71	<u>hijo es igual, pero debemos acostumbrarnos a</u>	(IV-004) Uso de organizadores avanzados por parte del docente (70-73)
72	<u>decir las cosas por sus nombres...una vez</u>	
73	<u>terminada la explicación el docente continuó</u>	
74	<u>haciendo preguntas generalizadoras. Profesor:</u>	
75	<u>¿qué es una sílaba tónica? Varios estudiantes</u>	(IV- 007) Percepciones teóricas del tema abordado por parte del estudiante (74-81)
76	levantaron la mano, sin embargo, <u>el profesor le</u>	
77	<u>dio la palabra a Michel: es cuando</u>	

78	<u>pronunciamos fuerte una palabra. Profesor: muy</u>	
79	<u>bien hija, sin embargo ¿si hablamos de silaba</u>	
80	<u>estamos hablando de palabra? Michel: no profe.</u>	
81	<u>Profesor: entonces ¿qué es silaba tónica?</u>	
82	<u>Michel: es cuando pronunciamos fuerte una</u>	(IV-008) Verificación y respuesta
83	<u>silaba. Profesor: Mucho mejor. Hasta aquí hay</u>	de la apropiación del contenido
84	<u>alguna pregunta... los estudiantes contestaron</u>	(81-87)
85	<u>que no habían preguntas, por lo cual el docente</u>	
86	<u>asignó una actividad la cual sería elaborada en</u>	
87	<u>clase y consistió en colocar los acentos a un</u>	
88	<u>texto seleccionado, el cual fue presentado sin</u>	(IV-003) Incumplimiento de las
89	<u>acentos. Se pudo observar que los estudiantes</u>	normas de convivencia social por
90	<u>intercambiaban opiniones entre ellos, sin</u>	parte del estudiante (87-94)
91	<u>embargo no modulaban el tono de voz, por lo</u>	
92	<u>cual se sentía mucho alboroto en el espacio...</u>	
93	<u>Manuel realizó una pregunta al docente, sin</u>	(IV-009) Consulta de dudas sobre
94	<u>embargo la hizo desde su asiento, el docente</u>	el contenido abordado (94-96)
95	<u>tuvo que mandar a hacer silencio pues no podía</u>	
96	<u>escuchar lo que Manuel preguntaba. Manuel:</u>	
97	<u>¿profe cuándo utilizamos la palabra “que” para</u>	
98	<u>preguntar se acentúa verdad? Nuevamente el</u>	(IV-003) Incumplimiento de las
99	<u>docente tuvo que mandar a hacer silencio pues</u>	normas de convivencia social por
100	<u>los estudiantes continuaban hablando y dada a</u>	parte del estudiante (96-105)
101	<u>lo importante de la pregunta que formuló</u>	
102	<u>Manuel, el docente les hizo saber que debemos</u>	
103	<u>respetar las normas del buen hablante y del</u>	
104	<u>buen oyente, para podernos entender mejor, y</u>	
105	<u>que quizás alguien más podía tener esa misma</u>	
106	<u>inquietud y por no prestar atención no sabría</u>	
107	<u>qué hacer. Seguidamente los estudiantes</u>	(IV-010) Reforzamiento del
108	<u>hicieron silencio y prestaron atención al debate</u>	teórico por parte del docente
109	<u>presentado. El profesor respondió su pregunta</u>	(107-111)
110	<u>de forma afirmativa, explicando que las palabras</u>	
111	<u>que se utilizan para formular preguntas llevan el</u>	(IV-008) Verificación y respuesta
112	<u>acento para diferenciarlas de las palabras que</u>	de la apropiación del contenido
113	<u>cumplen otra función... al culminar la actividad</u>	(111-116)
114	<u>los estudiantes participaron activamente</u>	
115	<u>exponiendo las palabras que se acentuaban en</u>	
116	<u>el texto entregado, el docente hacia</u>	
	<u>paralelamente a la presentación las</u>	
	<u>correcciones pertinentes...</u>	

### Registro de observación

**Datos de la sesión:**

<b>Nro. 05</b>	<b>Fecha: 16 de enero de 2013</b>	<b>Lugar: U.E. "Antonio Sandoval"</b>	<b>Hora de Inicio: 12:30 pm.</b>	<b>Hora Final: 2:00 pm.</b>
<b>Grado: 2do año</b>		<b>Sección : 06</b>	<b>Observación: presentación y dominio del código lingüístico por parte del docente</b>	

<b>Línea</b>	<b>Observación</b>	<b>Categoría</b>
1	<p><u>Una vez que los estudiantes ingresaron al aula, al iniciar la actividad el docente le solicitó a los estudiantes que colocaran los pupitres en círculo, solicitó que se pusieran de pie y que se colocaran al frente de sus pupitres, formando un círculo humano. El docente les explicó que la intención de colocarlos de esa forma es porque iban a realizar un juego denominado "la mente más rápida". Profesor: yo nombraré una categoría, y ustedes uno a uno deberán mencionar una palabra que pertenezca a dicha categoría, comenzaremos desde la derecha de Leandro y cada uno dispondrá de 5 segundos para decir la palabra, no podrán repetir las palabras, en caso de que eso ocurra irán saliendo del círculo, el juego culminará cuando quede un solo estudiante...</u></p> <p>se pudo observar que los estudiantes de forma muy ordenada acataron las normas pautadas por el docente, el juego se realizó con completa normalidad. De los estudiantes jugadores, <u>Ángeles fue quien logró la meta, el docente los felicitó a todos por su participación y luego les entregó a todos un obsequio.</u> Al finalizar la actividad todos los estudiantes volvieron a sus asientos en completo orden. <u>Posteriormente el docente explicó que todas las palabras que habían nombrado en el juego se denominan sustantivos, de allí comenzó a abordar la clase pautada para este día contentiva a la clasificación de las palabras según su función. Para el abordaje del tema</u></p>	(V- 001) Organización del espacio académico (01-06)
2		(V-002) Uso de recursos didácticos para la enseñanza por parte del docente (06-17)
3		(V- 003) Reconocimiento público del comportamiento del estudiante (22-24)
4		(V-002) Uso de recursos didácticos para la enseñanza por parte del docente (27- 37)
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		
31		
32		

33	<u>copió el título en el pizarrón, luego explicó que</u>	
34	<u>el sustantivo formaba parte de la clasificación</u>	
35	<u>de las palabras según su función así como el</u>	
36	<u>artículo, adjetivo, pronombre, verbo, adverbio,</u>	
37	<u>conjunciones y preposiciones. Una vez dictado</u>	
38	<u>el concepto de sustantivo, explicó su</u>	(V-004) Verificación y respuesta
39	<u>clasificación y solicitó a los estudiante que</u>	de la apropiación del contenido
40	<u>ejemplificaran los sustantivo e indicarán su</u>	(37-41)
41	<u>clasificación, sin embargo los estudiantes</u>	(V-005) Insuficiencia
42	<u>guardaron silencio, se miraban las caras, otros</u>	comunicativa por parte del
43	<u>revisaban el cuaderno, mientras que otros solo</u>	estudiante (41-45)
44	<u>veían el pizarrón mas no realizaron lo</u>	
45	<u>solicitado, Luis levantó la mano y le pidió al</u>	
46	<u>docente que explicara nuevamente pues no</u>	(V-006) Uso de expresiones
47	<u>entendía lo que quería decir el docente ya que</u>	lingüísticos formales por parte del
48	<u>él no sabía el significado de las palabras que</u>	docente (45-49)
49	<u>utilizó para la definición, el docente le solicitó</u>	
50	<u>que leyerá en voz alta lo copiado La definición</u>	
51	<u>utilizada fue la siguiente, “los sustantivos son</u>	(V-007) Uso de la función
52	<u>palabras cuyos referentes nombran a clases</u>	metalingüística del lenguaje por
53	<u>de entidades fijas, es decir no hace referencia</u>	parte del docente( 50-55)
54	<u>a estados de hechos o relaciones</u>	
55	<u>gramaticales, por ejemplo mesa”. El docente le</u>	
56	<u>preguntó al resto del grupo si alguien entendía</u>	(V-004) Verificación y respuesta
57	<u>lo que había explicado para apoyar a Luis.</u>	de la apropiación del contenido
58	<u>Lisandro levantó la mano y leyó textualmente</u>	(55-66)
59	<u>lo dictado por el docente, sin embargo una vez</u>	
60	<u>que culminó la lectura el profesor le pidió que</u>	
61	<u>explicará lo que había entendido del concepto</u>	
62	<u>profesado, a lo que Lisandro expresó: son</u>	
63	<u>palabras, emmmmmmmmm, bueno profeee.,</u>	
64	<u>es cuando, ya va profe no le sé explicar bien,</u>	
65	<u>oseaa los sustantivos son, son como cuando</u>	
66	<u>yo digo mesa. Profesor: muy bien Lisandro,</u>	
67	<u>me diste un ejemplo, pero, yo te pedí que me</u>	(V-008) Presencia de nudos
68	<u>explicaras lo que entendiste del concepto de</u>	críticos por parte del estudiante
69	<u>sustantivo. Lisandro no pudo explicar el</u>	(66-72)
70	<u>concepto, razón por lo cual le preguntó al resto</u>	
71	<u>del curso, pero, no tuvo respuesta positiva por</u>	
72	<u>parte de ninguno de los presentes, por ello</u>	
73	<u>tuvo que explicar lo que quería expresar en el</u>	
74	<u>concepto nuevamente, pero esta vez utilizando</u>	(V-007) Uso de la función
75	<u>palabras más sencillas de comprender.</u>	metalingüística del lenguaje por
76	<u>Profesor: los sustantivos son palabras que</u>	parte del docente ( 72-80)
77	<u>utilizamos para nombrar cualquier cosa,</u>	
78	<u>animal, persona, objeto, entre otras, es decir,</u>	

79	<u>el sustantivo es el nombre que le damos a</u>	
80	<u>todo lo que nos rodea, por ejemplo: casa. Una</u>	
81	<u>vez explicado el concepto de esta forma los</u>	(V-009) Participación activa por
82	<u>estudiantes comenzaron a decir ejemplos</u>	parte de los estudiantes ( 80-84)
83	<u>relacionados con el punto de forma</u>	
84	<u>espontánea y fluida... finalizada la explicación</u>	
85	<u>del sustantivo, el docente procedió a dictar los</u>	
86	<u>conceptos de artículos, adjetivos y</u>	
87	<u>pronombres, con sus respectivas</u>	
88	<u>clasificaciones, el docente le entregó a cada</u>	
89	<u>estudiante como material de apoyo una tabla</u>	
90	<u>impresa donde se explicaban los adjetivos</u>	
91	<u>determinativos y los distintos tipos de</u>	(V-002) Uso de recursos
92	<u>pronombres respectivamente, con dicho</u>	didácticos para la enseñanza por
93	<u>material los estudiantes conjuntamente con el</u>	parte del docente (84-95)
94	<u>docente procedieron a establecer ejemplos de</u>	
95	<u>cada tipo de palabra explicado. Como acto</u>	
96	<u>seguido el docente le solicitó a los estudiantes</u>	
97	<u>que señalaran los distintos tipos de palabras</u>	(V-004) Verificación y respuesta
98	<u>explicados en clase, para ello copió en el</u>	de la apropiación del contenido
99	<u>pizarrón un fragmento del texto “El almohadón</u>	(95-104)
100	<u>de plumas” del autor Horacio Quiroga”. Luego</u>	
101	<u>los estudiantes comenzaron a participar</u>	
102	<u>activamente señalando en primer lugar los</u>	
103	<u>artículos que se encontraban en el texto,</u>	
104	<u>posteriormente los sustantivos, sin embargo se</u>	
105	<u>hizo notar que los estudiantes evidenciaron</u>	
106	<u>confusión entre los adjetivos determinativos y</u>	(V-008) Presencia de nudos
107	<u>algunos pronombres, específicamente entre</u>	críticos por parte del estudiante
108	<u>los adjetivos demostrativos, posesivos y los</u>	(104-109)
109	<u>pronombres demostrativos y posesivos, por lo</u>	
110	<u>cual el docente retomó la explicación haciendo</u>	
111	<u>énfasis que los adjetivos modifican al</u>	
112	<u>sustantivo, por lo tanto cuando las palabras mi,</u>	
113	<u>mis, tus, tu, este ese, aquel entre otras estén</u>	
114	<u>junto a un sustantivo cumplirán la función de</u>	(V-010) Reforzamiento teórico
115	<u>adjetivo, mientras que el pronombre sustituye</u>	por parte del docente (109-120)
116	<u>al sustantivo para evitar su repetición, les hizo</u>	
117	<u>saber que podrán identificar los pronombres</u>	
118	<u>demostrativos y posesivos porque todos se</u>	
119	<u>acentúan, de allí la diferencia entre el adjetivo</u>	
120	<u>determinativo y el pronombre, enseguida copió</u>	(V-004) Verificación y respuesta
121	<u>en el pizarrón ejemplos de lo que acababa de</u>	de la apropiación del contenido
122	<u>explicar, le preguntó a los estudiantes si había</u>	(120-125)
123	<u>quedado claro la explicación y los estudiantes</u>	
124	<u>afirmaron haber entendido todo. Solicitó un</u>	

<p>125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147 148 149 150 151 152 153 154 155 156 157 158</p>	<p><u>voluntario para que resumiera la clase e inmediatamente Mariana levantó la mano, el docente le dio la palabra y enseguida la estudiante comenzó su resumen: Mariana: bueno profe, hablamos del sustantivo y dijo que es la palabra que utilizamos para nombrar cualquier cosa como por ejemplo mesa, lápiz María, etcétera. Luego nos explicó el artículo diciéndonos que es la palabra que acompaña al sustantivo, luego nos explicó el adjetivo, diciéndonos que es la palabra que modifica al sustantivo y por último nos explicó el pronombre y nos dijo que es la palabra que sustituye al sustantivo para evitar una repetición. Profesor: muy bien hija, excelente, hay alguien más que quiera ampliar lo que de una manera muy acertada nos dijo Mariana... Manuel levantó la mano y dijo: profe le faltó decir que también nos explicó la clasificación de los sustantivos, de los artículos, de los adjetivos y los pronombres, de una forma muy fluida Manuel detalló algunos de los tipos de sustantivos, artículos, adjetivos y pronombre, cabe destacar que Wanda y Lisandro también aportaron ideas sobre la clasificación de las palabras antes mencionadas...el docente reforzó los puntos explicados e inmediatamente pautó para el hogar investigar y copiar en el cuaderno, el concepto y la función del verbo, los tiempos verbales, así como los modos verbales, el concepto y función de los adverbios, las conjunciones y preposiciones con sus respectivas clasificaciones...</u></p>	<p>(V-011) Percepciones teóricas del tema abordado por parte del estudiante (126-139)</p> <p>(V- 003) Reconocimiento público del comportamiento del estudiante(139-141)</p> <p>(V-011) Concepciones teóricas del tema abordado por parte del estudiante (141-150)</p> <p>(V-012) Reforzamiento teórico por parte del docente (150-151)</p>
--	--	--

### Registro de observación

**Datos de la sesión:**

<b>Nro. 06</b>	<b>Fecha: 20 de enero de 2013</b>	<b>Lugar: U.E. "Antonio Sandoval"</b>	<b>Hora de Inicio: 2:00 pm.</b>	<b>Hora Final: 3:15 pm.</b>
<b>Grado: 2do año</b>		<b>Sección : 06</b>	<b>Observación: Conocimiento práctico de la estructura gramatical por parte de los estudiantes.</b>	

<b>Línea</b>	<b>Observación</b>	<b>Categoría</b>
1	<u>Una vez que los estudiantes ingresaron al aula</u>	
2	<u>y se situaron en sus asientos, el docente</u>	
3	<u>procedió a retomar la clase anterior</u>	(VI- 001) Uso de organizadores
4	<u>formulando preguntas generalizadoras</u>	avanzados por parte del docente
5	<u>contentivas al tema abordado el cual consistió</u>	(02-07)
6	<u>en la clasificación de las palabras según su</u>	
7	<u>función, se pudo observar que los estudiantes</u>	(VI-002) Participación activa por
8	<u>participaron de forma activa y efectiva en la</u>	parte de los estudiantes (07-10)
9	<u>actividad, cada uno dio ejemplos de las</u>	
10	<u>distintas palabras abordadas en clase... una</u>	
11	<u>vez reforzado dicho contenido, el profesor fue</u>	(VI-003) Verificación del trabajo
12	<u>llamando a cada uno de los estudiantes para</u>	pedagógico por parte del docente
13	<u>corregir la actividad pautada la clase anterior...</u>	(10-13)
14	<u>una vez corregido el cuaderno el docente</u>	
15	<u>procedió a copiar en el pizarrón "continuación</u>	(VI- 004) Uso de recursos
16	<u>de la clasificación de las palabras según du</u>	didácticos para la enseñanza por
17	<u>función" le solicitó a los estudiantes que</u>	parte del docente (14-18)
18	<u>explicaran la función del verbo. Génesis</u>	
19	<u>levantó la mano y el docente le otorgó la</u>	(VI-005) Percepciones teóricas
20	<u>palabra: Génesis: es la palabra que utilizamos</u>	del tema abordado por parte del
21	<u>para decir la acción que realiza una persona,</u>	estudiante (18-22)
22	<u>por ejemplo "correr". Profesor: muy bien hija,</u>	( VI- 006) Reconocimiento público
23	<u>eso es correcto, te felicito ¿alguien más quiere</u>	del comportamiento del
24	<u>aportar una idea?... hubo un pequeño espacio</u>	estudiante (22-23)
25	<u>de silencio. Profesor: bien muchachos lo que</u>	
26	<u>acaba de decir Génesis está muy bien, el</u>	(VI-007) Reforzamiento teórico
27	<u>verbo es la clase de palabra que expresa la</u>	por parte del docente (25-29)
28	<u>acción que realiza un sujeto, por ejemplo</u>	
29	<u>correr, bailar, brincar, saltar... los estudiantes</u>	(VI-002) Participación activa por
30	<u>procedieron a indicar distintos verbos... una</u>	parte de los estudiantes (29-30)
31	<u>vez que los estudiantes culminaron su</u>	
32	<u>participación, inmediatamente el docente</u>	
33	<u>procedió a explicar la conjugación verbal, para</u>	
34	<u>ello utilizó una tabla elaborada en el pizarrón</u>	



35	<u>donde se mostró cada tiempo verbal en los</u>	(VI- 004)Uso de recursos didácticos para la enseñanza por parte del docente (30-41)
36	<u>diferentes modos y conjuntamente con los</u>	
37	<u>estudiantes comenzó a realizar la conjugación</u>	
38	<u>de distintos verbos... una vez explicado el</u>	
39	<u>verbo le entregó a cada estudiante un material</u>	
40	<u>escrito donde se explicaban los distintos</u>	
41	<u>adverbios, conjunciones y preposiciones, el</u>	
42	<u>docente iba explicando cada palabra y a su</u>	(VI-007) Reforzamiento teórico por parte del docente (41-46)
43	<u>vez le solicitaba a los estudiantes que</u>	
44	<u>ejemplificaran, cabe destacar que los</u>	
45	<u>estudiantes participaron activamente en la</u>	
46	<u>actividad, sin embargo se pudo observar que</u>	(VI-008) Incumplimiento de las normas de convivencia social por parte del estudiante (46-49)
47	<u>Sleiter y Alejandro conversaban entre ellos y</u>	
48	<u>no prestaban atención a la explicación del</u>	
49	<u>docente, por lo cual les llamó la atención...</u>	
50	<u>una vez explicado el contenido el docente</u>	
51	<u>solicitó a los estudiantes que formaran mesas</u>	(VI-009) Organización del espacio académico (50-58)
52	<u>de trabajo en donde hayan 4 integrantes en</u>	
53	<u>cada mesa... los estudiantes de forma</u>	
54	<u>ordenada procedieron a agruparse hasta</u>	
55	<u>formar 5 equipos de 4 integrantes. El docente</u>	
56	<u>les indicó que iban a trabajar en equipo para</u>	
57	<u>ello solicitó completo silencio y orden para</u>	
58	<u>explicar que iban a hacer. Profesor: <i>muy bien</i></u>	
59	<u><i>muchachos con las palabras que explicamos</i></u>	(VI-010) Verificación y respuesta de la apropiación del contenido (58-62)
60	<u><i>anteriormente vamos a realizar oraciones</i></u>	
61	<u><i>¿saben que es una oración? Todos los</i></u>	
62	<u><i>estudiantes contestaron que sí. Profesor:</i></u>	
63	<u><i>alguien puede decirnos que es una oración.</i></u>	
64	<u><i>Sleiter levantó la mano y contestó "oración es</i></u>	(VI-005) Percepciones teóricas del tema abordado por parte del estudiante (64-67)
65	<u><i>lo que le rezamos a los santos". Profesor: <i>no</i></i></u>	
66	<u><i>estamos de ese tipo de oración Sleiter. Sleiter</i></u>	
67	<u><i>bueno profe esa es la que yo conozco.</i></u>	
68	<u><i>Profesor: Si estamos hablando de gramática</i></u>	
69	<u><i>cómo podemos relacionar ese tipo de oración</i></u>	(VI-011) Uso de la función apelativa por parte del docente (275-276)
70	<u><i>con lo abordado en clase. ¿si no vas a prestar</i></u>	
71	<u><i>atención a la clase te agradezco que te retires</i></u>	
72	<u><i>del aula ok! Sleiter: (con una actitud algo</i></u>	
73	<u><i>molesta dijo), bueno profe no sabía de qué tipo</i></u>	
74	<u><i>de oración hablaba pues...profesor: <i>hablo de</i></i></u>	(VI-005) Percepciones teóricas del tema abordado por parte del estudiante (75-76)
75	<u><i>oraciones gramaticales. Andrea. <i>De esas que</i></i></u>	
76	<u><i>son por ejemplo María come arepa. Profesor:</i></u>	
77	<u><i>de esas mismas, muy bien Andrea,</i></u>	
78	<u><i>continuemos entonces...el profesor explicó</i></u>	(VI-012) Uso de la función metalingüística del lenguaje por parte del docente (78-84)
79	<u><i>brevemente el concepto de oración y sus</i></u>	
80	<u><i>elementos, indicando que la oración está</i></u>	

81	<u>formada por el sujeto y el predicado, de esta</u>	
82	<u>misma forma procedió a explicar a través de</u>	
83	<u>ejemplos ambos elementos dentro de las</u>	
84	<u>oraciones...</u> finalizada la explicación el	
85	<u>docente pauto la elaboración de un afiche, en</u>	
86	<u>él se deberá construir mensajes relacionados</u>	
87	<u>con la paz y el buen vivir e ilustrarlo con</u>	
88	<u>dibujos creados por ellos mismos. Antes de</u>	
89	<u>comenzar la producción se realizó una</u>	
90	<u>actividad destinada a consolidar las</u>	
91	<u>estrategias de producción textual, así lo señaló</u>	
92	<u>el docente mientras buscaba distintos</u>	
93	<u>materiales en su armario... posteriormente le</u>	
94	<u>entregó a cada equipo dos afiches y pautó</u>	(VI-010) Verificación y respuesta
95	<u>leerlos e intercambiarlos entre cada integrante</u>	de la apropiación del contenido
96	<u>de los equipos y luego intercambiarlos entre</u>	(93-103)
97	<u>cada mesa de trabajo, luego de 10 minutos</u>	
98	<u>aproximadamente, los estudiantes comentaron</u>	
99	<u>en forma espontánea que fue lo que les llamó</u>	
100	<u>la atención del texto leído, en primer lugar,</u>	
101	<u>opinaron colectivamente con entusiasmo y en</u>	
102	<u>forma desordenada, sobre el afiche</u>	(VI-009) Incumplimiento de las
103	<u>presentado, por lo tanto el docente les pidió</u>	normas de convivencia social por
104	<u>hacer orden y respetar las normas del buen</u>	parte del estudiante (103-106)
105	<u>hablante del buen oyente, pues no se entendía</u>	
106	<u>lo que querían expresar. Fue dando la palabra</u>	
107	<u>a cada equipo, y dentro de los argumentos</u>	
108	<u>expuestos por los estudiantes se destacaron</u>	(VI-010) Verificación y respuesta
109	<u>los siguientes: “tiene dibujos y muchos</u>	de la apropiación del contenido
110	<u>colores”, “tienen letras grandes y pequeñas”, “</u>	(106-112)
111	<u>se escribe poco”, “predomina la</u>	
112	<u>imagen”...seguidamente, y con la orientación</u>	
113	<u>del docente, la conversación entre los equipos</u>	
114	<u>giró en torno a la finalidad de los afiches</u>	(VI-013) Orientaciones generales
115	<u>observados, ¿a quién va dirigido? Y ¿qué tipo</u>	por parte del docente (112-119)
116	<u>de texto se utilizan en ellos?: los grupos</u>	
117	<u>discutían entre ellos confrontando ideas y</u>	
118	<u>opiniones y de forma muy ordenada fueron</u>	
119	<u>participando y emitiendo sus argumentos... al</u>	
120	<u>culminar la plenaria cada equipo comenzó a</u>	(VI-003) Verificación del trabajo
121	<u>trabajar con el afiche pautado previamente, el</u>	pedagógico por parte del docente
122	<u>docente recorrió cada equipo verificando que</u>	(119-123)
123	<u>el trabajo fuere realizado efectivamente, para</u>	
124	<u>ayudar a cada equipo a construir los mensajes</u>	
125	<u>le solicitó: a) ubicar la situación comunicativa (</u>	(VI-013) Orientaciones generales
126	<u>a quién va dirigido y el propósito) b) explicar la</u>	por parte del docente (123-127)

127	<u>relación entre la imagen y el texto...el docente</u>	
128	<u>dotó a cada equipo de trabajo con revistas,</u>	
129	<u>periódicos, tijeras, pega, creyones,</u>	
130	<u>marcadores y papel bond... después de</u>	
131	<u>diseñar la primera versión del afiche, los</u>	(VI-010) Verificación y respuesta
132	<u>estudiantes comenzaron la fase de revisión de</u>	de la apropiación del contenido
133	<u>éstos, ellos identificaron la relación entre la</u>	(130-135)
134	<u>imagen y el texto; verificaron que la letra sea</u>	
135	<u>leíble y la ortografía. El docente solicitó a cada</u>	
136	<u>equipo que verificaran la utilización de las</u>	(VI-013) Orientaciones generales
137	<u>palabras según su función explicadas en</u>	por parte del docente (135-138)
138	<u>clase... finalizado el proceso de producción</u>	
139	<u>cada equipo fue presentando su afiche y el</u>	
140	<u>docente conjuntamente con el resto de los</u>	
141	<u>equipos iba señalando las observaciones de</u>	
142	<u>los mismos, dentro de las acotaciones que</u>	(VI-010) Verificación y respuesta
143	<u>realizó se encontraron las siguientes: no se</u>	de la apropiación del contenido
144	<u>respetaron las normas de acentuación,</u>	(138-148)
145	<u>algunos carecían de coherencia, no</u>	
146	<u>distribuyeron el espacio adecuadamente por</u>	
147	<u>ello en algunos casos se observó el</u>	
148	<u>apiñamiento de información... una vez</u>	
149	<u>realizada la retroalimentación por parte del</u>	
150	<u>docente y los estudiantes, cada equipo colgó</u>	
151	<u>su producción en la pared. El docente los</u>	( VI- 006) Reconocimiento público
152	<u>felicitó por tan dedicado trabajo y les permitió</u>	del comportamiento del
	<u>retirarse del aula.</u>	estudiante (151-152)

## PROTOCOLO DE ENTREVISTA

### DATOS DE LA SESIÓN:

Nro.	Fecha:	Lugar:	Hora inicio:	Hora final:
01	13 de febrero de 2013	U.E. Antonio Sandoval	12:00	12:14
Informante: Docente de Castellano			Entrevistador: Edgar Suárez	
Leyenda: E: Investigador / M: Informante				

línea	TEXTO	Categorías
1	<b>E: Hola buenas tardes profesora ¿cómo estás?</b>	
2		
3	<i>M: hola Edgar, ¡muy bien gracias a Dios!</i>	
4	<b>E: El propósito de la siguiente entrevista es conocer sobre tu experiencia pedagógica en relación con la práctica docente en el aula. Por ello para comenzar me gustaría saber ¿Qué aportes consideras que realiza la asignatura castellano para la formación integral de los estudiantes?</b>	
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12	<i>M: Considero que, la asignatura castellano aporta al estudiante las herramientas necesarias para el conocimiento de nuestra lengua materna, desarrollando en él un sinfín de habilidades, tales como:</i>	
13	<i>incrementar la competencia comunicativa de los estudiantes, participar en intercambios orales y escritos de una manera correcta y adecuada a las características de la situación y del contexto. Además de ello, considero que la asignatura castellano le aporta al estudiante, la capacidad para acceder a la información de una manera comprensiva y crítica, aumentando la capacidad de razonamiento verbal.</i>	
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28	<b>E: Ahora bien desde tu experiencia ¿Cuáles han sido los resultados que te llenan de satisfacción al culminar un contenido?</b>	
29		
30		
31		
32	<i>M: Bueno Edgar, en ocasiones los resultados no son los que espero, por lo menos en algunos casos, sin embargo los que me llenan de satisfacción al culminar</i>	
33		
34		
35		

(E1-001) Aportes de la asignatura castellano para la formación del estudiante según el docente (12-27)



82	<u>selecciono los contenidos y los distribuyo</u>	
83	<u>en el lapso, de acuerdo a las prioridades</u>	
84	<u>que particularmente establezco al momento</u>	
85	<u>de planificar.</u>	
86	<b><u>E: Claro, entiendo, sin embargo ¿Qué</u></b>	
87	<b><u>criterios tomas en cuenta para</u></b>	
88	<b><u>seleccionar los contenidos que vas a</u></b>	
89	<b><u>presentar</u></b>	
90	<u>M: bueno, uno de los principales criterios es</u>	
91	<u>que el contenido que seleccione tenga</u>	
92	<u>relación con los futuros trabajos que vaya a</u>	
93	<u>realizar con los estudiantes en clase, es</u>	
94	<u>decir, busco la relación de los contenidos,</u>	
95	<u>para así trabajar constantemente con el</u>	(E1-004) Criterios
96	<u>reforzamiento de los mismos. Otro criterio</u>	utilizados para el docente al
97	<u>que tomo en cuenta, es que el contenido</u>	momento de presentar
98	<u>que voy a abordar sea realmente utilizado</u>	contenidos (90-102)
99	<u>por el estudiante consecutivamente en su</u>	
100	<u>quehacer diario, como es el caso de las</u>	
101	<u>reglas de acentuación y las reglas</u>	
102	<u>ortográficas.</u>	
103	<b><u>E: Para la selección de los contenidos</u></b>	
104	<b><u>que abordarás en la asignatura</u></b>	
105	<b><u>¿Consideras la opinión de tus</u></b>	
106	<b><u>estudiantes a través de alguna consulta?</u></b>	
107	<b><u>¿Por qué?</u></b>	
108	<u>M: no siempre considero la opinión de los</u>	
109	<u>estudiantes en la selección de los</u>	
110	<u>contenidos, yo selecciono los contenidos y</u>	
111	<u>los planifico de acuerdo a las necesidades</u>	(E1-005) Participación
112	<u>que haya detectado en la evaluación</u>	exclusiva del estudiante en la
113	<u>diagnóstica. Recuerda que la asignatura es</u>	selección de contenidos por
114	<u>algo rígida y su diseño no siempre permite</u>	parte del docente (108-113)
115	<u>la flexibilidad, ya que los contenidos</u>	
116	<u>presentados tienen como propósito</u>	
117	<u>desarrollar las habilidades para el</u>	(E1-006) Concepción de la
118	<u>razonamiento verbal y la comprensión</u>	asignatura por parte del docente
119	<u>lectora, entonces, si dejo que los</u>	(113-122)
120	<u>estudiantes seleccionen los contenidos</u>	
121	<u>evidentemente seleccionarán los de su</u>	
122	<u>preferencia, mas no los de su utilidad, pues</u>	
123	<u>resulta y sucede que los contenidos</u>	
124	<u>importantes y útiles para el estudiante son</u>	
125	<u>percibidos por ellos como aburridos, por tal</u>	
126	<u>motivo siempre serán los últimos en ser</u>	(E1-007) Percepción de los
127	<u>seleccionados, por eso es que los</u>	contenidos abordados en la

128	<u>estudiantes consideran que la asignatura es</u>	asignatura castellano por parte
129	<u>aburrida, más que todo por los contenidos</u>	del estudiante (122-130)
130	<u>que se abordan (risas).</u>	
131	<b><u>E: ¿Cuál es la intencionalidad particular</u></b>	
132	<b><u>que desarrollas en la presentación de</u></b>	
134	<b><u>los contenidos?</u></b>	
135	<u>M: bueno, la intencionalidad que me</u>	
136	<u>propongo básicamente es que el estudiante</u>	
137	<u>desarrolle habilidades lingüísticas y que</u>	
138	<u>utilice lo aprendido en su quehacer diario a</u>	(E1-008) Intencionalidad
139	<u>través de la autocrítica, puesto que a través</u>	del docente en la presentación
140	<u>de ella, el estudiante estará capacitado</u>	de contenidos (135-142)
141	<u>para emitir opiniones y argumentar sus</u>	
142	<u>ideas. De ahí el carácter instrumental de la</u>	
143	<u>asignatura, ya que, para un estudiante es</u>	
144	<u>primordial que sepa decodificar e interpretar</u>	(E1-006) Concepción de la
145	<u>toda la información que la sociedad le</u>	asignatura por parte del docente
146	<u>ofrezca para así poder dar respuesta a esa</u>	(142-148)
147	<u>información con todo lo aprendido y</u>	
148	<u>asimilado en dicha materia.</u>	
149	<b><u>E: ¿Cuáles son los recursos didácticos</u></b>	
150	<b><u>que mejor resultado le han dado en sus</u></b>	
151	<b><u>clases?</u></b>	
152	<u>M: Los recursos didácticos que me han</u>	
153	<u>dado mejores resultados en mis clases son</u>	
154	<u>los mapas mentales y los esquemas, a</u>	
155	<u>través de esos medios el estudiante se</u>	(E1-009) Uso de Recursos
156	<u>desenvuelve mejor y yo desarrollo de una</u>	didácticos para el aprendizaje
157	<u>forma más efectiva mis clases, logro la</u>	por parte del docente (152-161)
158	<u>participación de los estudiantes en el</u>	
159	<u>desarrollo de los mismos, los estudiantes</u>	
160	<u>desarrollan su creatividad y el aprendizaje</u>	
161	<u>se hace más significativo.</u>	
162	<b><u>E: ¿Cómo promueves la participación</u></b>	
163	<b><u>activa de los estudiantes en clase?</u></b>	
164	<u>M: bueno en primer lugar siempre utilizo las</u>	
165	<u>preguntas generalizadoras antes, durante y</u>	
166	<u>después de cada explicación.</u>	(E1-010) Uso de
167	<u>Paralelamente a ello, le solicito a los</u>	organizadores avanzados por
168	<u>estudiantes, según sea el caso, que</u>	parte del docente (164-166)
169	<u>ejemplifiquen o que pasen al pizarrón para</u>	(E1-009) Uso de recursos
170	<u>realizar alguna actividad, les hago</u>	didácticos para el aprendizaje
171	<u>preguntas relacionadas con el tema, les</u>	por parte del docente (167-170)
172	<u>solicito que me expliquen lo que</u>	(E1-010) Uso de
173	<u>entendieron de la clase, en líneas</u>	organizadores avanzados por
174	<u>generales siempre trato de motivarlos a la</u>	parte del docente (170-173)

175	<u>participación activa en clase.</u>	
176	<b><u>E: Desde tu praxis docente ¿qué</u></b>	
177	<b><u>iniciativas han tomado los estudiantes</u></b>	
178	<b><u>para la solución de conflictos en la</u></b>	
179	<b><u>asignatura?</u></b>	
180	<u>M: bueno, en algunos casos cuando el</u>	
181	<u>estudiante no entiende algo, levanta la</u>	
182	<u>mano y me plantea su inquietud,</u>	
183	<u>inmediatamente le respondo o le explico de</u>	(E1-011) Búsqueda de
184	<u>otra forma para que el mensaje llegue</u>	resolución de conflictos por parte
185	<u>adecuadamente. Algunos de los</u>	del estudiante (180-191)
186	<u>estudiantes amplían la información que yo</u>	
187	<u>les suministro en clase y traen</u>	
188	<u>formulaciones nuevas. Otros se reúnen con</u>	
189	<u>sus compañeros para estudiar en equipo, y</u>	
190	<u>algunos asisten a tareas dirigidas con la</u>	
191	<u>finalidad de complementar las clases.</u>	
192	<b><u>E: ¿Qué recursos utilizas para</u></b>	
193	<b><u>complementar las explicaciones de las</u></b>	
194	<b><u>clases y lograr la efectividad del</u></b>	
195	<b><u>estudiante frente a los contenidos</u></b>	
196	<b><u>abordados?</u></b>	
197	<u>M: dentro de los recursos que utilizo para</u>	
198	<u>complementar mis clases se encuentran las</u>	
199	<u>guías pedagógicas que yo diseño, en ellas</u>	(E1-009) Uso de recursos
200	<u>resumo los temas y le presento diversas</u>	didácticos para el aprendizaje
201	<u>actividades para que el estudiante</u>	por parte del docente (197-208)
202	<u>practique, le entrego material fotocopiado a</u>	
203	<u>los estudiantes que complementen las</u>	
204	<u>clases abordadas y bueno por supuesto</u>	
206	<u>trabajo con los libros de la colección</u>	
207	<u>Bicentenario conjuntamente con las</u>	
208	<u>Computadoras Canaimas.</u>	
209	<b><u>E: ¿Qué estrategias utilizas para</u></b>	
210	<b><u>presentar los contenidos relacionados</u></b>	
211	<b><u>con el saber lingüístico?</u></b>	
213	<u>M: para presentar los contenidos</u>	
214	<u>relacionados con la lingüística casi siempre</u>	
215	<u>utilizo en primer lugar la explicación teórica</u>	
216	<u>del contenido, luego realizo ejemplos y</u>	
217	<u>actividades relacionadas con la explicación</u>	
218	<u>del día. Una vez que haya explicado la</u>	
219	<u>teoría y el estudiante haya visto la práctica,</u>	
220	<u>les aplico juegos, les llevo rompecabezas</u>	(E1-014) Uso de
221	<u>diseñados por mí, trato en todo momento</u>	estrategias para presentar
222	<u>de hacer actividades dinámicas para que el</u>	contenidos por parte del



223	<u>estudiante sienta atracción por el contenido</u>	docente(213-231)
224	<u>presentado y lo asimile fácilmente. Les llevo</u>	
225	<u>lecturas para que el estudiante identifique</u>	
226	<u>según sea el caso los puntos tratados en</u>	
227	<u>clase. Les diseño cuadros sinópticos y</u>	
228	<u>comparativos, en fin trato de variar las</u>	
229	<u>estrategias para que el estudiante no se</u>	
230	<u>aburra en clase y alcance el objetivo</u>	
231	<u>propuesto por mí.</u>	
232	<b><u>E: Bueno muy agradecido por este</u></b>	
233	<b><u>espacio que me dedicaste, gracias por</u></b>	
234	<b><u>compartir tus experiencias como</u></b>	
235	<b><u>docente de castellano y literatura, esto</u></b>	
235	<b><u>ha sido todo por hoy.</u></b>	
236	<i>M: muchas gracias a ti Edgar, éxitos...</i>	

## PROTOCOLO DE ENTREVISTA

### DATOS DE LA SESIÓN:

<b>Nro.</b> 02	<b>Fecha:</b> 25 de febrero de 2013	<b>Lugar:</b> U.E. Antonio Sandoval	<b>Hora inicio:</b> 03:00 pm	<b>Hora final:</b> 03:14pm
<b>Informante:</b> Estudiante 2do año sección 05			<b>Entrevistador:</b> Edgar Suárez	
<b>Legenda:</b> E: Investigador / W: Informante				

línea	TEXTO	Categorías
1	<b><u>E: Buenas tardes, antes de comenzar la</u></b>	
2	<b><u>entrevista podrías decirme que año</u></b>	
3	<b><u>estudias</u></b>	
4	<i>W: Buenas tardes profe. Estudio 2do año</i>	
5	<b><u>E: Ahora bien, el propósito de esta</u></b>	
6	<b><u>entrevista es conocer un poco sobre tu</u></b>	
7	<b><u>experiencia en la asignatura de</u></b>	
8	<b><u>castellano. Por ello, para comenzar</u></b>	
9	<b><u>quisiera que me contestaras ¿cómo ha</u></b>	
10	<b><u>sido tu experiencia en la asignatura</u></b>	
11	<b><u>castellano en este año escolar?</u></b>	
12	<i>W. (risas por parte de la estudiante) bueno,</i>	
13	<i>esteeeeeeeeee, hasta ahora no ha sido nada</i>	
14	<i>del otro mundo, me parece una asignatura</i>	
15	<i>muy fastidiosa, bueno no tanto la</i>	
16	<i>asignatura, los contenidos relacionados con</i>	(E2-001) Percepción de la
17	<i>la gramática, lo digo porque la gramática no</i>	asignatura castellano por parte
18	<i>me gusta para nada, y el profesor que nos</i>	del estudiante (12-23)
19	<i>da la materia le encanta la gramática,</i>	
20	<i>desde primer año el profesor nos machaca</i>	
21	<i>pura gramática, no digo que no sea</i>	
22	<i>importante, pero particularmente no me</i>	
23	<i>gusta, prefiero cuando nos toca los temas</i>	
24	<i>sobre el cuento y el teatro (risas)esos son</i>	(E2-002) Preferencias
25	<i>muy divertidos, hay otros temas que me</i>	temáticas por parte del
26	<i>gustan como el de la poesía, detesto el</i>	estudiante (23-28)
27	<i>tema de las oraciones y eso es lo que más</i>	
28	<i>se ve en castellano. No me gusta leer</i>	
29	<i>mucho pero el profesor hace muy divertida</i>	
30	<i>la lectura y nos motiva a leer, siempre hace</i>	(E2-003) Percepción de
31	<i>lecturas dramatizadas y son divertidas, pero</i>	los contenidos abordados en la
32	<i>cuando comienza a hablar de temas</i>	asignatura castellano por parte
33	<i>relacionados con la gramática no me gusta</i>	del estudiante ( 28-35)
34	<i>me parece súper aburrido, a todas estas</i>	
35	<i>nunca entendí para que me sirve eso</i>	

36	<b>E: ¿Que no te gusta?, ¿la gramática como tal o la forma cómo el docente explica la gramática?</b>	
37		
38		
39	<i>W: yo creo que es la gramática, porque el</i>	
40	<i>profesor es muy pana, él explica muy bien,</i>	
41	<i>utiliza muchas formas para explicar, nos</i>	(E2-004) Formas de
42	<i>hace juegos, dinámicas, en fin hace la clase</i>	presentar el contenido por parte
43	<i>muy divertida, de paso es muy agradable</i>	del docente (39-44)
44	<i>en su forma de explicar, pero no sé, no me</i>	
45	<i>llama la atención la gramática, yo voy bien</i>	(E2-003) Percepción de los
46	<i>con en la materia ojo con eso, sólo que me</i>	contenidos abordados en la
47	<i>parecen fastidiosos los contenidos</i>	asignatura castellano por parte
48	<i>relacionados con la gramática (risas).</i>	del estudiante (44-48)
49	<b>E: ¿Qué es lo que te hace ir bien en la asignatura si no te gusta la gramática?</b>	
50		
51	<i>W: bueno, le presto atención a las clases y</i>	
52	<i>trato de participar lo más que puedo, así si</i>	
53	<i>tengo dudas el profesor me las aclara, de</i>	
54	<i>tal manera que cuando me toca prepararme</i>	
55	<i>para las evaluaciones no voy tan perdida y</i>	(E2-005) Actividades para
56	<i>bueno mi papá siempre me dice sal primero</i>	la apropiación del contenido por
57	<i>de las materias que no te gustan, para que</i>	parte del estudiante (51-61)
58	<i>el camino sea más suave (risas), aparte de</i>	
59	<i>eso aprovecho al máximo los contenidos</i>	
60	<i>que me gustan y le saco provecho a las</i>	
61	<i>evaluaciones</i>	
62	<b>E: Antes de comenzar la clase, ¿qué actividades realiza el docente para abordar los contenidos diarios?</b>	
63		
64		
65	<i>W: Bueno, casi siempre nos hace</i>	
66	<i>preguntas relacionadas con las clases</i>	
67	<i>anteriores, creo que lo hace para ver si</i>	
68	<i>entendimos y si estudiamos en casa,</i>	(E2-006) Uso de
69	<i>algunas veces nos lee algo o nos hace</i>	organizadores avanzados por
70	<i>dinámicas. Pero, mayormente nos hace</i>	parte del docente (65-74)
71	<i>preguntas sobre los temas abordados y</i>	
72	<i>nosotros participamos en clase, el profe</i>	
73	<i>siempre hace un repaso de la clase anterior</i>	
74	<i>y eso es fino, porque nos aclara las dudas.</i>	
75	<b>E: ¿Qué estrategias utiliza el docente de castellano para explicar las clases?</b>	
76		
77	<i>W: esteeeee, bueno primero, nos dicta el</i>	(E2-007) Uso de recursos
78	<i>tema y luego explica lo que dictó, siempre</i>	pedagógicos para presentar los
79	<i>hace ejemplos de lo explicado y nos pide</i>	contenidos por parte del docente
80	<i>que ejemplifiquemos también. Ah!! también</i>	(77-82)
81	<i>nos hace mapas mentales y esquemas y</i>	

82	<u>con eso va explicando la clase</u>	
83	<b><u>E: ¿Qué recursos utiliza el docente para</u></b>	
84	<b><u>complementar las explicaciones de sus</u></b>	
85	<b><u>clases?</u></b>	
86	<u>W: Bueno, él siempre nos lleva guías, en</u>	(E2-008) Uso de recursos
87	<u>donde resume las clases y eso nos ayuda a</u>	didácticos para la enseñanza por
88	<u>comprender mejor la explicación del día,</u>	parte del docente (86-88)
89	<u>claro hay muchos de mis compañeros que</u>	(E2-009) Desinterés por
90	<u>no le paran a eso y no van muy bien.</u>	parte de los estudiantes (89-90)
91	<b><u>E: ¿Qué otros recursos utiliza el docente</u></b>	
92	<b><u>para trabajar en clase?</u></b>	
93	<u>W: Trabajamos en clase con los libros que</u>	(E2-008) Uso de recursos
94	<u>nos dio el gobierno y algunas veces</u>	didácticos para la enseñanza por
95	<u>trabajamos con las Canaimas, allí hay</u>	parte del docente (93-97)
96	<u>actividades que las realizamos después de</u>	
97	<u>cada explicación y todos participamos</u>	
98	<b><u>E: ¿Qué estrategias utiliza el docente de</u></b>	
99	<b><u>castellano para evaluar los contenidos</u></b>	
100	<b><u>abordados en clase?</u></b>	
101	<u>W: Casi nunca hace exámenes, casi</u>	
102	<u>siempre nos hace talleres en grupos, nos</u>	
103	<u>pone a exponer, a veces nos manda hacer</u>	
104	<u>cosas como afiches, pendones, móviles y</u>	(E2-010) Uso de
105	<u>casi siempre en cada contenido nos hace</u>	estrategias evaluativas por parte
106	<u>un examen, de vez en cuando nos hace los</u>	del docente (101-108)
107	<u>exámenes con el cuaderno abierto, esos</u>	
108	<u>son mis preferidos (risas)</u>	
109	<b><u>E: De todos los contenidos que ha</u></b>	
110	<b><u>explicado el docente de castellano ¿cuál</u></b>	
111	<b><u>consideras el más significativo e</u></b>	
112	<b><u>importante para ti y por qué?</u></b>	
113	<u>W: El más significativo y que jamás podré</u>	
114	<u>olvidar fue una vez que nos explicó los tipos</u>	
115	<u>de textos y nos pidió que seleccionáramos</u>	
116	<u>un tipo para trabajarlo en clase, todos le</u>	(E2-004) Formas de
117	<u>pedimos trabajar con el texto instruccional,</u>	presentar el contenido por parte
118	<u>para el día de la siguiente clase el profesor</u>	del docente (113-123)
119	<u>nos mandó a traer unos ingredientes, leche</u>	
120	<u>en polvo, azúcar, leche líquida, chocolate</u>	
121	<u>en polvo, leche condensada, lluvia de</u>	
122	<u>chocolates y tapas de envases de</u>	
123	<u>mayonesa, bueno el día de esa clase nos</u>	(E2-011) Organización del
124	<u>puso en grupos de 5 integrantes, recuerdo</u>	espacio académico por parte del
125	<u>que nos puso en forma de "U" y él se puso</u>	docente (123-126)
126	<u>en una mesa al frente de nosotros y nos</u>	
127	<u>entregó a cada equipo una receta para</u>	

128	<u>hacer galletas de leche con el</u>	(E2-012) Asignación de
129	<u>procedimiento de cómo íbamos a hacerlas.</u>	actividades didácticas por parte
130	<u>al principio todo se volvió una gallería y el</u>	del docente (126-129)
131	<u>profesor nos regañó y nos pidió que</u>	(E2-013) Incumplimiento
132	<u>hiciéramos silencio y que leyéramos la</u>	de las normas sociales por parte
134	<u>receta para poder saber que hacer.</u>	del estudiante (130-134)
135	<u>y bueno nos dio 30 minutos para hacerlas, yo</u>	(E2-004) Uso de
136	<u>me divertí como nunca y comí bastante</u>	estrategias para de presentar el
137	<u>(risas). Después el profesor nos explicó por</u>	contenido por parte del docente
138	<u>qué la receta era un texto instruccional</u>	(137-142)
139	<u>porque nos daba las pautas de cómo hacer</u>	(E2-014) Apropiación del
140	<u>algo y que era importante leer primero para</u>	contenido por parte del
141	<u>poder saber qué hacer y el resultado sea el</u>	estudiante (142-145)
142	<u>esperado. De pana que ese día me encantó</u>	
143	<u>la clase y jamás lo podré olvidar, ahora</u>	
144	<u>todos los fines de semana hago galletitas</u>	
145	<u>de leche en mi casa (risas).</u>	
146	<b><u>E: Bueno muchas gracias por permitirme</u></b>	
147	<b><u>este espacio y así conocer tu</u></b>	
148	<b><u>experiencia en la asignatura castellano.</u></b>	
149	<u>W: gracias a Ud. profe. que este muy bien y</u>	
	<u>pase feliz tarde</u>	

## PROTOCOLO DE ENTREVISTA

### DATOS DE LA SESIÓN:

<b>Nro.</b> 03	<b>Fecha:</b> 08 de marzo de 2013	<b>Lugar:</b> U.E. Antonio Sandoval	<b>Hora inicio:</b> 03:20 pm	<b>Hora final:</b> 03:30pm
<b>Informante:</b> Estudiante 2do año sección 05			<b>Entrevistador:</b> Edgar Suárez	
<b>Legenda:</b> E: Investigador / S: Informante				

línea	TEXTO	Categorías
1	<b><u>E: Buenas tardes, antes de comenzar la</u></b>	
2	<b><u>entrevista podrías decirme que año estudias</u></b>	
3	<i>S: Buenas tardes, 2do año</i>	
4	<b><u>E: Muy bien, el propósito de esta entrevista es</u></b>	
5	<b><u>conocer un poco sobre tu experiencia en la</u></b>	
6	<b><u>asignatura de castellano. Por ello, para</u></b>	
7	<b><u>comenzar quisiera que me contestaras ¿qué</u></b>	
8	<b><u>opinión tienes con respecto a la asignatura</u></b>	
9	<b><u>castellano?</u></b>	
10	<i>S: bueno profe, es burda de aburrida, uno tiene</i>	
11	<i>que leer mucho y a mí no me gusta leer, de paso el</i>	
12	<i>profe que da la materia es muy estricto y no le</i>	(E3-001)
13	<i>perdona a uno los errores, a mí no me gusta</i>	Percepción de la
14	<i>mucho la materia, de pana y todo prefiero biología,</i>	asignatura castellano por
15	<i>el profe es más pana y nos hace actividades</i>	parte del estudiante (10-
16	<i>prácticas, el profe de castellano hace muchas</i>	18)
17	<i>actividades prácticas pero siempre salgo tirao</i>	
18	<i>porque no entiendo las clases.</i>	
19	<b><u>E: ¿Qué factores consideras influyentes para</u></b>	
20	<b><u>que no comprendas las explicaciones del</u></b>	
21	<b><u>docente de castellano en las clases?</u></b>	
22	<i>S: bueno, primero el profe siempre dice palabras</i>	
23	<i>que no entiendo muy bien y cuando le pregunto el</i>	
24	<i>significado me dice que lo busque en el diccionario</i>	
25	<i>y yo no tengo uno de esos, cuando termina de</i>	(E3-002) Factores
26	<i>explicar la clase siempre me hace preguntas y se</i>	influyentes en la
27	<i>molesta porque no las contesto, pero si no</i>	incomprensión de los
28	<i>entiendo cómo le voy a contestar, entonces se</i>	temas abordados por el
29	<i>pone feo pa la foto y me regaña, a mí me molesta</i>	docente (22-33)
30	<i>que me regañe y no le paro a las clases. Cuando</i>	
31	<i>manda tareas no las entrego, porque si no entendí</i>	
32	<i>la clase cómo la voy a realizar, entonces nada</i>	
33	<i>profe voy tirao por eso.</i>	
34	<b><u>E. ¿Qué estrategias utiliza el docente para</u></b>	
35	<b><u>explicar las clases de castellano?</u></b>	
36	<i>S: Bueno, el hace muchas cosas, casi siempre nos</i>	(E3-003) Uso de

37	<u>hace dinámicas y nos pone a jugar, eso no me</u>	estrategias para explicar
38	<u>gusta lo veo ridículo, yo participo porque no me</u>	las clases por parte del
39	<u>queda de otra, pero particularmente no me gusta,</u>	docente (36-37)
40	<u>yo estoy acostumbrado a trabajar y no me gusta</u>	(E3-004)
41	<u>llegar a clases y ponerme a jugar, sin embargo yo</u>	Percepción del estudiante
42	<u>me hago el loco (risas). El profe hace mapas</u>	ante las estrategias
43	<u>mentales y explica las clases calidad así, cuando</u>	utilizadas por el docente
44	<u>él las explica así yo entiendo más, también nos</u>	(37-42)
45	<u>pone a leer y nos hace preguntas sobre la lectura,</u>	(E3-003) Uso de
46	<u>allí si estamos mal porque no me gusta leer, me</u>	estrategias para explicar
47	<u>duermo (risas). Nos manda mucha tarea pa la casa</u>	las clases por parte del
48	<u>y eso no me gusta tampoco, porque como yo</u>	docente (42-45)
49	<u>ayudo a mi mamá en el mercado no me da chance</u>	(E3-004)
50	<u>de hacerlas, entonces trato de que los muchachos</u>	Percepción del estudiante
51	<u>me ayuden en el liceo pero no me salen igual que</u>	ante las estrategias
52	<u>a ellos y siempre salgo mal.</u>	utilizadas por el
53	<b><u>E: ¿Qué estrategias consideras que debería</u></b>	docente(46-52)
54	<b><u>aplicar el docente para que tanto tú como tus</u></b>	
55	<b><u>compañeros comprendan las explicaciones de</u></b>	
56	<b><u>los contenidos abordados en la signatura?</u></b>	(E3-004)
57	<u>S: sería fino si nos pone a trabajar siempre en</u>	Percepción del estudiante
58	<u>grupo, así nos apoyaríamos entre todos, pero a él</u>	ante las estrategias
59	<u>no le gusta ponernos en equipo, porque nos</u>	utilizadas por el docente
60	<u>alborotamos en clase (risas) lo hace muy poco,</u>	(57-64)
61	<u>sería fino también si nos explica siempre con</u>	
62	<u>mapas mentales, pero casi siempre dicta mucho y</u>	
63	<u>nos pone a copiar demasiado, claro el después</u>	
64	<u>que dicta explica pero yo me aburro.</u>	
65	<b><u>E: ¿Qué estrategias utiliza el docente de</u></b>	
66	<b><u>castellano para evaluar los contenidos</u></b>	
67	<b><u>abordados en clase?</u></b>	
68	<u>S: bueno siempre nos manda tarea para la casa,</u>	(E3-005) Uso de
69	<u>hacer móviles, papelógrafos, carteleras, algunas</u>	estrategias por parte del
70	<u>veces hace talleres en clase, nos manda</u>	docente para evaluar los
71	<u>exposiciones, él nos manda hacer muchas cosas,</u>	contenidos abordados
72	<u>nos hace exámenes, ah!! y también nos hace</u>	(68-73)
73	<u>interrogatorios.</u>	
74	<b><u>E: ¿Qué recursos utiliza el docente para</u></b>	
75	<b><u>explicar las clases abordadas en la asignatura</u></b>	
76	<b><u>castellano?</u></b>	
77	<u>S: bueno profe, el siempre escribe en el pizarrón</u>	(E3-006) Uso de
78	<u>ejemplos y nos manda actividades que tienen que</u>	recursos didácticos para
79	<u>ver con lo que explicó, a veces nos lleva guías de</u>	la enseñanza por parte
80	<u>estudio, nos lleva copias de páginas que hablen</u>	del docente (77-81)
81	<u>sobre los temas que está explicando.</u>	
82	<b><u>E: ¿Qué estrategias utiliza el docente para</u></b>	

83	<b><u>promover la participación de los estudiantes en las clases?</u></b>	
84		
85	<i><u>S: siempre nos hace preguntas relacionadas con el tema y nosotros contestamos, o nos pide que le</u></i>	(E3-007) Uso de organizadores avanzados por parte del docente (85-90)
86	<i><u>digamos ejemplos de lo que está explicando,</u></i>	
87	<i><u>algunas veces nos pasa al pizarrón para realizar actividades, a veces los muchachos participan voluntariamente cuando entienden la clase.</u></i>	
88		
89	<b><u>E: ¿Qué actividades realizas particularmente en casa para consolidar las explicaciones que realiza el docente en el aula?</u></b>	(E3-008) Actividades para la apropiación del contenido por parte del estudiante (94-98)
90		
91	<i><u>S: (risas) a veces hago las tareas que manda el profesor, claro está si entendí la clase y si tengo los materiales. Si tengo examen estudio, igual si tengo una exposición, de lo contrario si no tengo nada que hacer no hago nada.</u></i>	
92		
93	<b><u>E: Cuando culmina la clase ¿qué actividades utiliza el docente para verificar que los estudiantes hayan comprendido el tema abordado?</u></b>	
94		
95	<i><u>S: esteeee, bueno, nos hace preguntas de lo que haya explicado en la clase, o nos manda hacer ejercicios del libro, también nos pide que resumamos la clase y nos manda tareas para la casa.</u></i>	(E3-009) Verificación y respuesta de la apropiación del contenido por parte del docente (103-107)
96		
97	<b><u>E: ¿De todos los contenidos abordados por el docente, cuál crees que ha sido el más significativo para ti y por qué?</u></b>	
98		
99	<i><u>S: bueno profe el más significativo fue el tema de los sinónimos y antónimos, porque el profe hizo una actividad calidad, y bueno ese contenido me gustó porque puedo decir una cosa con otras palabras sin perder la idea. El profe ese día nos escribió una oración en el pizarrón y nosotros debíamos decir lo mismo pero con otras palabras, y después decir todo lo contrario. Todos fuimos diciendo palabras y él nos ayudaba a seleccionar la adecuada y nos explicaba por que debíamos utilizarlas, ese día buscó un diccionario para cada uno en la biblioteca y la actividad fue bien calidad, yo la entendí y salí bien en una tarea que mandó.</u></i>	(E3-010) Apropiación del contenido por parte del estudiante (111-115)
100		
101	<b><u>E: Bueno, muchas gracias por permitirme este espacio y así conocer tu experiencia en la asignatura castellano.</u></b>	(E3- 011) Uso de estrategias para de presentar el contenido por parte del docente (115-121)
102		
103	<i><u>W: tranquilo profe tamos hablando.</u></i>	(E3-012) Uso de recursos educativos por parte del estudiante (121-123)
104		
105		
106		
107		
108		
109		
110		
111		
112		
113		
114		
115		
116		
117		
118		
119		
120		
121		
122		
123		
124		
125		
126		
127		



## PROTOCOLO DE ENTREVISTA

### DATOS DE LA SESIÓN:

<b>Nro.</b> 04	<b>Fecha:</b> 12 de marzo de 2013	<b>Lugar:</b> U.E. Antonio Sandoval	<b>Hora inicio:</b> 12:00 pm	<b>Hora final:</b> 12:14pm
<b>Informante:</b> Estudiante 2do año sección 05			<b>Entrevistador:</b> Edgar Suárez	
<b>Legenda:</b> E: Investigador / Y: Informante				

línea	TEXTO	Categorías
1	<b><u>E: Buenas tardes, antes de comenzar la</u></b>	
2	<b><u>entrevista podrías decirme que año estudias</u></b>	
3	<i>S: Buenas tardes profesor estudio 2do año</i>	
4	<b><u>E: Muy bien, el propósito de esta entrevista es</u></b>	
5	<b><u>conocer un poco sobre tu experiencia en la</u></b>	
6	<b><u>asignatura de castellano. Por ello, para</u></b>	
7	<b><u>comenzar quisiera que me contestaras ¿qué</u></b>	
8	<b><u>opinión tienes con respecto a la asignatura</u></b>	
9	<b><u>castellano?</u></b>	
10	<i>Y: me encanta esa asignatura, es una de mis</i>	
11	<i>preferidas, sobre todo cuando nos toca hacer</i>	(E4-001)
12	<i>obras de teatro, títeres y leer cuentos. En mi</i>	Percepción de la
13	<i>opinión es muy interesante y divertida, aunque</i>	asignatura castellano por
14	<i>muchos de mis compañeros no le gusta la</i>	parte del estudiante (10-
15	<i>asignatura porque dicen que es aburrida, a mí sí</i>	16)
16	<i>me gusta.</i>	
17	<b><u>E: ¿Qué factores consideras influyentes en tu</u></b>	
18	<b><u>atracción hacia la asignatura castellano?</u></b>	
19	<i>Y: en primer lugar, el profesor explica muy bien la</i>	
20	<i>materia y es muy dinámico, tiene una forma muy</i>	(E4-002) Factores
21	<i>particular para explicar las clases y eso me agrada,</i>	influyentes en la
22	<i>porque no hace la materia aburrida; en segundo</i>	comprensión de los
23	<i>lugar el profesor siempre nos aclara las dudas y</i>	contenidos abordados por
24	<i>las evaluaciones que hace son muy chéveres.</i>	parte del estudiante (19-
25	<b><u>E: ¿Qué recursos utiliza el docente para las</u></b>	24):
26	<b><u>explicaciones de los contenidos que aborda en</u></b>	
27	<b><u>la asignatura?</u></b>	
28	<i>Y: Utiliza muchos recursos, tales como: mapas</i>	(E4-003) Uso de
29	<i>mentales, esquemas, mapas conceptuales, nos</i>	recursos didácticos para
30	<i>manda a investigar y hacemos debates y luego él</i>	el aprendizaje por parte

31	<u>refuerza los puntos que no entendemos o en los</u>	del docente (28-32)
32	<u>que tenemos debilidades</u>	
33	<b><u>E: ¿Consideras que el docente de la asignatura</u></b>	
34	<b><u>castellano adecua las estrategias de evaluación</u></b>	
35	<b><u>con respecto a lo que explica en clase?. ¿Por</u></b>	
36	<b><u>qué?</u></b>	
37	<u>Y: considero que si lo hace, porque cuando él</u>	
38	<u>explica en clase lo hace siempre en función de la</u>	
39	<u>forma cómo nos va a evaluar y eso es bueno,</u>	(E4-004)
40	<u>porque siempre nos pone a hacer cosas que ya</u>	Adecuación de
41	<u>practicamos en clase y al momento de hacer la</u>	estrategias de evaluación
42	<u>evaluación ya vamos más claros. Usualmente nos</u>	por parte del docente (37-
43	<u>hace modelos de examen en clase o practicamos</u>	46)
44	<u>con ejercicios que el trae impresos y que están</u>	
45	<u>relacionados con la clase vista, ósea nunca nos</u>	
46	<u>pone nada diferente en las evaluaciones.</u>	
47	<b><u>E: ¿Qué actividades realizas para consolidar</u></b>	
48	<b><u>los conocimientos impartidos por el profesor</u></b>	
49	<b><u>de la asignatura castellano?</u></b>	
50	<u>Y: todos los días repaso los contenidos que el</u>	
51	<u>profesor explica y lo que no entiendo se lo</u>	
52	<u>pregunto en la siguiente clase, mi papá también</u>	(E4-005)
53	<u>me ayuda en mis tareas y lo que no entiendo el me</u>	Actividades para la
54	<u>lo explica, nunca dejo mis tareas para luego,</u>	apropiación del contenido
55	<u>porque me saturó de trabajos y me confundo, por</u>	por parte del estudiante
56	<u>ello todo lo hago enseguida, así tengo chance de</u>	(50-62)
57	<u>preguntarle al profesor si voy bien o mal. Le presto</u>	
58	<u>mucha atención a las clases, porque el profesor</u>	
59	<u>siempre hace preguntas relacionadas con las</u>	
60	<u>clases anteriores y me gusta participar cuando</u>	
61	<u>hace esas preguntas, porque así demuestro que</u>	
62	<u>entendí la clase.</u>	
63	<b><u>E:¿Qué factores consideras negativos en el</u></b>	
64	<b><u>proceso de presentación de los contenidos por</u></b>	
65	<b><u>parte del docente de castellano?</u></b>	
66	<u>Y: bueno, algunas veces el profesor utiliza muchas</u>	
67	<u>palabras técnicas y eso evita que entendamos bien</u>	
68	<u>lo que él explica, para poder entender hay que</u>	
69	<u>buscar las palabras en el diccionario, por ello a</u>	(E4-006) Factores
70	<u>veces yo no entiendo algunas cosas, pero cuando</u>	influyentes en la
71	<u>llego a casa le pregunto a mi papá el significado de</u>	incomprensión de los
72	<u>esas palabras y juntos los buscamos en el</u>	temas abordados por el
73	<u>diccionario, una vez que conozco el significado de</u>	docente (66-76)
74	<u>la palabra entiendo lo que el profesor quería decir.</u>	
75	<u>Otro factor es que el profe da mucho contenido y a</u>	
76	<u>mis compañeros les da flojera estudiar.</u>	

77	<b><u>E: ¿Cómo relaciona el profesor de la asignatura</u></b>	
78	<b><u>castellano los contenidos abordados con</u></b>	
79	<b><u>respecto a su utilidad en la vida cotidiana?</u></b>	
80	<i><u>Y: no estoy segura si lo hace o no, sin embargo lo</u></i>	
81	<i><u>que sí sé es que cada vez que explica algo nos</u></i>	
82	<i><u>dice que es importante saberlo porque la</u></i>	
83	<i><u>asignatura castellano es el pilar de todos en</u></i>	
84	<i><u>nuestras vidas, ya que es nuestra lengua madre.</u></i>	
85	<i><u>En algunos casos cuando explica un contenido nos</u></i>	
86	<i><u>dice por qué debemos aprenderlo, por ejemplo</u></i>	
87	<i><u>cuando nos explicó las normas para lograr una</u></i>	
88	<i><u>redacción eficiente nos dijo que debíamos a</u></i>	
89	<i><u>prender a redactar un texto para poder plasmar</u></i>	
90	<i><u>nuestras ideas y puedan ser entendidas como</u></i>	
91	<i><u>originalmente nosotros queremos.</u></i>	
92	<b><u>E: ¿Qué contenidos de los abordados en la</u></b>	
93	<b><u>asignatura castellano utilizarías en tu vida</u></b>	
94	<b><u>cotidiana y por qué?</u></b>	
95	<i><u>Y: yo creo que todos son importantes, pero los que</u></i>	
96	<i><u>utilizaría en mi vida cotidiana son: las técnicas de</u></i>	
97	<i><u>redacción, las técnicas de comunicación</u></i>	
98	<i><u>estructurada y la comprensión de textos. Con las</u></i>	
99	<i><u>técnicas de redacción podría construir textos</u></i>	
100	<i><u>coherentes y ser una gran escritora como siempre</u></i>	
101	<i><u>lo he soñado: con las técnicas de comunicación</u></i>	
102	<i><u>estructurada podré realizar diversas actividades</u></i>	
103	<i><u>como foros, debates, congresos inclusive</u></i>	
104	<i><u>entrevistas, y bueno con la comprensión lectora</u></i>	
105	<i><u>podré analizar mejor lo que leo así podré entender</u></i>	
106	<i><u>lo que se dice en los distintos tipos de textos.</u></i>	
107	<b><u>E: ¿De qué forma el docente de la asignatura</u></b>	
108	<b><u>castellano promueve la participación en las</u></b>	
109	<b><u>clases?</u></b>	
110	<i><u>Y: bueno, siempre nos pide que ejemplifiquemos</u></i>	
111	<i><u>después que él explica un contenido, nos pasa al</u></i>	
112	<i><u>pizarrón para resolver ejercicios, nos manda a leer</u></i>	
113	<i><u>las investigaciones que nos pauta, nos pide la</u></i>	
114	<i><u>opinión cuando un compañero participa, nos</u></i>	
115	<i><u>realiza preguntas relacionadas con los temas</u></i>	
116	<i><u>abordados.</u></i>	
117	<b><u>E: ¿Qué estrategias utiliza el docente de la</u></b>	
118	<b><u>asignatura castellano para presentar</u></b>	
119	<b><u>contenidos nuevos?</u></b>	
120	<i><u>Y: Antes de comenzar las clases siempre nos</u></i>	
121	<i><u>realiza alguna lectura relacionada con el tema, nos</u></i>	
122	<i><u>pregunta sobre lo que conocemos sobre el tema</u></i>	
		(E4-007) Relación de los contenidos con el contexto del estudiante por parte del docente (80-91)
		(E4-008) Apropiación del contenido por parte del estudiante (95-106)
		(E4-009) Uso de organizadores avanzados por parte del docente (110-116)

123	<u>que vamos a trabajar, nos dicta todo lo relacionado</u>	(E4-010) Uso de estrategias para de presentar el contenido por parte del docente (120-127)
124	<u>con el tema, en algunos casos nos solicita traer</u>	
125	<u>información sobre el tema que abordaremos en</u>	
126	<u>clase y hacemos como una de discusión, después</u>	
127	<u>él comienza a explicar la clase.</u>	
128	<b><u>E: Bueno muchas gracias por permitirme este</u></b>	
129	<b><u>espacio y así conocer tu experiencia en la</u></b>	
130	<b><u>asignatura castellano.</u></b>	
131	<u>W: Gracias a Ud. profe, hasta luego.</u>	