

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

Propuesta curricular de secuencias didácticas en el ámbito disciplinar de lenguaje y comunicación para la formación docente en dichas materias de la enseñanza media en Chile desde metodologías emergentes del enfoque socioformativo basado en competencias

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Claudio Humberto Oyárzun Chávez

Director

Juan Antonio García Fraile

Madrid, 2015

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN-CENTRO DE FORMACIÓN DEL
PROFESORADO

Departamento de Teoría e Historia de la Educación



TESIS DOCTORAL

PROPUESTA CURRICULAR DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS
EN EL ÁMBITO DISCIPLINAR DE LENGUAJE Y
COMUNICACIÓN PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN
DICHAS MATERIAS DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN CHILE
DESDE METODOLOGÍAS EMERGENTES DEL ENFOQUE
SOCIOFORMATIVO BASADO EN COMPETENCIAS

Presentada por:

D. Claudio Humberto Oyarzún Chávez

Dirigida por:

Dr. D. Juan Antonio García Fraile

MADRID: Septiembre, del 2015

Dedicada:

Fundamentalmente, a mi Esposa e hijos.

Específicamente, a todos los que han creído en mi vocación pedagógica.

Especialmente, a mi Padre.

Gracias.

Agradecimientos

Este proceso de crecimiento personal e investigación en el ámbito pedagógico y curricular ha sido posible, gracias al Doctor, Juan Antonio García Fraile, a quien conocí en Chile y compartí gratos momentos en un invierno frío en el Maule. Sin embargo, nuestros diálogos fueron cálidos y cercanos, de contornos pedagógicos, y vivenciales, los cuales nutrieron mis esperanzas que fueron reforzadas por este magnífico Ser y profundo pedagogo, a quien escuchaba atentamente.

Con toda mi más profunda honestidad y sinceridad; mi gratitud de por vida al Doctor García Fraile, por toda su colaboración profesional, actitud vocacional y calidad humana. Por siempre, gracias y bendiciones para ti y tus seres amados.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN.....	11
Abstract.....	17
Introducción.....	24
CAPÍTULO 1. MARCO BASE Y ANTECEDENTES DE LOS EJES CURRICULARES RELACIONADOS CON EL SECTOR DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA.....	31
1.1. El lenguaje y la comunicación en el aula de enseñanza media.....	35
1.2. Teoría del procesamiento de la Información.....	40
1.3. Lenguaje y enseñanza un binomio permanente desde un cerebro “hologramático”.....	45
1.4. Estructura cognitiva, equipo cognitivo y aprendizaje.....	47
1.5. La “pendulación” del lenguaje.....	51
1.5.1. Competencia comunicativa y su vinculación con el enfoque basado por competencias.....	53
1.5.2. Tipos de competencias.....	56
1.5.3. La comunicación en el aula: la competencia comunicativa, una tarea pendiente.....	59
1.5.4. Funciones del lenguaje y competencia comunicativa.....	60
1.5.5. Competencia lingüística y competencia comunicativa.....	62
1.5.6. El enfoque basado en competencias: La anidación de la competencia comunicativa y la competencia lectora.....	73
1.5.7. El espacio académico de la competencia comunicativa. ...	77
1.6.- Modelo centrado en las competencias.....	91
CAPÍTULO 2: Marco Teórico.....	100
Introducción.....	102
2.1. La enseñanza - aprendizaje de la lengua materna.....	105
2.1.2. Una visión de la comprensión lectora y el desarrollo de sus habilidades en el currículum para lengua castellana y comunicación para enseñanza media.....	113
2.1.3. Relación de texto y metodología en el programa de lengua castellana y comunicación para la enseñanza media.....	116
2.1.4. Las bases curriculares.....	126
2.1.5. La Tipología textual: variaciones e impactos según el tipo de texto que se aplican en el subsector de lenguaje y comunicación.....	142

2.1.6. La enseñanza del lenguaje y la comunicación en la medición nacional e internacional, la evaluación SIMCE, aporte o no a la educación chilena.	147
2.1.7. Aspectos y características curriculares: mapas de progreso de aprendizaje.	156
2.1.8. Una posible mejora ante estas estrategias descritas es utilizar un nuevo enfoque: el aprendizaje por competencias.	176
CAPÍTULO 3: Marco Metodológico.	189
3.1. Planteamiento del Problema.	191
3.1.1. Aspecto 1: Ámbito de la gestión:.....	192
3.1.2. Aspectos 2: Ámbito pedagógico-curricular:.....	194
3.2. Problema de Investigación.	197
3.3. Pregunta de investigación.	202
3.3.1. Pregunta central:.....	202
3.3.2. Sub preguntas:.....	202
3.4. Objetivos.	203
3.4.1. Objetivo General:	203
3.4.2. Objetivos específicos:	203
3.4.3. Hipótesis y variables.	204
3.5. Tipo de investigación.	205
3.6. Tipo de estudio.	207
3.7. Métodos y Técnicas.	209
3.7.1. Técnicas:	209
3.7.2. Observación no participante.	210
3.8. Población y muestra.	215
3.8.1. Población y muestra.	215
3.8.2. Criterios de selección de la muestra.....	216
3.8.3. Instrumentos de investigación.....	219
3.8.4. Validación de instrumento de investigación:	219
CAPÍTULO 4: Interpretación de resultados.	247
Interpretación de resultados.	248
4.1. Presentación.	250
4.2. Estrategia metodológica.....	250
4.2.1. Análisis de datos:.....	250
4.2.2. Instrumentos de recogidas de datos.....	287
4.2.3. Discusión focal.....	317
4.2.4. Discusión focal.....	318

4.2.5. Resultados.....	328
4.2.6 Síntesis.....	343
4.2.7. Resultados cuantitativos.....	348
CAPÍTULO 5: Metodologías de enseñanza por competencias y propuesta de secuencia didáctica para el subsector de lenguaje y comunicación en la enseñanza media.	360
Introducción.....	362
5.1. El Proceso de enseñanza - aprendizaje en Liceos Municipalizados: una tarea pendiente.....	366
5.2. La Didáctica: origen, cualidades, trayectoria y funciones.....	373
5.3. Principios didácticos.....	374
5.4. El proceso de enseñanza – aprendizaje.	377
5.4.1. La enseñanza: un concepto universal, ubicuo y vital en la especie humana.	380
5.4.2. Métodos de enseñanza - aprendizaje en el sistema educativo de Chile	383
5.4.3. La Planificación docente.	385
5.5.1. Didáctica de las competencias y sus principios.....	404
5.5.2. Modelo centrado en las competencias.....	410
5.5.3. Tipos de métodos didácticos del enfoque por competencias.	412
5.5.4. Métodos en función de las competencias a desarrollar. ..	420
5.5.5. Tipos de métodos didácticos del enfoque por competencias.	425
5.5.6. Las Modalidades organizativas.....	433

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1: Etapas del desarrollo del lenguaje.....	39
Cuadro N° 2. Las características, índoles y funciones del sistema nervioso central.....	41
Cuadro N° 3. Características del hemisferio derecho del cerebro.....	42
Cuadro N° 4. Características del Hemisferio Izquierdo del cerebro. ..	43
Cuadro N° 5. Características de la evaluación de competencias.....	55
Cuadro N° 6. Competencias genéricas y específicas.....	57
Cuadro N° 7: Proyecto Tuning América Latina y definición de competencia.....	58
Cuadro N° 8: Elementos básicos de la comunicación.....	61
Cuadro N° 9: Relevancia de la Comunicación en el Plan Nacional....	63
Cuadro N° 10:Funciones del lenguaje según Jakobson.....	64
Cuadro N° 11: Funciones del lenguaje, según Halliday.	65
Cuadro N° 12: Marco para la Buena Enseñanza (Dominio A).....	68
Cuadro N° 13: Competencia relevantes en la Academia Europea....	78
Cuadro N° 14: Competencias genéricas de la Universidad.....	80
Cuadro N° 15: Tipos de pensamientos que generan las competencias genérica instrumentales.	82
Cuadro N° 16: Capacidades del lector comprensivo.....	84
Cuadro N° 17: Educación Superior y competencia comunicativa.....	88
Cuadro N° 18: Modelo centrado en las competencias.	92
Cuadro N° 19: Fases del aprendizaje de la lectura.	110
Cuadro N° 20. Características de los Objetivos.	132
Cuadro N° 21. Capacidades de los Estudiantes.....	133
Cuadro N° 22: Objetivos fundamentales de Primer Año Medio (NM1).	138
Cuadro N° 23: Características del Texto Expositivo.....	143
Cuadro N° 24: Características del Texto Narrativo.....	145
Cuadro N° 25: Tipología Textual.	146

Cuadro N° 26: Participación de Escuelas y Estudiantes en SIMCE 2012.	149
Cuadro N° 27: Propuesta para Organizar el Curso.	157
Cuadro N° 28: Objetivos para el Marco de la Buena Enseñanza.	158
Cuadro N° 29: Criterios del Dominio de la Didáctica de la Disciplina.	161
Cuadro N° 30: Principios MINEDUC.	163
Cuadro N° 31: Mapas de Progreso y sus Ejes.	166
Cuadro N° 32: Procedimiento para Elaborar Mapas de Progreso.	168
Cuadro N° 33: Orientación para la Transposición Didáctica de MINEDUC.	172
Cuadro N° 34: La Enseñanza para Reformar el Pensamiento.	179
Cuadro N° 35: Fines para la Evaluación de Competencias.	181
Cuadro N° 36: Características Metodológicas de la Investigación. .	212
Cuadro N° 37: Descriptores.	223
Cuadro N° 38: Conceptos Relacionados con las Competencias.	256
Cuadro N° 39: Información Destacada.	259
Cuadro N° 40: Clasificación y Agregación.	266
Cuadro N° 41: Objetivo Específico 3.	266
Cuadro N° 42: Principio de Transferencia.	269
Cuadro N° 43: Principio de Transferencia dos.	272
Cuadro N° 44: Principio de Construcción.	275
Cuadro N° 45: Principio de Globalidad.	279
Cuadro N° 46: Principio de Significado.	286
Cuadro N° 47: Rúbrica Pensamiento Analítico.	330
Cuadro N° 48: Rúbrica Pensamiento crítico.	332
Cuadro N° 49: Rúbrica Pensamiento Reflexivo.	335
Cuadro N° 50: Rúbrica Pensamiento Sistémico.	338
Cuadro N° 51: Rúbrica Pensamiento Creativo.	340
Cuadro N° 52: Características de los Problemas en las Secuencias Didácticas por Competencias.	379

Cuadro N° 53: Pasos de la Planificación MINEDUC.	386
Cuadro N° 54: Contenidos en Literatura del Texto Guía.	389
Cuadro N° 55: Tipo de Planificaciones.	392
Cuadro N° 56: Planificaciones, según Modelo Pedagógico.	395
Cuadro N° . 57: Características de la Secuencia Didáctica por Competencias desde el Enfoque Socioformativo.	399
Cuadro N° .58: Los Tres Saberes en una Competencia desde el Enfoque Socioformativo.	400
Cuadro N° 59: Principios Comunes al Modelo de Competencias....	403
Cuadro N° 60: Modelo Centrado en las Competencias.	411
Cuadro N° 61: Estrategias Didácticas.	413
Cuadro N° 62: Características del Método.	415
Cuadro N° 63: Métodos Didácticos.	417
Cuadro N° 64: Socialización Didáctica.	418
Cuadro N° 65: Enfoque Globalizado.	419
Cuadro N° 66: Métodos Didácticos.	426
Cuadro N° 67: Métodos Didácticos.	432
Cuadro N° 68: Modalidades Organizativas.	434

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 1. Resultados SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.....	195
Tabla N° 2. Resultados PSU (Prueba de Selección Universitarias. .	196
Tabla N° 3. Características de la muestra.....	216

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura N° 1: Técnica Delphi.....	233
----------------------------------	-----

RESUMEN.

Esta Tesis Doctoral se focaliza en la secuencia didáctica para el subsector de lenguaje y comunicación de un establecimiento de dependencia municipal, en el escenario educativo chileno, el cual comprende la enseñanza básica, la enseñanza media y la enseñanza superior, en este sentido esta investigación se refiere al nivel de la enseñanza media.

La educación es un factor relevante e importante en el Estado de Chile, asimismo, está en el espíritu y los esfuerzos de todos los profesores y profesoras que aspiran y desean que sus clases sean comunicativas, interesantes y, atractivas en virtud de favorecer el progreso y desarrollo íntegro de sus estudiantes. No obstante, en muchas ocasiones y, pese a los empeños, los resultados en cuanto al aprendizaje no son los esperados. Es habitual en las comunidades educativas depositar dichos efectos e impactos del aprendizaje en discurrir que éstos/as no aprenden porque no estudian lo suficiente para aprobar las asignaturas. Esto es cierto en un porcentaje de discentes, sin embargo, existe un alta cantidad de estudiantes que estudia bastante, pero sin los resultados esperados. No es suficiente, por lo tanto, solo la presencialidad del profesor y los alumnos en el proceso de enseñanza- aprendizaje, pues la naturaleza de la acción formativa va corresponder a investigar fines y objetivos diferentes y aquello requiere instalar enfoques y metodologías emergentes y

adecuadas a la población escolar que se atiende, en virtud de sus necesidades cognitivas, sociales y culturales.

Esta investigación doctoral se vincula con el instrumento oficial denominado, planificación, el cual es una carta de navegación curricular y pedagógica que se sustenta en fuentes epistemológicas, filosóficas y pedagógicas. Este instrumento es de total facultad del profesor o profesora. El formato proviene desde la dirección nacional de educación del área curricular, por ende la selección de objetivos, contenidos, actividades y evaluación son de absoluta selección del docente.

La progresión argumentativa de esta investigación se desplaza al análisis y aplicación de este formato pedagógico, desde el enfoque por competencias socioformativo. Revisa sus ejes relacionados con el área de la lingüística y su vinculación en el subsector de lenguaje y comunicación desde teorías vigentes que se relacionan con la adquisición y el desarrollo del lenguaje, la estructura cognitiva y las competencias comunicativas que entrelazan en el proceso verbal del aprendizaje.

Bajo la expectativa que el capítulo siguiente sea un aporte, se revisa, analiza y condensa críticamente las dimensiones curriculares, en cuanto a sus fundamentos pedagógicos y su vinculación con los planes y programas, específicamente, el texto de lenguaje y comunicación del cual es partícipe directo el estudiante.

Mención destacada es la relación del texto con la metodología expositiva que utilizan los docentes en el aula. Esta visión panorámica del estado de la enseñanza de la lengua materna en la enseñanza media, está también provista de alcances internacionales, por medio del impacto que ha tenido las pruebas estandarizadas internacionales y la sistematización de instrumentos nacionales que buscan medir los resultados en los estudiantes.

En alusión a la metodología es de corte cualitativo, en la cual la realidad interpretada se realizó bajo la revisión de fuentes primarias y secundarias las cuales dan fundamentaciones, sobre la conceptualización, tendencias y enfoques teóricos de la aplicación de secuencias didácticas desde el enfoque socioformativo, junto a las técnicas propias de ella, se logró realizar los análisis a las respuestas dadas por los docentes. El desarrollo de la investigación cualitativa, independiente del o de los enfoques que la dirigen, se ha de realizar, a través de un determinado orden lógico de las etapas o fases en que se estructura el conjunto de actividades requeridas para llegar al conocimiento o comprensión del objeto de estudio, recoge los datos, procesa la información y estructura conceptualmente los hallazgos. Esta etapa comprometió a los docentes del establecimiento de manera seria y muy responsable, puesto que, se realizó una capacitación a esta metodología emergente, la cual logró enriquecer y

valorar la práctica docente desde un enfoque desconocido hasta entonces desde su hábito pedagógico.

Por otra parte para complementar, desde el paradigma cuantitativo, se usó la técnica Delphi, la cual en el ámbito de la investigación educativa, para (Cabero y Infante: 2014:4) *“el método delphi pretende obtener una visión colectiva de expertos sobre un tema a partir de rondas repetidas de preguntas, siendo un método capaz de obtener y depurar los juicios de grupo”*, por lo cual es apropiada debido a su elasticidad, respecto a depurar juicios y consenso. En su efecto, se realizó una encuesta a cinco expertos en dos rondas u oleadas. Su validación se realizó en primer lugar y posteriormente se envió a los expertos. Se incluyeron en la segunda ronda las preguntas que estaban en la media arrojada por la encuesta, de manera tal, que se analizan. Al respecto, se añade que se respetaron el anonimato, iteración, retroalimentación y control, por parte del investigado. Asimismo, esta técnica que se focalizó en la búsqueda de consensos fue sometida a medidas de tendencia central (promedio, moda, mediana, desviación estándar mínima y máxima) con la función de abarcar mayormente el análisis y sus respectivos efectos en los resultados y su vinculación con el objetivo general de esta tesis doctoral.

Para finalizar se presenta una profundización al proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación pública, específicamente

en los liceos municipalizados, los cuales han permanecido en una planificación tradicional, la clase magistral enfatizando el rol pasivo del profesor y profesora, asimismo como el rol pasivo de los estudiantes. En este Capítulo se busca profundizar, el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación pública, específicamente en los liceos municipalizados, los cuales han permanecido en una planificación tradicional, la clase magistral enfatizando el rol pasivo del profesor y profesora, asimismo como el rol pasivo de los estudiantes. Asimismo, con el sentido de aportación al proceso de enseñanza-aprendizaje se propone la secuencia didáctica desde el enfoque socioformativo. A este respecto, es necesario destacar la importancia que obtuvo en la dinámica escolar la aplicación de la secuencia didáctica, tanto para los profesores y estudiantes. La valoración de los estudiantes y los profesores de esta planificación socioformativa, es positiva a todas luces. En cuanto a los primeros por toda lo novedosa manera de aprender, las habilidades, el trabajo en grupo, las destreza que deben poner en actuación, por parte de los profesores el efecto que provocó en los estudiantes desde su nivel de compromiso y responsabilidad y también desde su aprendizaje. La valoración de los profesores, respecto a esta metodología emergente, es muy positiva y de gran valor profesional, pues su naturaleza de enfoque socioformativo, trasciende el mero valor de la acción docente en aula.

Algunas de las conclusiones más relevante es aquella que ha arrojado esta investigación y, se relaciona con la “*revisión del currículo*”, en el tema de la metodología que está asentada en el establecimiento de enseñanza media, elemento de selección cultural altamente efectivo en la consolidación del educando debido a todo su enjambre conceptual y accionar en nuestra sociedad.

Por lo tanto, saber cuál es la metodología más apropiada en este escenario actual por los profesores es un foco de revisión curricular de importancia e impacto para plantearse una investigación que busque respuestas y se aproxime a la realidad de la enseñanza urbana con sus diferencias y semejanzas en la contextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje en el currículum escolar de enseñanza media.

Los resultados que se obtienen dan cuenta palmaria y evidente de la necesidad de implementar y consolidar en el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje competencias que preparen al sujeto educando para su desarrollo y desafíos del siglo XXI.

Abstract

This doctoral thesis focuses on the didactic sequence for Language and Communication Subsector a Municipal Setting dependence on the Chilean educational scenario, which includes the Basic Education, Media Education and Higher Education, in this sense this research refers to the level of the middle school.

Education is a relevant and important factor in the State of Chile, also is in the spirit and efforts of all teachers who aspire to and want their classes are communicative, interesting and attractive under foster progress and full development of their students. However, on many occasions and, despite efforts, results in learning are not as expected. It is common in educational communities deposit such effects and impacts of learning discourse they / as not learn because they do not study enough to pass subjects. This is true on a percentage of learners, however, there is a high amount of Learners studying enough, but without the expected results. It is not enough, therefore, only presencialidad Teacher and Students in the process of teaching and learning, as the nature of the training will correspond to pesquisar different purposes and objectives and that requires installing approaches and emerging methodologies and appropriate school population served by virtue of their cognitive, social and cultural needs.

This doctoral research is linked to the official instrument called, Planning, which is a letter of curricular and pedagogical navigation based on epistemological, philosophical and pedagogical sources. This instrument is total power of Professor or Professor. The format comes from the National Board of Education curriculum area, therefore the selection of objectives, contents, activities and assessment are absolute selection of teaching.

The argumentative progression of this research moves to the analysis and application of this educational format from the Focus Partner Competency Training. Reviews it's related to the area of linguistics and its link in the subsector of Language and Communication from current theories relating to the acquisition and development of language, cognitive structure and communication skills that intertwine in verbal learning process axes.

Under the expectation that the following chapter is a contribution, is reviewed, analyzed and critically condensed curricular dimensions in their pedagogical and its connection with the Plans and Programs specifically the text of Language and Communication which is a direct participant the student. Special mention is the relationship of the text with the descriptive methodology used by teachers in the classroom. This overview of the state of the teaching of the mother tongue in secondary education, vision is also provided with international scope, through the impact it has had the Standardized

Testing International and systematization of national instruments that seek to measure student outcomes.

Referring to the methodology is qualitative, in which reality is interpreted was conducted under the review of primary and secondary sources which give foundations, on the conceptualization, trends and theoretical approaches to the application of didactic sequences from Partner approach formative, along with her own techniques, we were able to perform the analysis of the responses given by teachers. Developing independent of or approaches that target, qualitative research has to be done through a certain logical order of steps or phases in which the set of activities required is structured to knowledge or understanding of object of study, collected the data, processes the information and conceptually structure the findings. This step committed teachers Establishment of serious and very responsible, since that training this emerging methodology was performed, which had enriched and evaluate teaching practice from a hitherto unknown Focus from its pedagogical habit.

In addition to complement, from the Quantitative paradigm, the Delphi method, which in the field of educational research, to Cabero, J. Infante, used A (2014: 4) "The Delphi method seeks a collective vision expert on a topic from repeated rounds of questions, being a method capable of obtaining and purifying judgments group "is appropriate because of its elasticity with respect

to purge trials and consensus. In effect, Survey was conducted at five experts in two rounds or surges. Validation is performed first and then the experts was sent. Was included in the second round questions were average thrown by the survey, so, discussed. In this regard, adding that anonymity, iteration, feedback and control by the investigation were respected. Also this technique that focused on the search for consensus was subjected to measures of central tendency (average, mode, median, minimum standard deviation and maximum) with the function of mostly include analysis and their respective effects on outcomes and their link to the overall objective of this thesis.

To end a deepening presents the process of teaching and learning in public education, specifically in municipal Lyceum, which have remained in a traditional planning, lecture emphasizing the passive role of teacher and teacher, also as passive role Students. In this chapter seeks to deepen the process of teaching and learning in public education, specifically in municipal Lyceum, which have remained in a traditional planning, lecture emphasizing the passive role of teacher and teacher, also as the passive role Student. Also, with the sense of contribution to the process of teaching and learning Teaching Sequence from the Focus Partner Training is proposed. In this regard, it is necessary to stress the importance scored in school dynamics implementation of the teaching sequence for both teachers and students. The assessment of students and teachers of this

Planning Partner Formative, is clearly positive. As to the first across the new way of learning, skills, teamwork, the skills that should be put into action on the part of teachers that caused the effect on students from their level of commitment and responsibility and from their learning. The valuation of Teachers, regarding this emerging methodology is very positive and professional value, as their socio nature of formative approach transcends the mere value of classroom teaching activities.

Some of the most important conclusions is that which has thrown this research and is related to curriculum revision in the issue of methodology is settled on the Establishment of Secondary Education, element of cultural selection highly effective in consolidating the learner because all its conceptual swarm and operate in our Society.

Therefore, know the most appropriate methodology in this current scenario by Professors is a focus for curriculum revision importance and impact to consider an investigation seeking answers and approaches the reality of urban education with their differences and similarities contextualization of teaching and learning in the school of Secondary Education Curriculum.

The results obtained give glaring and obvious account of the need to implement and consolidate the teaching and learning

process skills that prepare the individual learner for their development and challenges of the XXI Century.



INTRODUCCIÓN

Introducción

El inicio del Siglo XXI ha demandado cambios estructurales en diferentes ámbitos de la sociedad. Es crucial el impacto que ha tenido el avance del conocimiento y sus respectivas consecuencias en la modelación y creación del pensamiento humano. Asimismo, las sociedades Occidentales se han visto demandadas a ser partícipes de esta evolución con lo que respecta a la formación profesional, en el área de la educación. Es así como se integra al enfoque de educación basado en competencias, cuyo principal promotor es la Unión Europea y los países pertenecientes a OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). Esta visión curricular de competencias ha demostrado que existen diferentes modalidades, métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje y de evaluación que son de una rentabilidad curricular más efectiva para la formación de profesionales en la educación. Si bien existe evidencia que la práctica y desarrollo de las competencias involucra un cambio en la mentalidad de los docentes, también los es en la comunidad en la cual se desarrollarán.

Desde el estatuto docente, el Reglamento de la Ley N° 19.070, Estatuto de los Profesionales de la Educación, (Estatuto Docente Colegio de Profesores de Chile. (2011: 5) declara: “*son profesionales de la educación las personas que posean título de profesor o educador, concedido por Escuelas Normales,*

Universidades o Institutos Profesionales. Asimismo se consideran todas las personas legalmente habilitadas para ejercer la función docente y las autorizadas para desempeñarla de acuerdo a las normas legales vigentes” (Artículo 2. Estatuto Docente). Igualmente, se declara en el Estatuto Docente, en su artículo 6° (Estatuto Docente Colegio de Profesores de Chile. 2011: 6) que: “la función docente es aquella de carácter profesional de nivel superior, que se realiza en forma directa con los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, y a su vez incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los procesos como también de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educacionales de nivel pre-básico, básico y medio.”

Estos artículos para los efectos de esta Ley se entienden como:

i) *“Docencia de aula: la acción o exposición personal directa realizada en forma continua y sistemática por el docente, inserta dentro del proceso educativo. La hora docente de aula será de 45 minutos como máximo.*

ii) *Actividades curriculares no lectivas: aquellas labores educativas complementarias de la función docente de aula, tales como administración de la educación; actividades anexas o adicionales a la función docente propiamente tal; jefatura de curso; actividades co-programáticas y culturales; actividades extraescolares;*

actividades vinculadas con organismos o acciones propias del quehacer escolar; actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación y las análogas que sean establecidas por un decreto del ministerio de educación.”

Para la LOCE, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962.) del Ministerio de Educación publicada en el Diario Oficial el 10 de marzo de 1990, la educación aparece definida de la siguiente manera: *“La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad”* (Artículo 2). Este marco jurídico sostiene dos tipos de enseñanza: formal e informal. La primera de éstas, la formal, se constituye, de manera estructurada en forma científica con forma sistemática. Formada por niveles adecuados al proceso. La segunda, la enseñanza informal, actúa como un proceso relacionado con la cultura y la sociedad, esforzando las relaciones e interacciones humana, no obstante no tiene la tutoría de los establecimientos.

Desde la dimensión metodológica, la didáctica y la evolución del concepto método o metodología en la conceptualización

nacional, ha contribuido a mostrar su carácter constructivo y complejo. Por esto es que se ha consensuado en la didáctica actual que método es: *“el conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que organizados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permite dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa”* (Medina, 2002: 56). Por lo tanto, el método, desde su nivel de concreción, debe implementarse como una variedad de aspectos pedagógicos que logren un objetivo o en su caso una competencia. Como éstos son variados, también es posible variar de método de enseñanza y modalidad organizativa. El método magistral supone que el profesor/a expone y explica los contenidos, dando al estudiante un rol pasivo y de poca participación, sin embargo, sus ventajas están relacionadas con una presentación clara y sistemática, con la articulación de los contenidos previos de los estudiantes y permite reforzar aspectos de la comprensión, también permite hacer retroalimentación y combinar la teoría con la práctica mediante la explicación. Todo este conjunto de componentes requiere de una gran cualidad comunicativa por parte del profesor/a, no solo para decir bien los contenidos, con claridad y precisión, sino que también para detectar los diversos tipos de indicios de sus estudiantes, a decir de gestos, preguntas y manejo receptivo de la comunicación.

Para utilizar este método se realiza una exposición que suministra a los estudiantes información esencial y organizada. Esta información procede de distintas fuentes, su ruta es eminentemente oral.

En relación a los objetivos a lograr con esta exposición, están vinculados a motivar a los estudiantes, exponer contenidos sobre algún tema, explicar conocimientos, efectuar demostraciones teóricas, presentar experiencias. Los recursos más utilizados suelen ser tecnológicos (audiovisuales) que dan facilidad a la comunicación que es en mayor parte función del profesor/a.

Los aspectos del aprendizaje relacionados con el estudiante afectan al procesamiento de la información que tiene como componente facilitador la selección y organización de datos, registro y memoria, todos éstos tendrán éxito en base a las cualidades comunicativas del profesor/a que propenden a comunicar ideas y elaborar conclusiones en un diálogo entre profesor/a estudiante, que no siempre se produce en el aula producto de la rutina del método.

Para mejorar los aprendizajes se requiere comprender la labor educativa y para ello es necesario tener en consideración tres elementos del proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; el diseño y los conocimientos que sostienen y su impacto en la sociedad.

En Chile el profesor debe realizar el diseño de la planificación, existiendo la posibilidad de seguir los contenidos de MINEDUC o seleccionar éstos de acuerdo al proyecto educativo del establecimiento.

En relación a la planificación curricular, metodología de enseñanza-aprendizaje, esta investigación, describe y analiza la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y los aportes que puede realizar al desempeño de los docentes el trabajo por competencias desde el enfoque socioformativo, proponiendo secuencias didácticas, cuyas características contribuyan a adquirir y desarrollar las competencias instrumentales-cognitivas desde una perspectiva pedagógica diferente a las metodología tradicional, en virtud de la participación efectiva en el desarrollo de competencias de los profesores y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Consideramos que en la enseñanza media se hace necesario cambiar el enfoque de educación por objetivos, a uno que posea características que incluyan el “*intorno*” y el “*entorno*” de la escuela. Para ello, trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el enfoque socioformativo ofrece la gran ventaja de una gran variedad de métodos y modalidades organizativas para el aprendizaje que responde a la demanda el estudiante del siglo XXI y la sociedad actual.

Objetivo General:

Analizar los efectos que tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje la aplicación de la planificación de la secuencia didáctica por competencias a estudiantes de primero medio del subsector lenguaje y comunicación de establecimientos municipalizados de la Región del Maule desde el enfoque socioformativo.

Objetivos Específicos:

- Analizar las planificaciones de enseñanza que utilizan los profesores en su mediación pedagógica de aula para la enseñanza de la lengua materna.
- Proponer estrategias para desarrollar las competencias de la lengua desde la planificación, referidas a las habilidades de pensamiento.
- Consolidar los métodos y estrategias de la planificación del enfoque por competencias socioformativo para la enseñanza del subsector de lenguaje.



CAPÍTULO 1. MARCO BASE Y ANTECEDENTES DE LOS EJES CURRICULARES RELACIONADOS CON EL SECTOR DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA.

1.1. El lenguaje y la comunicación en el aula de enseñanza media.

1.2 Teoría del procesamiento de la Información.

1.3. Lenguaje y enseñanza: un binomio permanente desde un cerebro “*hologramático*”.

1.4 Estructura cognitiva, equipo cognitivo y aprendizaje.

1.5 La “*pendulación*” del lenguaje:

1.5.1 Competencia comunicativa y su vinculación con el trabajo por competencias desde el enfoque socioformativo.

1.5.2 Tipos de competencias.

1.5.3 La comunicación en el aula: la competencia comunicativa, una tarea pendiente.

1.5.4 Funciones del lenguaje y competencia comunicativa.

1.5.5 Competencia lingüística y competencia comunicativa.

1.5.6 El enfoque basado en competencias: la coincidencia de la competencia comunicativa y la competencia lectora.

1.5.7 El espacio académico de la competencia comunicativa.

1.6 Modelo centrado en las competencias.

Referencias bibliográficas del Capítulo 1.

CAPÍTULO 1. MARCO BASE Y ANTECEDENTES DE LOS EJES CURRICULARES RELACIONADOS CON EL SECTOR DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA.

Introducción:

Este Capítulo se desplaza en diferentes tópicos que afectan el aula, la comunicación y la competencia comunicativa, tanto en el nivel local-nacional, como foráneo. Pretende mostrar desde una panorámica educativa, lingüística y pedagógica, los diversos impactos y alcances que tienen estos tópicos en:

- I) Desarrollo del lenguaje es sus aspectos generales y teóricos.
- II) El proceso de enseñanza de la lengua dentro del aula.
- III) Los aspectos lingüísticos fundamentales desde la lingüística del siglo XX
- IV) Los impacto pedagógicos en el estudiantado chileno del siglo XX
- V) La normativa de los planes del subsector de lenguaje y comunicación
- VI) El escenario e importancia de la competencia comunicativa en Universidades europeas.

En consecuencia, trata de develar la situación actual de la comunicación en las aulas y sus contradicciones orgánicas, políticas y culturales, en las cuales se sumerge. En este sentido; (Espínola, Valladares, Claro y Valencia, 2011: 6) confirman que: *“en Chile, alrededor de 50 mil niños y jóvenes, que representan cerca del 20% de la matrícula de la educación media (EM), abandonan cada año la escuela sin completar sus estudios”*.

Chile posee un sistema de educación, de régimen descentralizado, respecto a la administración de los establecimientos educacionales. Existen establecimientos municipales y particulares subvencionados y privados. Los dos primeros deben responder por la gestión administrativa y curricular. Así, en Chile la educación el sistema está estructurada en liceos o colegios subvencionados (municipales y particulares), otra parte es particular pagada y una figura muy poco clara, difusa que se llama corporaciones de administración delegada

Asimismo, el sistema educacional (MINEDUC, 2010:122) se compone de cuatro niveles: *“pre escolar o parvulario, nivel no obligatorio (kínder obligatorio desde el año 2014) que atiende a niños de hasta 5 años de edad. Educación general básica estructurada en ocho años obligatorios para niños de 6 a 13 años. Educación media conformada por cuatro años para alumnos entre 14 y 17 años de edad”*, la cual desde el año 2003 es obligatoria. El currículum de

educación general se extiende hasta el segundo año de educación media para todos los estudiantes, los dos últimos años están organizados en dos modalidades: científico -humanista y técnico-profesional. Dentro de los niveles, básico y media, se encuentran incluidos la enseñanza especial y la educación de adultos. Finalmente, se encuentra la educación superior, nivel post secundario no obligatorio. A este respecto, todos los niveles educativos de los establecimientos urbanos, así como rurales, poseen el sector denominado lengua castellana y comunicación que es una asignatura obligatoria del Plan de Estudios. Esta se inserta en la clasificación de los subsectores de la educación con la denominación de subsector de lenguaje y comunicación de régimen absoluto a todos los niveles educativos, es decir, desde primero básico a cuarto año de enseñanza media.

1.1. El lenguaje y la comunicación en el aula de enseñanza media.

La notable cantidad de perspectivas con que se puede abordar el estudio del lenguaje tiene un abanico de posibilidades evidentes. La lingüística a partir de Saussure (1857 – 1913) se ha propuesto el estudio del lenguaje “*como sistema*”: como una estructura cuyas unidades o elementos están sistemáticamente relacionados.

Para (Morales, 2003:255): *“el lenguaje como código apunta a la localización particular que cada mensaje lleva en sí mismo dentro de las posibilidades de las candidaturas en el cual fue seleccionado por el hablante”*. Es decir, una elección entre varias alternativas que endose el mayor número de mensajes posibles entre muchas alternativas. Por concatenación, se engrana el lenguaje como conducta personal y como interacción social donde la simultaneidad hablante oyente incluye necesariamente el contexto. Todas estas perspectivas lingüísticas se producen en el aula y confirman su condición humana universal, sin embargo debemos hacernos tres preguntas fundamentales: *¿qué tipo de enfoque es el más apropiado para el acto de aprendizaje y enseñanza?; ¿cuál contribuye en el acceder a los desafíos cognitivos habituales? o ¿cómo entienden los estudiantes el o los mensajes de sus profesores/as en una segunda lengua?* Todas y todos asumen un mensaje oral u escrito con la posibilidad de trascenderlo, pero debemos ir más allá y plantearnos cuestiones como las siguientes: *¿su trascendencia equivale a la comprensión de éste? El hablante: ¿discrimina entre un tipo de mensaje y determina su interpretación?; ¿es capaz de analizar su función? ; ¿cómo un hablante comprende, a través de qué habilidades cognitivas?; ¿son más fáciles algún tipo de mensajes que otros para su comprensión?; ¿los estudiantes tienen un nivel comprensivo distinto y diverso? o ¿la expresión verbal de un texto se corresponde a la comprensión global de los estudiantes?*

Sin duda que las interrogantes no opacan el horizonte, pues en la actividad del comunicarse existen posibilidades ciertas de tener éxito.

El lenguaje, sustrato fundamental de la comunicación, afecta todos los subsectores de aprendizaje y es labor de toda la comunidad educativa elevar las competencias comunicativas. En una sociedad de alta comunicación, es de suma importancia que los docentes sean capaces de utilizar la comunicación y el lenguaje con la dignidad que se merece y se corresponda al entorno donde se gesta y habita como un uso diario de sus sociolectores.

Para (MINEDUC, 1990:25):

“El sector privilegia el dominio del lenguaje como base fundamental para todo tipo de aprendizaje y como eje articulador de las acciones destinadas al logro de los objetivos fundamentales transversales y los correspondientes a los diversos subsectores de aprendizaje. Más en particular, el sector está orientado a incrementar la capacidad de comunicación, expresión e interacción de los alumnos con el mundo, y se ocupa no sólo que éstos se comuniquen en forma oral y escrita con coherencia, propiedad y creatividad, que utilicen con pertinencia discursos explicativos, argumentativos y otros, sino que sean también capaces de pensar en forma crítica, razonar lógicamente y desenvolverse adecuadamente en el mundo actual.”

En este sentido, en el subsector se desarrollan las capacidades: expresión oral, comprensión lectora y producción de

textos escritos, las que apuntan al fortalecimiento del pensamiento creativo, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

A la luz del enfoque comunicativo, las capacidades del subsector se desarrollan en situaciones comunicativas reales y significativas, a partir de textos completos, escribiendo textos destinados a ser leídos por otros, a través de la valoración de los medios de comunicación, que respondan a los intereses de los estudiantes. El aprendizaje de la lengua y de cualquier código comunicativo se realiza en plena interacción con otros, de manera natural.

Esto otorga al subsector de lenguaje y comunicación un carácter eminentemente práctico, ya que los estudiantes, en la medida que necesitan expresar nuevos significados, adquieren nuevas formas de lenguaje que se modifican de acuerdo al contexto, esto sin duda privilegiando la reflexión permanente del estudiante sobre su propio aprendizaje, para desarrollar progresivamente su autonomía lingüística en pos de la competencia comunicativa:

“Dentro de los aprendizajes que debe facilitar este sector se encuentran aquellos relativos a la comprensión y apreciación de los efectos comunicativos de los medios modernos, y el trato con las nuevas formas de comunicación introducida por la cultura de carácter electrónica visual” (MINEDUC, 1990:88).

Desde la óptica de (Owens, 2003:53) propone: “*etapas correspondientes al desarrollo del lenguaje fundamental y relevante*”, las cuales se sintetizan en el cuadro n° 1.

Cuadro N° 1: Etapas del desarrollo del lenguaje.

Capacidad para representar objetos y sucesos que no está perceptivamente presentes.

Desarrollo de las estructuras cognitivas básicas y las operaciones relacionadas con el espacio tiempo, la clasificación de los tipos de acción, la integración mutua de los esquemas de acción, el establecimiento de la permanencia.

Capacidad para extraer estrategias de procesamiento lingüístico a partir de las estructuras y procesos cognitivos generales.

Capacidad para formular conceptos y estrategias que sirvan como componentes estructurales de las reglas semánticas.

Fuente: Tomado y adaptado de: Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación, p.53.

Asimismo, existen factores internos y externos en el emisor y receptor: -el profesor – emisor que debe procurar una comunicación honesta, directa, constante que considere las características biopsicosociales del alumno(a), sobre todo los

procesos cognitivos: pensamiento, memoria, razonamiento y, resolución.

El acuerdo, N° 028/2009 estipula para (MINEDUC, 2009:244):

“Estos enunciados los fundamenta en el Decreto 220 de la enseñanza media que fija los objetivos fundamentales (O.F) y contenidos mínimos obligatorios (C.M.O). señalan que: el 31 de marzo de 2009, el Ministerio de Educación presentó, a consideración de este Consejo, una propuesta oficial de la modificación tanto de los capítulos introductorios de los marcos curriculares de Educación Básica y Media, como de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica y Media de cinco sectores de aprendizaje. Esta propuesta también fue evaluada por consultores expertos”.

1.2. Teoría del procesamiento de la Información.

A partir de las investigaciones de Marzano (citado por Beas J, 2000:21): *“El aprendizaje de hábitos productivos tiene relación con el desarrollo de actitudes correspondientes al pensamiento crítico, pensamiento creativo y al pensamiento metacognitivo, especialmente a la reflexión y reconocimiento de sus propios procesos intelectuales”.*

De manera complementaria (Owens, 2003:195) sostiene que: *“los niños son aprendices activos que establecen hipótesis a partir de los datos lingüísticos que perciben”*.

Sin embargo, la malnutrición y la privación sensorial tienen como una de sus consecuencias una menor densidad neuronal.

Cuadro N° 2. Las características, índoles y funciones del sistema nervioso central.

<p>Sistema nervioso central</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p>Consta de:</p> <p>cerebro ---- médula espinal --- nervios sensoriales</p> </div>
<p>Sistema nervioso periférico</p> <p>El Sistema nervioso periférico es cualquier otro tipo de tejido neurológico. La función del SNP, es conducir los impulsos nerviosos.</p>
<p>Asimetría hemisférica</p> <p>Existe simetría entre el hemisferio izquierdo y el hemisferio derecho, sin embargo, algunas funciones del Lenguaje son asimétricas.</p>

Fuente: Tomado y adaptado de: Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación, p. 195.

Para (Portellano,1992: 123): “los hemisferios se especializan en diversas tareas para el lenguaje”, lo que a continuación se resumen en el cuadro que se adjunta.

Cuadro N° 3. Características del hemisferio derecho del cerebro.

Hemisferio derecho
Secundario en actividades lingüísticas.
Interviene en los elementos prosódicos y creativos del lenguaje
Tiene la capacidad de realizar un reconocimiento holístico o simultáneo de las palabras escritas.
Intuitivo.
Imaginativo.
Sintético.
Concreto.
Simultáneo.
Emocional.
Aposicional.

Fuente: Tomado y adaptado de: Portellano, J. (1992). *Introducción al estudio de las asimetrías cerebrales*. Madrid: Impresa, p. 123.

Asimismo, es sabido el rol de la memoria, sus aspectos, conjugaciones y cooperación en este proceso, no obstante, existen lugares que aún no podemos conocer en rigor y que no dejan de sorprendernos, el flujo lingüístico es tan original, autónomo y con capacidad creativa como cada cerebro, a su vez el aprendizaje también logra sus peculiaridades que significativamente, nos obligan a estar atento a su proceso de adquisición y construcción.

El sujeto inmerso en una lengua tiene las posibilidades de contar a su favor con elementos fundacionales para desarrollarla; la cultura, el habla, la escritura y la sociedad son factores esenciales para el lenguaje. Estos mismos los son para el aprendizaje, pero existe un espacio de fronteras borrosas entre esta trinidad: cerebro, lenguaje y aprendizaje. En este sentido: *“el cooperativismo del hemisferio izquierdo”* (Portellano ,1992:123), aparece sintetizado en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 4. Características del Hemisferio Izquierdo del cerebro.

Hemisferio izquierdo:
Controla el lenguaje comprensivo y expresivo
Dominante en el cálculo numérico y razonamiento matemático
Razonamiento lógico.

Lógico
Deductivo
Analítico
Abstracto
Secuencial
Racional
Proposicional

Fuente: Tomado y adaptado de: Portellano, J. (1992). *Introducción al estudio de las asimetrías cerebrales*. Madrid: Impresa, p. 123.

En este contexto de participación, un ámbito crucial es la lectura. En efecto, para hablar de lectura es necesario tener presente lo que significa leer, y leer es comprender, luego cuando los estudiantes-lectores decodifican, no necesariamente comprenden lo que leen. Es fácil caer en la confusión y orientarse a una mera mecanización de los signos lingüísticos, pues al ocupar al sujeto cognoscente solo la decodificación se desperfila la comprensión, es decir: el sentido de la semántica de las proposiciones que componen un párrafo. El unir los signos del código es una tarea lenta y vicaria del profesor, pues después de esta mecanización debe producirse la comprensión de los *metasignos* que le dan el sentido. Esta “*captura de sentido*” se llama comprensión. En este mismo sentido lo propone

(Alliende y Condemarín, 2000:141), cuando señala que: *“leer es, interrogar el lenguaje escrito como tal, a partir de una expectativa real (necesidad - placer) en una verdadera situación de vida”*.

1.3. Lenguaje y enseñanza un binomio permanente desde un cerebro “*hologramático*”.

Buscar entender un cerebro cuyas facultades son de una capacidad gramatical sorprendente, sus vectores y relaciones que producen una dinámica sorprendente y singular en el ser humano es algo atractivo, que aún desvela a una porción bastante considerable de investigadores. El lenguaje, signo unívoco de la superioridad del cerebro, convoca a una serie de teorías que buscan significar su rendimientos en la comprensión y producción de la lengua, sin embargo, lo interesante es cómo se provoca o autoprovoa esta facultad y qué emisiones, retículos y zonas especializadas en el lenguaje afectan estrechamente el aprendizaje para adquirir diversas matrices epistemológicas de las cuales el sujeto va conformando su proceso de aprender durante su existencia. Es sabido el rol de la memoria, sus aspectos, conjugaciones y cooperación en este proceso, no obstante, existen lugares que aún no podemos conocer en rigor y que no dejan de sorprendernos, el flujo lingüístico es tan original, autónomo y con capacidad creativa como cada cerebro, a su vez el

aprendizaje también logra sus peculiaridades que significativamente, nos obligan a estar atentos a su proceso de adquisición y construcción. El sujeto inmerso en una lengua tiene las posibilidades de contar a su favor con elementos fundacionales para desarrollarla; la cultura, el habla, la escritura y la sociedad son factores esenciales para el lenguaje. Estos mismos los son para el aprendizaje, pero existe un espacio de fronteras borrosas entre esta “trinidad”: cerebro, lenguaje y aprendizaje.

Es en este sentido tratar de dilucidar este espacio, e intentar una respuesta que nos satisfaga, desde las condiciones actuales, tenemos a nuestro haber un importante avance, la Atención.

Resulta interesante sintetizar a Posner (citado por Yáñez y Villardón, 2000:53) quien propone que: *“la atención, sumada a la implicación personal determinan el aprendizaje”*. Asimismo, su mecanismo unitario se tributa de varias áreas cerebrales cuyas funciones son facilitar la selección de información, tan apropiadas al aprendizaje desde el inicio de la lectura y escritura como sus relaciones con una lengua materna vasta en todas las propiedades sociales y creativas del lenguaje. No obstante, es posible profundizar en otros aspectos.

1.4. Estructura cognitiva, equipo cognitivo y aprendizaje.

Nacer en una lengua materna cuyo contexto con sus diversas características de índoles variadas: históricas, lingüística, fonético- fonológicas, sintáctico - semánticas, líneas de sociolectores diferentes, fronteras conceptuales imprecisas y variedades de expresiones escritas en la literatura de sus tiempos, no son más que rasgos que potencian una forma de lenguaje que desde sus fonemas y lexemas fundacionales tendrán que resistir o transformarse en cuanto al desarrollo y la expresión de su dinámica. Así como el movimiento se prueba, afina y se constituye en el movimiento, igual será para el lenguaje: se hace en el lenguaje. Este “continuum”, asistido por diversos proveedores y fuentes del cual se tributan los hablantes-escritores de cualquier lengua, dan una impronta de originalidad a la lengua materna de la cual hacen uso. Por consiguiente, nuestro cerebro selecciona solo las palabras candidatas para una determinada oración y de alguna manera esa selección está vinculada con algún componente sintáctico-semántico que le requiere para la disertación oral o escrita en la competencia de su disertación. Esta dinámica cuya participación cerebral, órganos de fonación, habilidades sintácticas y semánticas con atingencia de contexto, provocan una peculiaridad superior del sujeto cognoscente que es el lenguaje: *¿pero qué*

participación o compromiso tiene el cerebro para el aprendizaje y qué ejecuciones se activan en el proceso de una adquisición de la lengua materna? .

Es en este sentido es necesario tratar de dilucidar este espacio en el aula y lograr que nuestros estudiantes se concentren y sean capaces de profundizar sus conocimiento por medio de sus facultades cognitivas. Se puede intentar dar una respuesta que satisfaga, desde las condiciones actuales, y tenemos a nuestra disposición un importante avance: la atención. Para (Mestre y Palmero, 2004:59): *“Actualmente muchos autores defienden que la atención funciona como “un mecanismo central de capacidad limitada” cuya función primordial es controlar y orientar la actividad consciente del organismo de acuerdo con un objetivo determinado”.*

Existe con garantes evidencias en la investigación neurolingüística que la “atención” no es igual en términos de comprensión y producción. Según, (Mestre y Palmero, 2004:64): *“En resumen, los datos neuropsicológicos muestran claramente la implicación de tres áreas cerebrales diferentes en las distintas operaciones elementales de la orientación atencional. El colículo superior está implicado en el movimiento de la atención a través del campo visual, el núcleo pulvinar del tálamo en la operación de enganche atencional y áreas del lóbulo parietal en el desenganche de la atención de una localización espacial determinada. Todas estas*

estructuras cerebrales se encuentran alta-mente interconectadas y constituyen la base de lo que Posner denomina sistema atencional posterior o red de orientación”.

Después de estas aportaciones es necesario destacar para la propia riqueza de los hablantes o escritores de una lengua, que la mayoría de nuestras rutinas del habla y la escritura son fácilmente comprendidas y aceptadas dentro de la interacción ordinaria y la lectura.

La flexibilidad de los hemisferios y sus tributaciones en el área del lenguaje desde la estructura cognitiva individual, la cual opera como una división indisoluble entre las estructuras lógicas y formales, es un vector para una dialéctica entre las estructuras lógicas y formales.

Esta estructura cognitiva disponible cuyas características y organización se hace presente en sus conceptos y esquemas próximos nos permite nuevas experiencias de aprendizajes en cuya función la asimilación se integra, siendo una más la adquisición de la lengua materna. Por lo tanto: *“si el cerebro es, hemisférico, bilateral,”* según (Portellano, 1992:47) es también *“hologramático”*, es decir, que agrupa desde la fonología a la semántica y que permite tanto especializarse o desarrollarse en virtud de condiciones.

Complementariamente: *“Es visto que la maduración, la experiencia ambiental y los ejes del pensamiento no progresan de una*

manera uniforme ni neutra.” Luria (citado por Portellano J, 1999:31). En consecuencia esta “*pluriprogresión*” activará el equipo de procesamiento cognitivo altamente afectado por características individuales puesto que se entronca con la maduración fisiológica –“*mielinización*”- los estímulos intelectuales, las experiencias recibidas, además de los conocimientos y aprendizajes significativos que tienen una efectividad variable y también específica frente a algunos aprendizajes. Tanto estructura como equipo cognitivo son dispositivos en constante desarrollo, más plenos si los estímulos son apropiados. La estructura molar del aprendizaje, específicamente, referida al lenguaje, tiene desde la biología y la neurología dos soportes ineludibles y advertibles. Los procesos de comprensión del lenguaje se subordinan a una dependencia de las áreas corticales, las cuales ocupan un espacio límite en la sección posterior de la cisura de Silvio (hemisferio izquierdo), y los procesos de producir el lenguaje se supeditan a la dependencia de áreas del lóbulo frontal izquierdo, antes de los polos temporales tributados por el centro específico de la área de Broca encargado de los aspectos motores del lenguaje en cuyo seno alberga los programas de coordinación compleja de los músculos necesarios para el habla. No obstante, pareciera existir que áreas inespecíficas tiene otras funciones que regulan los aspectos nemotécnicos y las características semánticas y léxicas.

1.5. La “*pendulación*” del lenguaje.

Las bases neurológicas del lenguaje cercioran con unanimidad la aceptación del hemisferio izquierdo especializado en el control y desarrollo del lenguaje, sin caducar ni certificar la existencia de funciones paralelas y de gran importancia en el desarrollo del lenguaje de parte del hemisferio derecho. Es asumida en la comunidad científica que todas: “*las áreas específicas del lenguaje, a decir, de Broca, Wernicke, fascículo arqueado*” (Owens, 2003:109) están ubicadas en el hemisferio izquierdo siendo éste más estructurado, racional, lingüístico y sistemático en parangón al procesamiento holístico del derecho cuyas evidencias lo estrechan con la prosodia, emociones, relaciones contextuales, en su efecto, relacionadas con el discurso y su comprensión.

A lo expuesto anteriormente, cuyo relato corresponde al proceso que involucra al “*neuroeje derecho- izquierdo*”, la *pendulación* del lenguaje no se ultima ni limita. Sino que busca el *neuroeje antero-posterior* que se acredita con una regla en la neurología del lenguaje: las zonas posteriores se hacen cargo de la entrada de información (comprensión) las áreas anteriores de la salida de información lingüística (producción). No es básica ni elemental la función de este *neuroeje*, pues demanda con urgencia la activación y participación de las áreas específicas determinadas a combinar,

mezclar y abastecer los modelos visuales de las letras, palabras y sintagmas y convertir este estímulo visual, en una forma auditiva adecuada.

La información anterior, de esta tesis tiene importancia, respecto a lo referente al discurso expositivo que utilizan los profesores. Desde este sentido entonces, este tipo de mediación puede estudiarse desde su coherencia lo que permite la progresión temática para que las estrategias discursivas tengan un orden adecuado, es decir de: introducción al tema, señalando la continuidad y manteniendo el hilo temático del o los contenidos correspondientes.

Es por esto que la antecesora progresión temática de este trabajo investigativo, se amparó en las bases “neuro- biológicas” del lenguaje. El itinerario lingüístico para la comprensión y producción del lenguaje es formidable, necesario de entenderse como un conjunto de operaciones que son dependientes de la selección que haga el sujeto cognoscente en el acto lingüístico optando, bien como emisor, bien como receptor dentro de dos amplios bloques del procesamiento de la información lingüística los cuales son:

- a) la comprensión, sujeto receptor.
- b) la producción, sujeto emisor.

Sin embargo, algunos retículos de la cognición no están del todo diáfanos para la cooperación al proceso de enseñanza-

aprendizaje de la lengua materna y el espacio por conocer es aún no conocido.

1.5.1. Competencia comunicativa y su vinculación con el enfoque basado por competencias.

Para (Rogiers, 2012:242): *“La competencia es la posibilidad, por parte de un individuo, de movilizar de manera interiorizada y pensada, un conjunto integrado de recursos con vistas a hacer frente a toda situación perteneciente a una familia de situaciones”*. Según Tardif Jacques, (2008:3) explica que: *“Es necesario definir adecuadamente el concepto de competencia para evitar comprender su significado de manera errónea. La idea de saber actuar es clave en la definición del concepto de competencia, y no debe ser confundida, como a veces ocurre, con la de saber hacer”*. Es decir, se comprende la idea de movilización y utilización eficaz de recursos también es central: ello significa que un profesional competente debe saber aprovechar y utilizar los recursos disponibles para un fin determinado. Pero, como se afirma en la definición: dicha utilización debe ser juiciosa y selectiva, los recursos elegidos serán aquellos que parecen apropiados en determinadas circunstancias.

De manera complementaria a este tema, (Tobón, S; Pimienta, J y García Fraile, J. Aº: 2010:12) definen el concepto de competencia de la siguiente manera: *“una competencia no es sólo tener un saber hacer, un saber conocer o un saber ser por separado,*

sino movilizar los diversos saberes (ser, hacer y conocer) hacia el logro de una meta determinada en el contexto”.

Desde otra óptica, interpretando desde la síntesis a Le Boterf G (2001:86) se constata que este autor, ha construido una definición bastante cercana a las anteriores. Es decir: *“una competencia es una disposición y no un gesto elemental o una cooperación. La competencia reside en el encadenamiento, la combinación, la realización de una secuencia”* y por tanto, depende del individuo que la demuestra, pero también de las condiciones y recursos disponibles en el medio para una ejecución valiosa, dentro del marco de expectativas existentes respecto de dicho individuo en el contexto de un determinado ambiente laboral y socio-cultural. Es decir, los recursos que un individuo debe movilizar y utilizar en una determinada competencia pueden ser de carácter interno y externo a él: *“las competencias o los recursos para las competencias son difícilmente transferibles. No hay, por naturaleza, competencias o conocimientos que sean transferibles y otros que no lo sean”* para (Le Boterf, 2001:112). En esta lógica o racional, para esta tesis las síntesis presentadas tienen valor y trascendencia para el proceso enseñanza-aprendizaje.

Una temática provista de debate y compleja está referida a la evaluación de las competencias. Esta es un área sometida a intenso diálogo, pero existe consenso respecto de que ellas deben ser

necesariamente evaluadas a través del desempeño. Se puede comentar que los autores, como (Tobón, S; Rial, A; Carretero, M y García Fraile, J.Aº: 2006:106): *“entienden competencia específica, a diferencia de las competencias genéricas son propias de cada profesión y le dan identidad a una ocupación, en este sentido, hablamos de competencias específicas”* Es decir, a manera de síntesis, un profesional competente es aquel que posee y pone en práctica los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para llevar a cabo las tareas propias de su profesión. La evaluación del desempeño exige la definición de ciertos estándares con los cuales será contrastado el desempeño de una persona. La definición de estándares de desempeño es crucial para el diseño de un sistema de evaluación de competencias. Sin oposición a esta idea. Es posible sintetizar las ideas de Carretero, M A; García Fraile, J. Aº; Navío, J; Rial, A; Sabán, Mª del C y Tobón, S. (2008:138) al respecto, señalando que: *“la evaluación de la competencia tiene características”*.

Cuadro N° 5. Características de la evaluación de competencias.

<u>Característica</u>	
	La evaluación no puede tener como objetivo diferenciar a los estudiantes competentes de los no competentes.

Característica	La evaluación no debe generar una cultura educativa enfocada a la competencia entre los estudiantes.
Característica	La evaluación debe reconocer que los estudiantes tienen diferentes potencialidades.
Característica	La evaluación se vincula con el proyecto ético del estudiante.
Característica	Debe promover el gozo de aprender.
Característica	Debe servir al docente de retroalimentación para mejorar la calidad del proceso didáctico.

Fuente: Tomado y adaptado de: Carretero, M; García Fraile, J. A; Navío, J; Rial, A; Sabán, M^a del C y Tobón, S. (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci Continental, p. 138.

1.5.2. Tipos de competencias.

Existen distintos tipos de competencias, atendiendo a: *“su grado de generalidad o especificidad y pueden corresponder a competencias básicas, genéricas y específicas”* (Yániz y Villardón

(2006:24): definen a éstas de la forma que se sintetizan en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 6. Competencias genéricas y específicas.

a. Las *competencias genéricas*, son aquellas que incluyen un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes valiosas para la sociedad del conocimiento.

b. Las *competencias específicas*, son aquellas que se expresan a través del conocimiento relacionado con las disciplinas o habilidades específicas.

Fuente: Tomado y adaptado de: Yániz, C y. Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, pp. 24-25.

El Proyecto Tuning logró un acuerdo muy importante entre las autoridades de la educación superior de europeas respecto de cuáles deberían ser las competencias genéricas, es decir, aquellas competencias que los profesionales deben poseer para enfrentar con éxito el mundo del trabajo. Según el Proyecto Tuning América Latina

(20011-20013) (citado por Pérez M, 2012:24) las competencias, pueden definirse como se presenta en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 7: Proyecto Tuning América Latina y definición de competencia.

Una enunciación amplia del concepto de competencia puede definirla como las capacidades que todo ser humano necesita para resolver de manera eficaz y autónoma , las situaciones de vida. Se fundamenta en un saber profundo, no solo de saber qué, y saber cómo, sino saber ser persona en un mundo complejo, cambiante y competitivo.

Fuente: Tomado y adaptado de: Pérez, A. (2012). *Competencias docentes para el siglo XXI*. Buenos Aires: Tinta Fresca, p. 24.

A este respecto la Universidad de Talca, ha comenzado desde el segundo semestre del año 2013 con el proyecto de armonización curricular que se inserta en el plan de mejoramiento, (PMI) cuyo objetivo general es realizar una adecuación del modelo educativo basado en competencias implementado por la Universidad de Talca, focalizándose en la autoevaluación del proceso, también la relación con el medio laboral y la vinculación con los establecimientos de educación media de la región. Pretende mejorar las competencias

de ingreso de los estudiantes, la progresión durante su vida universitaria en ciclos formativos y, consecuentemente, las oportunidades de empleabilidad futura de sus egresados.

Este proyecto de en sus líneas de acciones, busca alcanzar desempeños notables en cuanto a indicadores críticos asociados a los procesos de formación terciaria, garantizando la generación de profesionales altamente preparados y con las competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente, tanto en el escenario actual como en el medio laboral futuro.

1.5.3. La comunicación en el aula: la competencia comunicativa, una tarea pendiente.

Existen diferentes tipos de comunicación, los más comunes son: la comunicación verbal y la comunicación escrita. La comunicación verbal o el diálogo, representa una conversación recíproca entre las dos partes. Sin embargo, los formatos, tanto verbales como escritos de comunicación dependen de la lengua humana.

Por otra parte existe un tipo de comunicación que es la “*comunicación no verbal*”. Este tipo comunicación trata de mensajes sin palabras, a través de rigores de la cara, vínculo visual, y el lenguaje llamado corporal. Por consiguiente, la comunicación verbal

también posee aspectos no verbales denominadas “*paralenguaje*” que son constitutivos de la voz.

Además de los mencionados existe otro tipo de comunicación: es la comunicación visual. Como el nombre sugiere, este tipo de comunicación es a través de ayudas visuales.

1.5.4. Funciones del lenguaje y competencia comunicativa.

Las funciones del lenguaje son vinculadas a las facultades humanas y al desarrollo del pensamiento. Diferentes lingüistas han contribuido al avance de la lingüística, toda lengua tendrá entonces características que son compartidas por sus hablantes, además el lenguaje tiene y posee funciones que se presentan según diferentes autores a continuación.

Chomsky (citado por Tobón S, 2006: 2):

“Propuso el concepto de competencia lingüística como una estructura mental implícita y genéticamente determinada que se ponía en acción mediante el desempeño comunicativo , uso efectivo de la capacidad lingüística en situaciones específicas, por lo cual, este autor siempre opone en el marco de su gramática generativa transformacional competencias-desempeños (“competence-performance”). A partir de esto, el concepto de competencia comenzó

a tener múltiples desarrollos, críticas y reelaboraciones tanto en lingüística como en psicología y en educación”

En cuanto al concepto de comunicación (Gil, 2001: 47):
“lo entiende como el paso de información de un emisor a un receptor”.
 Para no hacer más extenso este apartado, básicamente, los elementos de la comunicación son los que exponen, a manera de síntesis en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 8: Elementos básicos de la comunicación.

<p>Referente: Aquello de que se trata el mensaje.</p> <p>Mensaje: aquello que el destinador dice o describe.</p> <p>Destinador : envía mensaje a destinatario.</p> <p>Destinatario: a quien se envía el mensaje.</p> <p>Contacto o canal: medio material.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Código: conjunto o sistema de equivalencias que convencionalmente establecen el transmisor y el receptor.

Fuente: Tomado y adaptado de: Gil, E. (2001). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Buenos Aires: Melusina, p. 47.

Por otra óptica, interpretando a (Pérez, 2012:75) una “competencia lingüística” tiene gran importancia pues: *“En primer término la crisis de la lecto-escritura, tanto entre los alumnos como en los docentes constituye una señal de alarma que va más allá del sistema educativo. Se trata de un fenómeno cultural que tiene consecuencias en la manera de pensar de los ciudadanos y en la clase dirigente”*

A decir de Chomsky (citado por Gil E, 2001:133): *“La facultad del lenguaje es particular y específica de la mente humana”. En consecuencia, el habla sería la realización de ese saber, la lengua se correspondería con el concepto de competencia y el habla con el de actuación.”*

1.5.5. Competencia lingüística y competencia comunicativa.

La educación es un proceso que también se vincula con las políticas educativas. Para tales impactos en la educación, el Ministerio de Educación de Chile ha definido: *“las orientaciones para la comunicación y las competencias en las bases curriculares”* (MINEDUC, 2004:98) advierten que éstas dan una fuerte prominencia a la comunicación. A continuación, se destaca todo ello de manera sintética en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 9: Relevancia de la Comunicación en el Plan Nacional.

<p>i) La comunicación constituye el proceso central mediante el cual los estudiantes desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros.</p>	<p>ii) La interacción con el medio permite exteriorizar las vivencias emocionales, acceder a los contenidos culturales, producir mensajes y ampliar progresivamente la concepción de la realidad.</p>	<p>iii) La comunicación en sus diversas manifestaciones involucra la capacidad de producir, recibir e interpretar mensajes adquiriendo especial significado en los primeros años ya que potencia las relaciones con otros niños y niñas y, establece una relación consigo mismo que es</p>	<p>iv) La comunicación hace referencia primordialmente, a la categoría de aprendizaje que resultan fundamentales para el pleno desarrollo de las habilidades comunicativas. Primero el lenguaje verbal y segundo; el Lenguaje escrito que son los soportes del proceso de desarrollo de todo</p>
---	---	---	---

		fundamental para el desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas.	aprendizaje.
--	--	---	--------------

Fuente: Tomado y adaptado de: *Unidad de currículum. (2004)*. Ministerio de Educación. Chile: MINEDUC, pp. 98-99.

En este sentido, la comunicación para Jakobson (citado por Gil E, 2001:48) fue analizada de la siguiente manera: “*el lenguaje tiene 6 funciones en relación a los factores que intervienen en la comunicación*”, los cuales se presentan a continuación en el cuadro que sigue.

Cuadro N° 10:Funciones del lenguaje según Jakobson.

Constituyente :	Función del lenguaje que determina:
1. Destinator:	función emotiva
2. Destinatario:	función conativa
3. Mensaje:	función poética

4. Referente :	función referencial
5. Canal :	función fática
6. Código.	función metalingüística-

Fuente: Tomado y adaptado de: Gil, E. (2001). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Buenos Aires: Melusina, p. 48.

Estas funciones del lenguaje de carácter comunicativo son más amplias en el modelo de Jakobson, pero menos que el modelo que presenta Halliday (1979). Para este autor estas son “*metafunciones*”: la ideativa, interpersonal y la textual, puesto que Halliday señala (citado por Gil, E, 2001:171): “ *Un análisis minucioso de las tres funciones puede llegar a comprender las explicaciones del sociólogo, Basil Bernstein, quien sostiene que el fracaso escolar puede explicarse porque el chico no llegue a usar el lenguaje como medio de aprendizaje (función ideativa), ni como medio de interacción con los otros(función interpersonal) ni como conjunto de recursos apropiados para formar textos en ciertas situaciones(función textual).*”

El cuadro siguiente, expresa y sintetiza las partes más básicas de lo sostenido por Halliday.

Cuadro N° 11: Funciones del lenguaje, según Halliday.

Instrumental:	Satisface necesidades materiales
---------------	----------------------------------

	relaciones sociales.
Regulatoria:	Controla comportamientos de los otros.
Interpersonal:	Familiariza con otros.
Personal:	Identifica y se expresa a sí mismo.
Heurística:	Expresa el mundo interno y externo.
Imaginativa:	Crea un mundo propio.
Matética:	Une la personal y la heurística.
Pragmática:	Une lo instrumental y la regulatoria.
Ideacional:	expresa contenidos.
Interpersonal:	establece relaciones.

Fuente: Tomado y adaptado de: Gil, E. (1999). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Buenos Aires: Melusina, p.171.

Los anteriores enfoques presentados de las funciones del lenguaje y su vinculación con la comunicación, son disímiles, pero

similares en su centro, pues dan la importancia a la transferencia de la información, foco fundamental de todo proceso comunicativo. Sin embargo, existe una omisión de la competencia comunicativa en estos modelos. Puesto que es Hymes (citado por Tobón S, 2006:3): *“Quien propone que: “desde otra línea disciplinar que está dada por la psicolingüística y la psicología cultural, enfatizan en la competencia como un concepto que está en la base de la interacción de las personas del entorno. En este sentido están las elaboraciones de quien plantea el concepto de competencia comunicativa como el empleo efectivo del lenguaje y la lingüística en situaciones específicas de comunicación, teniendo en cuenta a las demandas del entorno”*

Desde la perspectiva de Chomsky (citado por Gil E, 2003:119): *“la lingüística se interesa por la competencia, que es lo que el hablante realmente conoce, y no se interesa por lo que sabe o cree que conoce”*. Es entendible que la diferencia entre ambos autores tiene que ver con el contenido de la competencia y en cómo se da ese saber en los hablantes.

Por otra parte, para las bases curriculares en comunicación del grado primero medio con modalidad humanista- científico, estos aspectos lingüístico y comunicativos deben ser logrados al fin de cada año lectivo, puesto que son establecidos en los objetivos fundamentales transversales (OFT) que declaran en (MINEDUC, 2009:31): *“La propuesta formativa de este sector de aprendizaje*

apunta hacia el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral. Dado que el lenguaje es la base de las demás áreas del saber y constituye en sí mismo una herramienta fundamental para la integración de las personas en una sociedad moderna, participativa y democrática, se propicia el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, la creatividad y el diálogo. Esto implica enriquecer el lenguaje con el que los estudiantes ingresan al sistema, ampliando y mejorando la comunicación oral y el acceso al lenguaje escrito a través de la lectura y la escritura". También serán capaces de valorar: la comunicación verbal, no verbal y paraverbal como medio para matizar y enriquecer los sentidos de su propia expresión oral y la de los otros. Asimismo, el Marco Para la Buena Enseñanza, MBE (2009:8): establece en su "dominio A", preparación de la enseñanza, los siguientes componentes pedagógicos, expuestos a manera de síntesis en el cuadro que mostramos a continuación.

Cuadro N° 12: Marco para la Buena Enseñanza (Dominio A).

Se refiere a la Implementación del currículum para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad.
--

Apunta directamente al docente basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de
--

los contenidos que enseña

El docente diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados.

Fuente: Tomado y adaptado de: MINEDUC. (2009). *Unidad de Currículum. Ministerio de Educación*. Chile: MINEDUC, p. 8.

Para este dominio del Marco de la Buena Enseñanza, se establece como propósito hacer un reordenamiento y profundizar la visión del lenguaje y la comunicación.

Es indudable que la participación del profesor es crucial en este acto comunicativo y presumible que un hablante de lengua materna, en este caso el español, tiene más recursos lingüísticos verbales y escritos que un no hablante de esta lengua.

No obstante, el dominio de una lengua materna en la reflexión y parafraseando a (Owens, 2003:68): "*Comienza con la adquisición del lenguaje en la primera infancia*", puesto que, adquirir el manejo de la lengua materna es usual en todos los hablantes que se desplazan en una determinada lengua, o dominio lingüístico dilatado. Sin embargo, no todo hablante logra competencia lingüística, cuyo dominio está relacionado con las habilidades del lenguaje en la vía oral o escrita que tenga el profesor y sus estudiantes.

Desde el contexto nacional, en nuestro currículum la reforma educacional convoca a los profesores, en sus planes y programas competencias para el subsector de lenguaje y comunicación del grado primero medio de la enseñanza media en el régimen humanista – científico: *“Tales como la capacidad de comunicarse y trabajar colaborativamente, capacidad de comunicar ideas, opiniones y sentimientos de manera coherente y fundamentada Para lograrlo es necesario que se potencien la expresión y la comunicación de opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia. A través de este proceso se estimula una actitud que apunta a respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, a reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a variados conocimientos.”* (Marco Para la Buena Enseñanza (MBE), 2009:31).

Es por tanto, muy adecuado en el escenario de esta investigación que se centra en aplicar la metodología de competencias desde el enfoque socioformativo, para ayudar a los profesores del grado primero medio, (MINEDUC, 2009:6) cuando declara que: *“El diseño de los criterios muestra los elementos específicos en los que deben centrarse los profesores. El hilo conductor o unificador que recorre todo el Marco consiste en involucrar a todos los alumnos en el aprendizaje de contenidos importantes. Todos los criterios del Marco*

están orientados a servir a este propósito básico. Tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del Marco: ¿Qué es necesario saber? ¿Qué es necesario saber hacer? y ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo? En consecuencia, estas orientaciones hacia las competencias, en el subsector de lenguaje y comunicación son apropiadas, pero insuficientes para el desarrollo de una lengua materna en sus rutas orales y escritas, puesto que aplicando una síntesis al pensamiento según señala Lomas (2003:101): *“Un enfoque comunicativo de la literatura debe concebir a esta como un componente fundamental de la competencia comunicativa”*. A propósito de que este trabajo de investigación se interesa en el texto de lenguaje y comunicación que utilizan los estudiantes y, por ende en la competencia que tiende a desarrollar por medio de un conjunto de procesos y conocimientos de variados tipos, lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos que el estudiante deberá poner en sus contextos sociales, culturales y posteriormente, profesionales.

Por lo tanto, el desarrollo de competencias tiene un ejercicio distinto desde la didáctica, sin descartar el proceso de habilidades cognitivas que son subyacentes a lo que su adquisición que requiere: desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje apropiadas a todos los niveles del lenguaje. Según Mendoza (1998:258): *“La competencia comunicativa es un cúmulo de*

subcompetencias. Según las razones expuestas, puede elaborarse un conglomerado de la triada competencia comunicativa, competencia textual y competencia estratégica, que nos muestre con claridad los límites del concepto y objeto de la DLL. La amplitud del concepto de competencia comunicativa y su funcionalidad, que tanto en el uso como en la enseñanza/aprendizaje ha supuesto su conceptualización, han hecho de ella la competencia de competencias.”

Seguidamente, desde las perspectivas didácticas también se hace mención a tal situación:

“La Didáctica como una disciplina reflexivo-aplicativa que se ocupa de los procesos de formación y desarrollo personal en contextos intencionadamente organizados” (De la Torre, 2002:54).

A manera de resumen, es Lomas (2009:115) quien mejor define la situación al proponer: *“de la misma manera que el desarrollo de la competencia lingüística-comunicativa se basa en la competencia preexistente en el alumno, el mismo proceso debería darse también a lo que se refiere al desarrollo de la competencia literaria”.*

Por lo tanto, desde la perspectiva didáctica, en esta situación las competencias comunicativas, están y son esenciales en el proceso de enseñanza – aprendizaje, tienen como blanco el desarrollo de las habilidades expresivas del estudiante, escritas u orales.

1.5.6. El enfoque basado en competencias: La anidación de la competencia comunicativa y la competencia lectora.

El escenario europeo entrega fuentes y autores de gran envergadura para comprender esta situación. En este razonamiento parafrasear a De Miguel (2005:31): *“El desarrollo de una clase expositiva implica la gestión de un proceso de comunicación que se realiza con una finalidad específica”* Por tanto, es adecuado que el desarrollo de competencias en una clase expositiva, es decir, que implica la clase magistral de método expositivo se relacione con el proceso de comunicación que se realiza con una finalidad específica y en el contexto determinado de una clase.

Es decir, la comunicación en esta modalidad organizativa es esencial, por lo tanto, tiene relación directa con la competencia comunicativa.

Esta afinidad de la comunicación eficaz y adecuada demanda competencias que conforman la competencia comunicativa. En esta línea y sintetizando a Marín (2004:174): *“El discurso expositivo en aula se produce dentro de situaciones verbales que son cambiantes y que condicionan a los interlocutores para que elijan qué decir, cómo decirlo y cómo organizar lo que quieren decir o lo que dicen y estas condiciones son los componentes de la competencia comunicativa”*. Es indudable que la competencia comunicativa es una integración de otras competencias que la conformarían en su totalidad,

es decir, la competencia comunicativa no actúa sola, sino que se nutre de: la competencia lingüística, la competencia discursiva, la competencia textual, y la competencia pragmática.

Por lo tanto, el aporte de la competencia lingüística que consiste en crear oraciones pertinentes a las reglas gramaticales, sintácticas y semánticas para comunicar en forma efectiva. Desde este otro ángulo, referido a la competencia pragmática, este trabajo de investigación propone que esta competencia busca lograr impactos comunicativos de manera intencional.

Asimismo, a manera de síntesis en Hymes (citado por Gómez T, 2000:125) se puede entender que: *“El concepto de competencia comunicativa también entendido de forma más común, es decir, desde la propia capacidad comunicativa de un sujeto, se extiende desde conocer e interpretar la lengua como la habilidad para utilizarla. Es indudable que el entorno social participa, también las experiencias”*.

Efectivamente, Hymes acude al concepto de competencia comunicativa y amplía el modelo comunicativo de Jacobson (1981) y además acuña explícitamente el concepto dentro de la enseñanza del lenguaje. A este respecto, ante la importancia que tiene el factor uso del habla o de la comunicación, surge este concepto que agregará una gran cantidad de estudios desde la lingüística, es decir: que los seres humanos no solo usan oraciones sintácticas y

semánticas de forma regulada correctamente para comunicarse, sino que existen otros factores que condicionan la comunicación. Por ello, frente a la competencia lingüística de Chomsky (citado por Gil E, 1999:135) donde señalaba que: *“el uso es como la definición de performance, es decir, la activación de ese conocimiento en actos de comunicación verbal”*, el cual se refiere a la capacidad de generar y entender frases aceptables, aparece la competencia comunicativa. Para Hymes (citado por Pilleux M, 2001): *“Así, la comunicación lingüística se logra mediante el dominio de la competencia comunicativa, término que acuñó Hymes (1971, 1972, 1974)”*.

A continuación se sintetiza el modelo que engendró la expresión de competencia comunicativa:

- i) *“¿cuándo dónde lo dice?”*
- ii) *¿de qué está hablando?*
- iii) *¿quién lo dice- Cómo lo dice- A quién se lo dice?*
- iv) *¿en qué lengua?”*

Es sumamente aceptable que la competencia comunicativa sea de crucial importancia en el discurso oral que se realiza en el método expositivo, sin embargo lo es más cuando está presente y realmente considerada en nuestro currículum.

En consecuencia la revisión de la funcionalidad de los contenidos curriculares es una necesidad pedagógica y didáctica,

incluso un requerimiento también social, para atender las necesidades de formación actualizada y para no mantener contenidos obsoletos o de escasa importancia. La competencia lectora incorpora orientaciones aportadas desde los estudios sobre la construcción del conocimiento y el aprendizaje desde los textos literarios y no literarios y abre aspectos de la comprensión necesarios de saberlos y actuarlos, razón por la cual el subsector de lenguaje y comunicación debe aceptar orientaciones e innovaciones teóricas. Así entre las competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas, se ubica la competencia lectora que por su naturaleza holística engloba las competencias genéricas .aunque se aloja con mayor naturaleza en la competencia de comunicación. Se logra entender y sintetizar de acuerdo con Villa y Poblete (2007:60) cuando asumen que: *“Un grupo de competencias instrumentales que denominan lingüísticas, éstas se refieren al buen uso de la comunicación verbal y escrita, ambas son dos competencias clave para los universitarios y, también para el manejo de algún idioma extranjero”*. Sin duda que ante lo dicho la conexión con otras competencias es estrecha, sobre todo con la autoestima, la comunicación interpersonal, la orientación a la calidad, y tipos de pensamientos (pensamiento reflexivo, deliberativo, analítico, inferencial y creativo) pues la capacidad de transmitir ideas, información y sentimientos a través de la escritura y los tipos de textos no es innata , se desarrolla siguiendo instrucciones, o imitando los modelos de lectura pues un escrito sea simple carta, documento, aviso

u obra narrativa demanda una habilidad lectora que se moviliza desde la competencia. Quizás sea una ingenuidad pensar que desde siempre los objetivos han tratado de dotar a los estudiantes de unas determinadas capacidades, también de conocimientos que son necesarios desarrollar y ejercitar algunas de esas capacidades con el fin de formar. Entonces deberíamos estar de acuerdo en que la cuestión se centra en la revisión de la funcionalidad de determinados contenidos para sustituirlos por otros, y de esta forma podríamos concluir: que las competencias nunca han anulado los contenidos, sino que han contribuido a la revisión de éstos y de sus metodologías.

Así, en nuestro país, Chile, no se cuenta con una trayectoria basada en la aplicación conceptual y metodológica para desarrollar y potenciar las competencias de comunicación, en sus fases de producción, de recepción y de interacción. En el ámbito lingüístico y, luego en el de la literatura, el concepto de competencia preferencial se ha centrado en las concepciones de Noam Chomsky.

1.5.7. El espacio académico de la competencia comunicativa.

Llevar a la concreción un aprendizaje basado en competencias significa tener en cuenta una serie de pasos, pues una competencia supone: la integración de una serie de elementos, conocimientos, técnicas, actitudes y valores, que un estudiante pone

en acción en una situación concreta demostrando que es capaz de resolverla. Una revisión de “*las competencias relevantes a nivel de universidades*”, realizado por Villa y Poblete (2007: 55) en la Universidad de Deusto nos entrega el siguiente análisis que se presenta en el cuadro que se referencia a continuación.

Cuadro N° 13: Competencia relevantes en la Academia Europea.

Monfort University UK	Luton University USA	University Australia.	Bow ling Green State University. USA-	Curtin University technology. Australia
Competen- cia matemática.	Recupera- ción y tratamiento de la información.	Trabajo en equipo.	Comuni- cación.	Comunicación
Comuni- cación.	Comuni- cación.	Aprendizaj e durante toda la vida.	Análisis.	Alfabetiza- ción informática.

Mejora propia de aprendizaje.	Análisis.	Comunicación eficaz.	Resolución de problemas	Trabajo en equipo.
Tecnología informática.	Perspectivas globales.	Trabajo autónomo.	Juicio crítico.	Toma de decisiones.
Resolución de problemas.	Resolución de problemas.			
	Toma de decisiones.			

Fuente: Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Bilbao: Mensajero, pp. 54- 55.

En consecuencia, el Cuadro anterior pone de manifiesto, la importancia de la competencia comunicativa en las Universidades seleccionadas. Cada Universidad selecciona aquellas competencias que considera más relevante para sus estudiantes teniendo en cuenta las titulaciones que cada una de ellas imparte.

En el contexto hispano la Universidad de Deusto distingue tres tipos de competencias genéricas o transversales para el marco pedagógico: *“competencias instrumentales: consideradas como medios o herramientas para obtener un determinado fin.*

Competencias interpersonales: se refieren las diferentes capacidades que hacen que las personas logren una buena interacción con los demás. Competencias sistémicas: están relacionadas con la comprensión de la totalidad de un conjunto o sistema. Requieren una combinación de imaginación, sensibilidad y habilidad que permite ver cómo se relacionan y conjugan las partes de un todo” (Villa y Poblete 2007:57). A continuación, en el cuadro siguiente, se resumen las competencias genéricas del nivel de la educación superior.

Cuadro N° 14: Competencias genéricas de la Universidad.

Instrumentales:	cognitivas	Pensamiento analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, práctico, colegiado, creativo, y deliberativo.
	metodológicas	Gestión de Tiempo, resolución de problemas, toma de decisiones, orientación al aprendizaje, estrategias de aprendizajes.
	tecnológicas	Uso de Tics, utilización de base de datos.

	lingüísticas	Comunicación verbal, comunicación escrita.
Interpersonales:	individuales	Comunicación interpersonal.
	sociales	Diversidad e interculturalidad, resistencia al entorno, sentido ético, tratamiento de conflicto.
Sistémicas:	organización	Gestión por objetivos, gestión de proyectos, orientación de calidad.
	Capacidad emprendedora.	Creatividad, espíritu emprendedor, innovación.
	Liderazgo.	Orientación al logro, liderazgo.

Fuente: Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias*.

Bilbao: Mensajero, pp. 56- 57.

Si bien se declara que: *“Las competencias genéricas instrumentales, están relacionadas con una función de medio o herramienta para obtener un determinado fin, entre éstas se podrá distinguir la importancia que tienen, pues son distintas formas de*

pensamiento”, según Villa y Poblete (2007:57), luego, cuanto más modalidades de pensamiento desarrollen los estudiantes, mayores serán sus posibilidades intelectuales. En el modelo de organización de competencias presentado a continuación se enuncian diez tipos de pensamiento, los cuales son presentadas de manera sintética en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 15: Tipos de pensamientos que generan las competencias genérica instrumentales.

Pensamiento analítico.
Pensamiento sistémico.
Pensamiento crítico
Pensamiento reflexivo.
Pensamiento lógico.
Pensamiento analógico.
Pensamiento creativo.
Pensamiento deliberativo.
Pensamiento práctico.

	Pensamiento colegiado.	
--	------------------------	--

Fuente: Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Bilbao: Mensajero, pp. 56- 57.

Esta posible por tanto una taxonomía de modalidades de pensamiento, ligada a los propósitos que cada profesión debe desarrollar respecto a la titulación, pero no es su único fin, las competencias genéricas instrumentales son modelos de pensamientos que se utilizan para comprender la realidad. El logro de organizar diez competencias que desarrollen modalidades de construcción de pensamientos, ya es una aporte significativo del enfoque y su éxito dependerá de la forma de orientar y planificar el currículum para el desarrollo de las competencias previstas y las otras, interpersonales y sistémicas.

A manera de síntesis estamos de acuerdo con la reflexión de García Fraile y Sabán Vera (2008:119) cuando orientan a: *“Promover la necesidad de divulgar y compartir el conocimiento con fines inclusivos, constituye la solución a estos obstáculos, y debe surgir de la educación”*. El enfoque por competencias sólo acentúa esta orientación. Por tanto, está ligado históricamente no solo a una actualización, sino que también a una revisión y valoración crítica.

Todas estas direcciones apuntan al desarrollo de la competencia comunicativa, pues se considera que esta competencia

se obtiene por medio de un proceso de aprendizaje, sin embargo, es necesario establecer que cualquier intento de delimitar la competencia puede ser insuficiente, puesto que no todo texto demanda los mismos requerimientos, no es la misma intención comunicativa la de un texto publicitario a un texto didáctico o informativo, por lo tanto, estamos de acuerdo con Biggs (2005: 58) cuando señala que: *“Un estudiante competente es -aquel o aquella – que logra las capacidades”* . Todo ello aparece sintetizado, para no extendernos en el cuadro siguiente

Cuadro N° 16: Capacidades del lector comprensivo.

Los estudiantes comprendieran «realmente» un concepto, actuarían de forma diferente en contextos en los que interviniera ese concepto y podrían utilizarlo en ámbitos poco habituales o nuevos.
La comprensión real es eficiente,
Manifestando su comprensión dedicándose a realizar una tarea nueva.
El lector que comprender realmente es quien ha cambiado las propias concepciones de los fenómenos.
Una persona que comprende realmente un sector del

conocimiento, cambia esa parte del mundo; esa persona ya no vuelve a comportarse del mismo modo en relación con ese campo.

La comprensión se desarrolla poco a poco, haciéndose cada vez más estructurada y articulada.

Fuente: Tomado y adaptado de: Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje Universitario*. Madrid: Narcea, pp. 56-58.

Es favorable que nuestros estudiantes fueran capaces de movilizar estas actividades fundamentales para adquirir y desarrollar la competencia lectora, dotar a los estudiantes de esta competencia es esencial y corresponde en forma específica a los docentes no tan solo de lenguaje y comunicación, pues para desarrollar las modalidades de pensamiento se necesitan las otras asignaturas en su conjunto, puesto que la capacidad de pensamiento crítico, artístico, analítico o formas de expresión comunicativa son una demanda profesional que los docentes deben asumir en los diferentes instrumentos curriculares y de planificación y diseño curricular.

Ayudar a nuestros estudiantes a cambiar sus concepciones sobre la inteligencia, el conocimiento y el aprendizaje supone hacerles conscientes que las poseen, sin embargo, esto no es suficiente. Al tomar conciencia conocerán lo que saben y cómo aprenden, y se apropiarán de formas de pensamientos más

complejos. Para realizar este cambio es necesario que comprueben la utilidad de las nuevas teorías que ofrece la investigación actual, y además la formación del profesorado también debe incluirse, pues cambiar las concepciones implica cambiar la acción y reflexionar sobre estas nuevas prácticas.

El cambio esencial, por lo tanto, sería establecer en el aula un tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje que responda a las características del aprendizaje autónomo. Si el profesor y los estudiantes realizan actividades de enseñanza-aprendizaje en las que identifican claramente las metas, se movilizan estrategias de aprendizajes de forma controlada y se introducen durante el proceso y al final del mismo revisiones para comprobar que se acercaron a las competencias planteadas, y de esta forma los estudiantes comprobarán en la propia práctica la eficacia de las modalidades y el tipo de aprendizaje que entregan para constar. En esa misma instancia la competencia que ha transformado su camino mental, cognitivo, procedimental y valoral, aunque la investigación actual ha demostrado que las concepciones de inteligencia pueden variar de una población a otra, es cuando términos generales se comprueba que se tiende más, en el caso de los docentes, a poner mayor énfasis en las habilidades académicas, en detrimento de otras conectadas con las competencias sociales o prácticas. Asimismo, se siguen manteniendo en muchos casos concepciones estáticas en las que no

se confía en la capacidad de transformar las competencias del estudiante.

Por otra parte: *“La escuela tradicional asume las disciplinas como el centro de todo y su ámbitos deben apuntar hacia esa misma dirección; la asignatura y el profesor como su principal actor”*, según ha puesto de manifiesto Corvalán (2010:180). En esta línea de reflexión, la lógica de los contenidos sostendría y cruzaría el currículum, apuntando a lo esencial, es decir: a los alumnos, quienes deben aprender el corpus de la disciplina, sus visiones, métodos y técnicas así como sus conceptos y principios, regularmente de forma deductiva. El mundo académico concede real importancia a la comunicación, tal y como señalan Villa y Poblete (2007:55) y señalan la hoja de ruta de: *“la competencia comunicativa”* en el cuadro que presentamos a continuación.

Cuadro N° 17: Educación Superior y competencia comunicativa.

Monfort University UK.	Luton University USA.	University Australia.	Bowling Green State University. USA.	Curtin University Technology. Australia.
Competencia matemática.	Recuperación y tratamiento de la información.	Trabajo en equipo.	Comunica- ción.	Comunica- ción.

Comunica- ción.	Comunica- ción.	Aprendiza- je durante toda la vida.	Análisis.	Alfabetiza- ción informática.
mejora propia de aprendizaje.	análisis.	Comunica- ción eficaz.	resolución de problemas.	trabajo en equipo.
Tecnología	Perspectivas	Trabajo	Juicio	Toma de

informática.	globales.	autónomo.	crítico.	decisiones.
resolución de problemas.	resolución de problemas.			
	toma de decisiones.			

Fuente: Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias*.

Bilbao: Mensajero, pp. 54-55.

Puede apreciarse en el cuadro anterior la importancia concedida a la competencia comunicativa en las Universidades seleccionadas. Cada Universidad selecciona aquellas competencias que considera más relevante para sus estudiantes teniendo en cuenta las titulaciones que cada una de ellas imparte. La competencia comunicativa está entre las imprescindibles y ocupa un lugar prominente en todas las Universidades que participaron en apoyo a esta revisión de competencias claves. Como se ha estado afirmando, esta investigación que propone metodologías de enseñanza desde el enfoque por competencias en el subsector de lenguaje y comunicación para el grado primero medio (NM1) de la enseñanza media, establece la reiteración que las orientaciones definidas para la comunicación y las competencias en las bases curriculares advierten

que éstas dan una fuerte prominencia a la comunicación, para ello se asume la comunicación como: *“El proceso central mediante el cual los estudiantes desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros”*. (MINEDUC, 2004:102). Asimismo, para las bases curriculares en comunicación del grado primero medio con modalidad humanístico- científica, se establecen objetivos fundamentales transversales (OFT) que declaran que los alumnos y las alumnas: serán capaces de interactuar en sus relaciones oralmente y valorar la comunicación verbal, no verbal y paraverbal.

Por su parte el denominado Marco Para la Buena Enseñanza, (2004:9) que es un documento protocolar del Ministerio de Educación de Chile, establece estándares para una adecuada práctica profesional del profesor y considera en su dominio A que: *“Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora, como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes, dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el dominio del profesor/a del marco curricular nacional; es decir, de los objetivos de aprendizaje y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y*

valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual”.

Por consiguiente, llevar a la concreción un aprendizaje basado en competencias significa tener en cuenta una serie de pasos, pues una competencia supone la integración de una serie de elementos: conocimientos, técnicas, actitudes y valores, que un profesor y los estudiantes ponen en acción en una situación concreta demostrando que son capaces de resolverla.

1.6.- Modelo centrado en las competencias.

El modelo del enfoque por competencias según indica De Miguel (2005:19) se centra en: *“Las modalidades son maneras distintas de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje”.*

El foco en la planificación didáctica son las competencias que los estudiantes puedan lograr, así se pretende anular la manera tradicional usada en Chile, donde lo que él denomina: *“El modelo centrado en las competencias”* (De Miguel, 2005:18) tiene la siguiente estructura, la cual se presenta de manera sintética en el cuadro siguiente:

Cuadro N° 18: Modelo centrado en las competencias.

Modalidades	Métodos
Competencias	
Sistema de evaluación	

Fuente: Villa, A. y Poblete, M. (2006). *Aprendizaje Basado en Competencias*.
Bilbao: Mensajero, pp. 17-18.

El Informe “Desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI”, reconoce que una de las causas fundamentales, entre otras, es el modelo pedagógico inadecuado. Al respecto Brunner, (1995:31) nos lo detalla de la siguiente manera:

“Otro elemento que influye en la baja efectividad de los aprendizajes escolares es el predominio de un modelo de enseñanza que descansa casi exclusivamente sobre la actividad expositiva del maestro, genera pasividad en el alumno, concibe el aprendizaje como memorización de "materias" descontextualizadas de la realidad cotidiana de los estudiantes y gira en torno al cumplimiento a la letra de instrucciones. El predominio de dicho modelo dificulta que el alumno desarrolle sus capacidades de aprender por sí mismo, aprenda a usar lo que sabe, se acostumbre a investigar y a trabajar en grupo, tome opciones sobre la base de información

adecuada y se torne competente en diversos dominios del saber hacer”.

En cuanto al profesor y su trabajo de aula realiza todo su empeño por medio del lenguaje, es decir, de sus funciones. La extensa jornada laboral: entre las 8.0 horas a las 13.30.hrs cronológicas, cuyos recesos son de 30 minutos en total, consumen la capacidad fónica de los docentes y sus capacidades comunicativas. La escuela y el liceo son en Chile, son, en definitiva, un espacio de verbalización, donde el sobre abuso verbal como metodología, impera.

El sistema metodológico es un foco nuclear del proceso de enseñanza-aprendizaje en este trabajo de investigación, puesto que se hace realidad una interacción que debe acrecentar la fecundidad cognitiva dentro de un marco de relaciones sociales que propenda a trabajar la materia/saber conectada a las vivencias y expectativas de los estudiantes como seres únicos.

Referencias bibliográficas Capítulo I.

- Alliende, F. y Condemarín, I. (2000). *La Lectura, Evaluación y análisis*. Chile: Andrés Bello.
- Biggs, j. (2205). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Bühler, K. (1977). *Las funciones del Lenguaje*. Madrid: Occidente.
- Brunner, J. (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Chile: Editorial universitaria. Recuperado: 200.6.99.248/~bru487cl/files/Info_incompto.pdf
- Carretero, M; García Fraile, J. A; Navío, R; Rial, A; Sabán Vera, C y Tobón, S. (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci Continental.
- Corvalán, O. (2008). *El Diseño Curricular para el Desarrollo de las Competencias: el eslabón perdido*. Chile: Talca: Universidad de Talca (Vol. 2).
 - Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores*. Buenos. Aires: Santillana.
 - De la Torre, S. (2002). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitaria.

-De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.

-Díaz Barriga, Á. (1986). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.

Díaz Barriga, F. (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.

-El Mapa de la Efectividad de la Educación Media en Chile. (2000). *Factores de gestión asociados a la completación de estudios secundarios* Investigador Principal: Viola Espínola. Chile: Universidad de Chile.

-Estatuto Docente Colegio de Profesores de Chile. A. G. (1991). Colegio de profesores de Chile. A.G .Santiago. (Decreto con Fuerza de Ley N°1 Ministerio de Educación Diario Oficial de 22 de enero de 1997)

-Gil, E. (1999). *Introducción a las teorías lingüísticas del siglo XX*. Buenos Aires : Melusina.

-Gómez, T. (2000) *Cuadernos de lingüística*. Concepción: Universitaria.

-La Educación Superior en Chile. (2009). OCDE y el BIRD/Banco Mundial.

-Le Boterf, G. (2001). *Ingenierías de la Competencias*. Barcelona: Epise. S.A.

-Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.

-Linuesa, M. CI, Domínguez G, A. (2002). *La Enseñanza de la Lectura enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Morata.

-Lomas, C; Osoro, C y Tusón, A. (2003). *Ciencias del Lenguaje. Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua*. Barcelona: Oikos Tau.

- Lomas, C. (2011) *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras.Volumen II. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidos.

-López, A. (1997). *“Iniciación al análisis de casos, una metodología activa de aprendizaje en grupos”*. Bilbao: Mensajero, S. A.

-Marzano, R: Debra, J y Pikerling. (2010). *Dimensiones del Aprendizaje*. México: Itesa.

-Marzano, R. J. (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series*, Guskey, T. R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, C. A: Corwi

-Marín, M. (1999). *Lingüística y Enseñanza de la Lengua*. Buenos Aires: Aique.

-Marco Para la Buena Enseñanza. (2003). Centro de Perfeccionamiento experimentación e investigación. CPIP.

(Recuperado:www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf)

-Marco Común Europeo de Referencia MCER. (2009). Ministerio de educación de Chile. Publicado de acuerdo a OCDE. París y el Banco Mundial.

-Medina, A. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.

-Mendoza F. A. (2006). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

-Mendoza F. A. (1988). *Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.

-Mestre, F. y Palmero, J. (2004). *Procesos psicológicos básicos*. España: McGraw-Hill.

-Monereo. C. (2000). (coord.). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Madrid: Narcea.

MINEDUC. (1990). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios*. Chile: Ministerio de Educación.

-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico: (OCDE). (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. Chile:

OCDE. Ministerio de Educación de Chile (Publicado de acuerdo a OCDE. París y el Banco Mundial).

-Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson.

-Pérez, Á y Gimeno, J. (1988). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. Madrid: Revista Aprendizaje.

-Pérez, M. (1994). *Currículo y enseñanza, una didáctica centrada en procesos*. Madrid: IEOS.

-Pérez, A. (2012). *Competencias docentes para el siglo XXI*. Buenos Aires: Tinta fresca.

-Pilleux, M.(2001) Competencia comunicativa y análisis del discurso. Communicative competence and discourse analysis. *Revista de Estudios Filológicos* (Valdivia. Universidad Austral de Chile. (Recuperado de:<http://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132001003600010>).

-Portellano, J. (1992) *Introducción al estudio de las asimetrías cerebrales*. Madrid: Impresa. S.A.

-Posner, M.I. (1990). Sistema de Atención del cerebro humano. *Revista Anual de Neurociencia*.

-Proyecto AlfaTuning América Latina. (2004-2008). Recuperado de: <http://www.tuning.unideusto.org/tuningal>.

- Ravera, A. (1990). *La lingüística: texto y contexto*. Ecuador: Boreal

-Roegiers, X. (2007). Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza. *Redec (Revista Electrónica de Competencia. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Universidad de Talca)*.

-Serrano. J. et. alt.. (1997). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Oikos Tau.

-Tobón, S; Pimienta, J y García fraile, J. A. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México. Pearson Educación.

-Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación Basada en Competencias*. Talca: Universidad de Talca.

-Villa, A y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

-Tardif, J. (2008).. Desarrollo de un Programa por Competencias: De la intención a la puesta en marcha. En, *Redec* (Revista de Desarrollo de competencias). Vol, 1, (Traducido de: *Pedagogie collégiale*, 16: 3 ,por Óscar Corvalán).

-Van Dijk, T. (1983). *Ciencia del Texto*. Madrid: Paidós.



CAPÍTULO 2: Marco Teórico

2.1. La enseñanza - aprendizaje de la lengua materna.

2.1.2. Una visión de la comprensión lectora y el desarrollo de sus habilidades en el currículum para lengua castellana y comunicación para enseñanza media.

2.1.3. Relación de texto y metodología en el programa de lengua castellana y comunicación para la enseñanza media.

2.1.4. Las bases curriculares.

2.1.5. La tipología textual: variaciones e impactos según el tipo de texto que se aplican en el subsector de lenguaje y comunicación.

2.1.6. La enseñanza del lenguaje y la comunicación en la medición nacional e internacional: la evaluación Simce, aporte o no a la educación chilena.

2.1.7. Aspectos y características curriculares: mapas de progreso de aprendizaje.

2.1.8. Una posible mejora ante estas estrategias descritas es utilizar un nuevo enfoque: el aprendizaje por competencias.

Referencias bibliográficas del Capítulo 2.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.

Introducción

Resulta curioso, acaso paradigmático, que un lector ¿pueda leer, pero no comprender? Ocurre, pues que deberíamos hacernos entonces algunas preguntas significativas: ¿leer es internalizar significados?; ¿leer es descifrar un código?, es decir, ¿decodificar la unidades reutilizables?; ¿por qué es tan importante formar buenos lectores?; ¿por qué razón es que por la lectura se adquiere la realidad? ; ¿mediante la lectura aprehendemos los principios que sustentan o formalizan la realidad?; ¿importa qué tipo de género sea?; ¿es la escritura en la mayoría de los casos la que actúa como medio o canal para la aprehensión de la realidad? o finalmente, ¿comprender lectoramente es sustancial para abordar un repertorio de estímulos que se satisfacen por medio de la lectura?.

Una última pregunta pero esencial: ¿todas las lecturas que hacemos someten nuestra capacidad de comprensión a una misma estrategia? Si el texto escrito posee características inherentes a su naturaleza, entendiéndose las tales como el nivel léxico, semántico, ortográfico, morfológico y, sintáctico de la palabra, entonces cabría preguntarnos: ¿desarrollar una competencia lectora tendrá que ver con estos niveles de la lengua?

Todo lector se acerca a un texto con la intención de gozo, obligación o costumbre, pero, ¿su trascendencia equivale a la comprensión de éste? El lector es un ser complejo ante el que debemos preguntarnos cuestiones como las siguientes: ¿discrimina entre un tipo de texto y determina su estructura?; ¿le resulta posible analizar su estructura y su función?; ¿cómo un lector comprende y aprende, a través de qué habilidades cognitivas?; ¿son más fáciles algún tipo de texto que otros para su comprensión? ¿los estudiantes tienen un nivel de comprensión distinto y diverso?; ¿qué correspondencia existe entre la confiabilidad de un instrumento evaluativo y la calidad de comprensión que intenta medir? O finalmente, ¿la expresión verbal y producción escrita de un texto se corresponde a su comprensión global?

De todas estas interrogantes esta investigación pretende dar respuesta a algunas. A tal efecto, se consideran como vectores fundamentales el entorno de los alumnos, el cual influye y determina sus perspectivas de mundo. Este texto no es consultivo a los estudiantes lectores y demanda competencias establecidas en el currículum nacional.

Por consiguiente, en Chile las necesidades educativas están relacionados con la falta de equidad, es decir: las políticas educativas llegan de manera diferentes a las escuelas de Chile; aunque se impulsan proyectos, éstos tienen un impacto distinto en la

escuela urbana y la rural e incluso, ENLACES, (programa de implementación de infraestructura de Tics) considerado en su momento como un proyecto emblemático, tuvo dificultades técnicas para su instalación en el ámbito rural. Es más, algunas escuelas rurales sólo ofrecen hasta seis años de escolaridad, razón que margina a un gran número de jóvenes que no alcanza la escolaridad obligatoria. La equidad es una necesidad que comienza por aunar y considerar a las comunidades rurales, o de lo contrario una proporción alta de los egresado no podrá continuar su educación, lo cual demuestra que el Estado no está cumpliendo su mandato constitucional de ofrecer educación básica obligatoria a toda la población. Asimismo, la falta de reforzamiento de los resultados SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) y la ausencia de un plan de reforzamiento comunal donde los aspectos descendidos de esta medición sean con efectividad apoyados y direccionados hacia su comprensión y dominio, serían el beneficio teórico de dicho programa, para mejorar el aprendizaje en las escuelas, ofreciendo información sobre las dificultades de superación de aquellos aprendizajes descendidos que cada escuela está enfrentando.

Las necesidades fisiológicas, de seguridad, sociales, estimación y autorrealización, son absolutamente parte del proceso

que un estudiante debe ir alcanzando y cuya responsabilidad está a cargo de la escuela.

Enumerar las necesidades no es funcional, por ejemplo, solo por nombrar algunas de sus dimensiones: cobertura, currículum bilingüe, interculturalidad; ordenarlas y darles prioridad según las adecuaciones y características geográficas, culturales, u otras podrían ser una respuesta más apropiada para la resolución de sus problemas. Es decir: aplicar estructuras que permitan adecuar las políticas a los factores curriculares y pedagógicos de los establecimientos, pues para disminuir y cancelar esta desigualdad se debe operar desde las políticas públicas de educación y también desde la dimensión pedagógica, respecto a perfeccionar a los maestros y maestras en metodologías emergentes.

2.1. La enseñanza - aprendizaje de la lengua materna.

El lenguaje va logrando su desarrollo en el sujeto, o el sujeto su desarrollo, por medio del lenguaje, algo similar o relacionado con el desarrollo mental, lo cual ha sido sintetizado correctamente por Pinker (2005:85) cuando refiriéndose a la lengua declara: *“conocer una lengua es saber cómo traducir el mentales a ristras de palabras y viceversa”* ,y de esta forma, es posible

relacionarlo con la percepción y los conceptos, puesto que para representar ambos conocimientos se depende de un código de pensamiento o mental. De esta manera, se va interviniendo en las facultades de apropiación de la realidad del individuo.

Por otra parte, existen distintas competencias y su desarrollo es y tiene una estrategia diferente, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2009:32) ha propuesto para el sector de lengua castellana y comunicación, varias competencias: *“el desarrollo de la competencia comunicativa se asume como objetivo general del sector, lo que implica definir un enfoque didáctico que posibilite efectivamente el desarrollo de habilidades de comunicación (lingüísticas, discursivas y pragmáticas). Esto implica favorecer la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias que permitan a alumnos y alumnas alcanzar las competencias necesarias para desempeñarse como eficientes receptores y productores de variados tipos de discurso y textos, en diferentes situaciones de comunicación”*. Si bien la reforma educacional ha impulsado en sus planes y programas lo mencionado en la cita anterior, algunas de éstas, no han resultado efectivas para lograr el éxito y óptimo manejo de las mismas. Luego, desarrollar estas competencias requiere de estrategias de aprendizajes nuevas, puesto que, no es posible enfrentar sólo con el análisis literario un texto de superestructura narrativa sin advertir que la *metacognición* es un pilar fundamental en la comprensión.

Las competencias establecidas en Marco para la Buena Enseñanza, documento oficial del currículum nacional, y la calidad de la educación, apuntan a: la capacidad de comunicarse y trabajar colaborativamente, de comunicar ideas, opiniones y sentimientos de manera coherente y fundamentada.

Estas competencias están direccionadas al desarrollo de habilidades cognitivas generales, que no son suficientes para desarrollar las competencias de la lengua materna. En este contexto, es posible resumir lo señalado por Lomas (2003:344) cuando afirma que: *“La competencia comunicativa, remite así, a la capacidad cultural de oyentes y hablantes reales para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones de diversa comunicación en comunidades de hablantes concretas: saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo, y cuándo callar a otros”*. Por lo tanto, esta investigación, asume que el desarrollo de competencias tiene un ejercicio distinto desde la didáctica, e involucran el proceso de habilidades cognitivas que son subyacentes a su adquisición.

Para (Oyarzún: 5): *“el lenguaje va logrando su desarrollo en el sujeto e interviniendo en las facultades de apropiación de la realidad del individuo. Sin embargo, el desarrollo de competencias obedece a una mediación de carácter cognitivo que apunta a las diferentes competencias”*.¹

¹Oyarzún CI (2009) Lenguaje y aprendizaje: Una dialéctica de constructos que debe sostener una reforma educativa. En, Expansiva.

Desde otro ángulo complementario, el lenguaje se trabaja para la estimulación de los estudiantes en la lectura y la escritura, estas habilidades lingüísticas y cognitivas van realizando un ingreso de las cualidades del lenguaje referidas a su fonética,

gramática semántica y pragmática que se convertirá en información o conocimiento. Es sin duda una doble ruta, formada por la oralidad y la escritura.

Esto requiere de una dedicación profunda de los profesores, avalada sostenida y aplicada, por metodologías apropiadas y pertinentes al desarrollo de las competencias lingüísticas verbal y de lectoescritura, dando todas las posibilidades de la capacidad creativa a los alumnos, función que está relacionada con su cosmovisión de mundo, la cual depende del contexto ambiental donde el sujeto se desarrolle. El mundo rural tiene características diferentes al urbano y está mediatizado por los factores comunicativos relacionados con: el emisor, canal, mensaje y las respectivas funciones del lenguaje. No es lo mismo crear un texto donde la ficción esté relacionada con el ambiente de crecimiento rural con otro de características urbanas. La tributación semántica, léxica y sintácticas son diferentes, aunque se solapen ciertas cláusulas oracionales que enriquecen el texto.

Si continuamos en esta misma dirección, luego de publicarse las investigaciones de Bravo (2004:22): *“pudo concluirse que lectura y escritura son dos procesos independientes que no*

necesariamente son aprendizajes paralelos". A continuación se sintetizan estas afirmaciones y su desarrollo en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 19: Fases del aprendizaje de la lectura.

-Fase prealfabética en la que los niños comienzan a reconocer palabras escritas, por medio de algunas características gráficas incompletas, como pueden ser letras iniciales o finales, lo que permite aventurar su pronunciación y adivinar su significado.

-Fase alfabética parcial, en que el reconocimiento se efectúa a partir de una mayor cantidad de signos o letras y en cuyo desarrollo interviene el procesamiento fonológico de las letras y sílabas. Esta fase también puede desarrollarse antes de la enseñanza formal de la lectura, pero para ello se requiere de mayor mediación de parte del adulto.

-Fase alfabética completa, en la que el niño puede reconocer palabras enteras, aunque no sea capaz de deletrearlas correctamente.

-El aprendizaje lector culmina con una etapa de consolidación alfabética en la cual el niño aprende a reconocer y a decodificar las palabras poco frecuentes y también las seudopalabras. Para esta última fase es necesario dominar el procesamiento fonológico.

Fuente: Tomado y adaptado de: Bravo, L. (2004). *Lenguaje escrito y dislexias*. Chile: Universidad Católica de Chile, pp. 21-23.

En este contexto, esta investigación sintetiza que ambos son procesos que comprometen las funciones neurológicas, no obstante, desarrollar un proceso para comprender la lectura tiene su fuente clave en el desarrollo del lenguaje.

Por otra parte desde la perspectiva de Bermeosolo, (2000:274) se apunta que: *“La conciencia fonológica continúa su desarrollo en la medida en que los niños aprendan a leer mejor y a escribir mejor. En este punto la llegada a los 11-12 años prepara al adolescente al tercer nivel lingüístico y tiene acceso a la utilización sistemática de símbolos y del razonamiento numérico”* Bajo una síntesis aplicada a este autor, se entiende que las onomatopeyas, en este sentido son para Oyarzún (2009:13) más complejas ya que: *“La ruralidad está impregnada de sonidos , onomatopeyas,*

aliteraciones, sinestesias y, metáforas que tienen su origen en la Naturaleza y aportan a una conciencia fonológica diferente de las alteraciones urbanas; ruidos, griterías, disfluencias, descontextualización de los sonidos naturales. Luego el habla que es una influencia del ambiente, y está tributada por el contexto léxico – semántico de los Hablantes tiene un efecto diferente en la apreciación de la realidad y la transmisión del mensaje, en los actos performativos; locutivos, elocutivos y perlocutivos.” Por lo tanto, el habla tiene una influencia clara del ambiente en que se desenvuelve el sujeto que aprende y está condicionada por el nivel fonológico de los hablantes; en la medida de su intervención o interrupción tendrá un efecto diferente en la apreciación de la realidad y la transmisión del mensaje.

De forma complementaria, en el plano cerebral el reconocimiento de la palabra tanto en su nivel escritural y fonológico, está supeditado a la memoria, la cual una vez identificada es capturada en la ruta léxica, es decir: busca en el almacén léxico su correspondencia con el riego de su existencia o no. Por su parte la ruta fonológica se encargará de transformar las letras en sus correspondientes sonidos.

Desde el aporte de la psicología nace una relevante posición con Bruner (1982:109) quien sostiene que: *“algunos entornos estimulan el desarrollo cognitivo de forma más eficaz, más temprana y más duradera que otros. Lo que en cambio, no parece probable es que diferentes culturas produzcan modos de pensamientos divergentes y desconectados”*. Es decir, desde una perspectiva sociocultural defiende la importancia de factores culturales y sociales en el desarrollo humano, en la adquisición del conocimiento y en el aprendizaje; es decir: el valor de los contextos tiene directa relación con el aprendizaje de la escritura, carente de diálogo, a diferencia de la adquisición del lenguaje oral que se sustenta en el diálogo, el que a su vez es la base radical del lenguaje oral y el escrito.

2.1.2. Una visión de la comprensión lectora y el desarrollo de sus habilidades en el currículum para lengua castellana y comunicación para enseñanza media.

Los maestros profesan esfuerzos mayores para que los estudiantes de nivel medio 1 (NM1) aprendan y desarrollen correctamente su proceso de aprendizaje. El desarrollo de esta

formación en esta etapa escolar es una de las metas más importantes del liceo: la obtención de la comprensión lectora es el corolario de los niveles que participan en el discurso textual y en la discursividad. Luego, esta es una nueva visión del mundo que se va adquiriendo a través del proceso de comprensión que es el puente hacia la alfabetización, de mayor calidad y equidad educativa, cuyos rasgos no dejan de ser menores para los educadores.

En este proceso, la educación es un medio para favorecer la comprensión y la transformación de la realidad personal, cultural, social y evidentemente, cognitiva, del sujeto llamado estudiante.

Asimismo, lograr construir una cultura que esté ligada fuertemente a la escuela, requiere de maestros y maestros que supediten sus esfuerzos a su entorno escolar.

Las escuelas deben asumir la tarea de alfabetizar a sus educandos y, la primera instancia, dentro del desarrollo hipotético–deductivo de los estudiantes, es el primer año medio (NM1). Con todo el aprendizaje que portan los educandos de su proceso anterior se hace posible aprovechar sus dispositivos cognitivos para ampliarlos, profundizarlos y significarlos dentro del

proceso de la comprensión lectora que permite situarnos como sujetos reales y pensantes.

Esto último implica como bien señala Díaz Barriga, (1986:124) que: *“se debe revisar el currículo, en el tema de la metodología y la técnica de enseñanzas de la adquisición de la comprensión lectora que está asentada en el currículum escolar, elemento de selección cultural altamente efectivo en la consolidación del educando debido a todo su enjambre conceptual y accionar en nuestra sociedad”* .

Por lo tanto, saber cuál es la metodología y las técnicas más usadas por los profesores en la adquisición de este proceso en las escuelas rurales y urbanas es un foco de revisión curricular de importancia e impacto para plantearse una investigación que busque respuestas y se aproxime a la realidad de la enseñanza urbana con sus diferencias y semejanzas respecto a la enseñanza rural, en la contextualización del proceso del aprendizaje de la comprensión, en el currículum escolar de enseñanza media.

2.1.3. Relación de texto y metodología en el programa de lengua castellana y comunicación para la enseñanza media.

Si bien estamos de acuerdo con las modalidades organizativas tal y como las expresa el profesor De Miguel, (2006:19) entendidas como: *“las maneras distintas de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje”*. Así la finalidad que presentan dichas modalidades no son iguales: no es lo mismo que los profesores pretendan como objetivo de su actuar didáctico entregar conocimientos a los educandos, que mostrarles cómo se pueden aplicar éstos o focalizar su acción en el debate y la participación. Cada caso posee una finalidad diferente y demanda un escenario y recursos pertinentes. La modalidad más usual de la enseñanza es la clase teórica, es decir: sesiones expositivas, explicativas o demostrativas de los contenidos en la cual se abarca una gran cantidad de contenidos con una profundización baja. Distinciones que se realizan de modo generalizable a cualquier género discursivo o textual y nos llevan a preguntarnos lo siguiente: ¿podemos decir que el desarrollo de las habilidades señaladas,

ocurrirán del mismo modo o con similares resultados independientemente de la naturaleza del texto leído?

En cuanto a los resultados de los aprendizajes de lectura por dependencia y nivel socioeconómico (SE) en el grado 1° medio, según (MINEDUC, 2009:243): *“se observa que los estudiantes de establecimientos municipales de nivel socioeconómico bajo, presentan puntajes significativamente más bajos que sus pares de particular subvencionado, 227 y 237 respectivamente. Situación que se repite en el nivel medio alto, donde los municipales obtienen 273 puntos y los particulares subvencionados 293; los establecimientos particulares subvencionados tienen 10 puntos más que los municipales, con 237 en nivel medio bajo, y 293 en nivel medio. Esto último refleja una realidad que creemos se puede mirar desde la naturaleza del problema, el contacto y la participación social con la cultura impresa, y con variedad de textos y sus funcionalidades, por parte de nuestros estudiantes”.*

Por consiguiente, es necesaria una profundización para resolver adecuadamente con metodologías esta situación, y esto permitirá enfocarse sobre posibles soluciones a este capital

cultural restringido de nuestros alumnos. Sin embargo, es crucial para ello tener un diagnóstico claro respecto de qué textos y géneros específicos permanecen más distanciados o desconocidos para los estudiantes, les resultan poco familiares y su acceso a ellos por ende pierde sentido y su lectura se torna más compleja.

En este contexto, y aun cuando el Ministerio de Educación de Chile ha introducido un currículum nacional con orientaciones sobre enseñanza de la lectura, tanto en NT, nivel transición, como en NB, nivel básico; a la vez que se han implementado políticas específicas de mejoramiento en este sector, continua el pobre desempeño lector, según muestran las pruebas nacionales e internacionales, lo que, constituye uno de los problemas de mayor envergadura en términos de política pública en Chile. Pues el desarrollo de una competencia y comprensión lectora supone una variedad compleja de factores que interactúan en el proceso, lo cual reclama también la participación de investigadores provenientes de distintas disciplinas que en una empresa integrada puedan aportar al desarrollo de estas competencias en los jóvenes lectores.

Dado el escenario antes descrito, la promulgación de la ley SEP (Subvención Especial Preferencial) en el 2008, marca un nuevo avance en las posibilidades que se ofrece a las escuelas para presentar PME (Proyectos de Mejoramiento Educativo), los que deben cumplir con ciertas etapas, entre ellas, la de diagnóstico. Esta etapa supone analizar los resultados obtenidos en las pruebas SIMCE, (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), pero también elaborar evaluaciones diagnósticas internas sobre el desempeño de sus estudiantes en áreas consideradas cruciales, como el desarrollo de las competencias de lenguaje, de modo que se puedan garantizar las habilidades básicas de lectura y escritura en tanto transversales a los aprendizajes en todos los subsectores.

Tanto la ley SEP y los denominados “*Mapas de Progreso*”, como herramientas curriculares, expresan los aprendizajes esperados en torno a habilidades cognitivas y variados tipos de textos.

Al revisar los indicadores correspondientes a estos aprendizajes, en el documento denominado “*Lectura de Variedad de Textos*”, se encuentran las siguientes descripciones: “*leen comprensivamente una variedad de textos de estructuras simples y*

complejas”; “leen con fluidez y expresividad una variedad de textos de estructuras simples y complejas”. (MINEDUC, 2000:73).

Es interesante preguntarse entonces: ¿cómo determinan los profesores chilenos la complejidad de las estructuras? ¿sintáctica, textual o léxicamente?, ¿a partir de la extensión?, o bien por ¿la familiaridad que los estudiantes puedan tener con los textos?.

Por otra parte, en el caso de los *Mapas de Progreso*, se obtienen sólo ejemplos de textos que podrían ser leídos en cada nivel, junto a un conjunto de preguntas de comprensión sobre ellos. La evaluación, no sólo la medición, supone una herramienta interesante para dar señales a la comunidad escolar sobre modos explícitos y diversos de operar y atender en la enseñanza y aprendizaje de la lectura a textos concretos y variados. Por ello, la generación de evaluaciones de las competencias lectoras de los estudiantes en el segundo ciclo y la información aportada por ellas, sería de vital importancia para dar indicaciones más concretas, a la vez que flexibilizar los abordajes didácticos y estratégicos de los textos por parte de profesores y estudiantes, atendiendo a las particularidades de los procesos y la naturaleza del material

semiótico susceptible de ser leído y no sólo a la enseñanza explícita de estrategias independiente de su interacción con la naturaleza del género discursivo y sus alcances sociales. En consecuencia, el aprendizaje de la lectura es un ejercicio que exige continuidad. El papel del maestro es fundamental y también lo es el tipo de texto al cual está sometido el lector. Básicamente es un aprendizaje durante toda la vida, aprender a leer es aprender a interrogar un texto en función de las necesidades de quien lo lee, tener una lectura significativa para el lector y capturar la comprensión depende de la proximidad del texto con este lector, entre más próximos son los probables mundos posibles más cercana se encontrará la comprensión del estudiante en este escenario educativo en el cual nos adentramos. Algo significativo y trascendental para el estudiante es su entorno, su hábitat de desarrollo social, donde el o los alumnos descubren esta competencia, esa vitalidad de un texto cuanto más adjunto está en su cosmovisión.

En suma, aprender a leer es interpretar información que sea efectiva para su transferencia en cualquier escena de actuación, aplicación, para todo tipo de texto. La familia y la escuela son los ambientes cotidianos que respaldan los insumos de

la elaboración y adquisición de estos aprendizajes, los cuales deben reencontrarse en los textos. Los contextos sociales brindan experiencias lectoras y escritos que otorgan a la lectura una riqueza insospechada para su uso social, funcional y proporcionan modelos lectores que disfrutan de esa actividad. Fundamentalmente, leer comprensivamente es una facultad de todo buen lector/a, es parte importante la operatividad de las estrategias con las cuales los profesores desarrollan estas competencias, en su efecto son las modalidades organizativas, las responsables de la adquisición, desarrollo y producción de las competencias lectoras. El énfasis en una u otras tendrá un impacto determinante en la comprensión y desarrollo de la formación de buenos o malos lectores.

Consecuentemente, este ámbito de la lectura se relaciona directamente con el ámbito de la escritura. En este escenario, el ser humano siempre ha necesitado códigos para comunicarse: unos son lo que podríamos llamar códigos independientes, en los cuales se reclutan el lenguaje oral, de los números, de las señales de circulación. Otros, a diferencia de estos primeros son códigos dependientes. En este sentido el sistema alfabético es un sistema o código dependiente, pues representa a

una determinada lengua, así, el español es un código independiente, mientras que la escritura del español es un código dependiente.

De forma complementaria, se vinculan dos grandes hipótesis sobre el origen de las escrituras: una de ellas se denomina “*teoría monogenética*”, del cual se han derivado los otros sistemas y la “*teoría multigenética*” que sostiene la posibilidad de pueda haber distintos orígenes o invenciones de la escritura o que hubiera surgido en distintos sitios. En este sentido, la escritura es primero ideográfica durante los casi primeros 1000 años de la humanidad, posteriormente, se fonetiza hacia 2700 y no llega a ser alfabética, sino en el 400 a.C. Una consecuencia de esto es que la acción lingüística general tiene repercusión en el desarrollo intelectual.

Entonces, es posible interpretar que el aprendizaje de la lectura tendría dos etapas según Bermeosolo (2001:271): “*el lenguaje del niño de cinco a seis años primera y segunda etapa, realiza básicamente las estructuras de la lengua, sujeto y predicado, nombres y verbos viene complementados*” Así se puede comprender que la primera de ellas supone para el aprendiz

conocer al menos tres aspectos del lenguaje escrito: lo escrito como sistema simbólico; las funciones del lenguaje escrito y las características lingüísticas de la escritura en el sistema alfabético; la segunda etapa supone, el engranaje de tres habilidades, la capacidad de desentrañar la información del texto y relacionar las ideas que se expresan en él, la capacidad de integrar el contenido del texto con lo que ya sabe, y la demostración de competencias para enfrentarse a las facetas cognitivas y afectivas de la tarea.

En consecuencia, hablar y leer son diferentes, pero que se complementan.

Es evidente que no se puede negar las variables socioeconómicas y culturales de los jóvenes como factor de riesgo y vulnerabilidad tienen una incidencia en el éxito de aprender a comprender sin embargo, también tienen un rol importante los factores genéticos o neurosicológicos.

En Chile, la enseñanza básica dispone de orientaciones para el proceso lector de los niños. Bajo esta síntesis, la lectura y la comprensión son indisolubles, cuando una de ellas no se instala debidamente en el lector o lectora sus consecuencias se extreman en la medida que no se reparan, así

mismo la lectura es una urgencia de la comprensión y la comprensión una urgencia de la lectura.

Sintetizando a (Van Dijk, 1983. 179) se sostendría que: *“la elaboración de la información se basa en realidad sobretodo en la adjudicación de significados a señales (perceptibles) y que esto es solo posible como consecuencia de operaciones mentales”*. La comprensión también apunta a una representación que es situacional, y por ende, propia de los lectores estudiantes.

Por consiguiente, el lector realiza casi en forma automática este proceso según su experticia .Ser lector en un sistema alfabético consiste en ser capaz de descifrar y apropiarse de un sistema de signos que representan los sonidos de la correspondiente lengua oral y por antonomasia, como en cualquier otro sistema de escritura, en entender cuáles son las funciones de lo escrito para llegar al fin último que consiste en interpretar y producir textos.

Es posible que lo reflexionado anteriormente, explique las diferencias de los alumnos(as) de estrato económico deprimido. Es posible de acuerdo a que su órbita cultural, respecto a tener y

adquirir textos, sea muy lejana o nula. Idea muy contraria a la siguiente:

“los estudiantes que poseen mayores estímulos lingüísticos, verbales y emocionales en la edad previa al ingreso de la enseñanza básica tienen una predicción mayor de éxito en la captación del proceso de lectura y escritura” (Clemente, 2005:334).

Los aspectos sociales, específicamente económicos, tiene un papel muy definido en la educación chilena, su influencia impacta en las habilidades del estudiante. .

2.1.4. Las bases curriculares

La Ley N°20.370 (General de Educación LGE), denomina: *“bases curriculares al conjunto de Objetivos de Aprendizaje (conocimientos, habilidades y actitudes) coherentes con los objetivos generales establecidos en dicha ley por ciclo o por año para los niveles de educación parvularia, básica y media. Las bases curriculares contemplan objetivos de aprendizaje (OA) por curso y asignatura, así como objetivos de aprendizaje transversales (OAT)”*. (mineduc: 2002:3)

Asimismo, la Ley General de Educación, N° 20.370, cuyo texto refundido, coordinado y sistematizado con las normas de la LOCE fue fijado por el DFL N°2-2009, de Educación, creó el Consejo Nacional de Educación (CNED: 234) sostiene que: *“las bases curriculares reemplazan los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorio, centrándose en objetivos de aprendizaje (OA) por asignatura, imprescindibles de alcanzar por los estudiantes y que, en su conjunto, dan cuenta de los objetivos generales consignados en la ley general de educación (LGE) para cada uno de los niveles de dada la transición curricular que este cambio implica, y en tanto no se definan bases curriculares para todos los niveles formativos, se mantienen vigentes los objetivos fundamentales (OF) y contenidos mínimos obligatorios (CMO) del currículum para los niveles de 7° básico hasta 4° medio. Los objetivos fundamentales (OF) corresponden a los aprendizajes que los alumnos deben lograr al finalizar los distintos niveles de enseñanza de educación básica y media, los que hacen referencia a conocimientos, habilidades y actitudes que han sido seleccionados de modo de permitir el desarrollo integral de los alumnos y su desenvolvimiento en diversos ámbitos. Por su parte,*

los contenidos mínimos obligatorios (CMO) corresponden a los conocimientos, habilidades y actitudes implicados en los objetivos fundamentales y que el proceso de enseñanza debe convertir en oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. Bajo este contexto normativo, Chile tiene tres tipos de financiamientos de la educación, la dependencia pública con un 53% de matrícula, la dependencia particular subvencionada con un 44% y la dependencia particular pagada con una matrícula de 13%.”

En todo proceso educativo se producen cambios en los sujetos que participan en él como estudiantes. Dichos cambios resultan tanto como producto de una intención previa de lograrlos, y todo el quehacer que se ha desarrollado, ha sido para el logro de ellos. Los objetivos son los vectores vitales del proceso de enseñanza-aprendizaje tienen una estrecha relación con los contenidos declarativos, procedimentales y actitudinales. Deben tener correspondencia con las actividades y forman el pilar fundamental de la planificación de la unidad didáctica. El fin de todo proceso educativo se expresa en los objetivos educacionales, los que deben ser explicitados para que profesores y alumnos u otras personas se comprometan y contribuyan a su logro.

Se debe profundizar que los objetivos deben expresarse de manera tal que digan lo que se espera que manifieste el alumno al final del proceso educativo. Es decir, los objetivos educacionales expresan lo que el alumno debe ser capaz de hacer como resultado de haber participado en un proceso de enseñanza-aprendizaje. Para que el producto esté claramente expresado, se recomienda utilizar un verbo que asociado a un contenido de materia, den lugar a la forma más simple de expresar objetivos. Luego, para que un objetivo sea realmente un objetivo educacional, debe incluir por lo menos dos elementos: conducta y contenido. A estos objetivos también se les denomina bidimensionales.

Así, un enunciado para ser considerado objetivo debe incluir un verbo (conducta) asociado a un contenido (materia de enseñanza) y representar el cambio que se quiere lograr en los estudiantes.

En esta dimensión en el contexto nacional, existen tres fuentes principales de selección de objetivos: los especialistas en el contenido, la sociedad y la cultura. Esta última característica o fuente de los objetivos no tiene una dimensión apropiada en los

contextos curriculares de las escuelas básicas rurales y las urbanas; son inadecuados, con respecto al contexto cultural. Por lo general, el profesor básico plantea los objetivos o los copia directamente de los planes y programas, no los somete a una adecuación cultural que sea pertinente al contexto de los alumnos rurales.

Los especialistas en el contenido son la fuente de objetivos que utilizan comúnmente las instituciones. En sus textos, ellos expresan su concepción de la materia, los cuales reflejan los aprendizajes que se debe lograr con los alumnos. El problema es que si esta fuente es considerada como única, no se están seleccionando contenidos que contribuyan a la formación de personas que no van a ser especialistas en dicha área. La otra son los alumnos. Generalmente ellos expresan que los objetivos de los programas están determinados únicamente por los intereses de los profesores, por su nivel de conocimientos en un área determinada, por las investigaciones realizadas o en proceso de desarrollo, sin considerar sus necesidades e intereses. La investigación de dichos intereses y necesidades indican ciertos conocimientos, actitudes y destrezas que deben incluirse en la planificación y en el currículum.

Así, se obtienen los esfuerzos activos del que aprende, aumentado en ellos la facilidad para transferir los aprendizajes, pudiendo así enfrentar situaciones nuevas. Es ideal esta propuesta, pero se ve obstruida porque en Chile, los profesores no son diseñadores del currículum, sino consumidores y esta uniformidad curricular atenta contra las habilidades personales de cada sujeto cognoscente.

Es indudable que la sociedad y la cultura, sus intereses y necesidades constituyen una valiosa fuente de información, ya que ellos pretenden, a través de la educación de sus integrantes, contar con personas con una formación humanista integral para formar sujetos capaces de enfrentar problemas concretos de la vida contemporánea. De esta manera, se pretende que ambos, sociedad y cultura, tengan una amplia representación en los objetivos educacionales. Sin embargo se ven abortados por la poca precisión y secuencia metodológica que aplican los profesores.

En cuanto a las características que deben tener los objetivos, para que cumplan con la función para la cual están llamados a cumplir deben *“poseer ciertas características”*. A continuación se muestra de manera esquemática la información del

(mineduc, 2009:231): “*las cuales*” se presentan de forma sintética en el cuadro n° 20.

Cuadro N° 20. Características de los Objetivos.

Estar de acuerdo con el nivel mental, emocional y sicomotor.

Ser posible de obtener o lograr los resultados que se explicitan en el objetivo, con los recursos, tiempo y nivel para el cual se planifica.

Tener un real valor para la vida y desarrollo integral del alumno.

Contribuir de base a futuros aprendizajes.

Utilizar un lenguaje claro y preciso en su formulación

Ser evaluable o entregar orientación que guíe los procedimientos evaluativos que se usarán para lograr información respecto al aprendizaje de los educandos.

Fuente: Tomado y adaptado de: *Unidad de currículum. (2009).* Ministerio de Educación. Chile: MINEDUC, p. 231.

Algunos teóricos postulan que los objetivos deben enunciarse de manera tal que expresan tanto las capacidades que se desean lograr en el estudiante, como las acciones que servirán de base para inferir el aprendizaje. Por esta razón, se incluye en el enunciado del objetivo dos verbos, uno que expresa la capacidad y otro la acción o ejecución que llevará a cabo el alumno y que será observable.

En este contexto (mineduc, 2009: 275) postula: *“algunas capacidades que se pueden desarrollar en los alumnos”*: expresadas de manera sintética en el cuadro n° 21:

Cuadro N° 21. Capacidades de los Estudiantes.

Estudiantes	capacidad intelectual discriminación, concepto concreto, concepto definido, regla, solución de problema) estrategia cognitiva Información verbal
-------------	---

	<p>destreza motora</p> <p>actitudes</p>
--	---

Fuente: Tomado y adaptado de: *Unidad de currículum*. (2009). Ministerio de Educación. Chile: MINEDUC, p. 275.

Según las bases curriculares (mineduc, 2004:157) la comunicación constituye: *“el proceso central mediante el cual los estudiantes desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros”*. Para aquello se dispone de la modalidad humanístico-científica, la cual contiene 1° y 2°: 33 horas pedagógicas semanales y 3° y 4° 36 horas pedagógicas semanales. En la modalidad técnico profesional: 1° y 2°: 36 horas pedagógicas semanales. 3° y 4° 38 horas pedagógicas semanales.

Al respecto, es la comunicación tan relevante en el aula que fomenta y desarrolla las habilidades apropiadas al crecimiento personal de los estudiantes.

De esta forma para Mineduc, la comunicación hace referencia primordialmente, a la categoría de aprendizajes que resultan fundamentales para el pleno desarrollo de las habilidades comunicativas. Primero el lenguaje verbal y segundo; el lenguaje

escrito que son los soportes del proceso de desarrollo de todo aprendizaje, según consta en los planes de estudios que pone de manifiesto: El Artículo (2° del Decreto N° 40, de 1999:232) dispone:

“el Ministerio de Educación, indica que se entiende por plan de estudio al documento de carácter normativo que señala para cada curso, los subsectores de aprendizaje, asignaturas y actividades de carácter genérico, con indicación de la respectiva carga horaria semanal. Las horas de planes de estudios que se señalan a continuación, corresponden a las mínimas que todo establecimiento educacional debe cumplir de acuerdo a la normativa educacional. Sin embargo, los establecimientos educacionales tendrán libertad para desarrollar los planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos generales definidos en las bases curriculares y de los complementarios que cada uno de ellos fije”.

En el foco ideológico de la reforma educativa, cuyo propósito y consistencia desde su inicio y vigencia es un tema que abarca ocupación principal y tema vital en la agenda de la política pública. Por consiguiente, existe una marcada diferencia de los tipos de texto-guía, para el profesor/a, según la dependencia de su

establecimiento. Para la municipal –gratuita- el ministerio de educación entrega los textos, las otras dependencias los compran directamente, desde las editoriales especializadas, creándose una diversidad de tópicos, actividades e instrumentos de evaluaciones. La única coincidencia es la orientación didáctica en común, es decir, la clase magistral de discurso expositivo.

A este respecto y en concatenación con lo expuesto, la aplicación de las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno se someten al análisis en el ámbito metodológico y los tópicos claves de carácter trascendente, los motivos de sus objetivos y contenidos se colocan en un plano de debate en busca de consecuencias que logren un acertado proceso de comprensión lectora en todos los educandos, sin diferenciar su origen cultural , pero las diferencias anteriores profesan un perfil diferente de estudiantes. Considerando que el texto escrito en nuestra cultura reviste de vital importancia, por lo tanto, es un código dependiente que genera distintas funciones lingüísticas, almacena virtudes estéticas, referente teóricos y, discurso comunicativo. El texto acoplado a un sistema fonético y de representaciones gráficas.

Seguidamente, el texto didáctico cuya función es colocar el conocimiento en un lector que no lo tiene, aunque, la selección de sus contenidos sea prescriptiva, apriorística o impuesta por la cultura dominante. En consecuencia, el texto responderá a su naturaleza esencialmente comunicativa por su esencia lingüística.

Es por esto que no resulta novedoso que un texto didáctico de primero medio de lengua castellana y comunicación, no proponga un modelo de comprensión lectora siendo el factor gravitante para intervenir su esencia comunicativa. No es curioso que textos didácticos hagan una omisión del procesamiento de la información y su relación con la cognición.

Por consiguiente, los textos didácticos de primero medio asumen una función de carta, es decir, traen la información en virtud de la premisa de que la información lo es todo. No obstante, el texto exige un abordaje cognitivo mayor a la simple actividad de leer.

A continuación se presentan en el siguiente cuadro los objetivos fundamentales (OF) que en definición ministerial para el sector lengua castellana y comunicación son un conjunto secuenciado de capacidades en torno a tres ejes que se mantienen

en toda la trayectoria escolar: *“comunicación oral, lectura y escritura. Estos tres ejes se derivan del enfoque curricular del sector al expresar las competencias comunicativas fundamentales que se busca que alumnos y alumnas desarrollen”* (mineduc, 2009:196): se presentan a continuación de manera sintética en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 22: Objetivos fundamentales de Primer Año Medio
(NM1).

Objetivos Fundamentales	Objetivos Fundamentales
<p>Verticales.</p> <p>Los alumnos y las alumnas serán capaces de:</p> <p>Interactuar oralmente con propiedad a través del diálogo en diversas situaciones comunicativas, aportando nuevas</p>	<p>Transversales. (OFT)</p> <ul style="list-style-type: none"> • respetar y valorar la ideas distintas de las propias reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización.

<p>ideas, proponiendo acciones, tomando decisiones y valorando esta instancia como una forma de entendimiento con el otro.</p>	
<p>Valorar la comunicación verbal, no verbal y paraverbal como medio para matizar y enriquecer los sentidos de su propia expresión oral y la de los otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima y confianza en sí mismo. • Conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno. • respetar y valorar la ideas distintas de las propias reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización.
<p>Producir textos orales de intención literaria y no literaria, bien estructurada y coherente, para expresarse, narrar, exponer</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima y confianza en sí mismo. • valorar el carácter único de cada persona.

<p>y argumentar, utilizando el registro de habla adecuado y un vocabulario variado y pertinente al tema, a los interlocutores y al contenido.</p>	
<p>Disfrutar de obras literarias significativas y representativas de diversos géneros y épocas, reconociendo su valor como experiencia de formación y crecimiento personal y contrastándola con las visiones de realidad propias y ajenas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autoestima y confianza en sí mismo. • conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y Limitaciones de cada uno. • valorar el carácter único de cada persona.
<p>Valorar con actitud crítica la lectura de obras literarias, vinculándolas con otras manifestaciones artísticas, para desarrollar el pensamiento analítico y la reflexión sobre sí</p>	<ul style="list-style-type: none"> • conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno.

mismo y los demás.	
Leer comprensivamente, con distintos propósitos, textos en soportes impresos y electrónicos, con estructuras variadas, integrando variados elementos complejos, que aborden temas de diversos ámbitos.	Buscar y acceder a información.
Leer comprensivamente interpretando el sentido global del texto según las posibles perspectivas, evaluando lo leído.	Buscar y acceder a información.
Interpretar la diversidad de planteamientos y puntos de vista en los mensajes de los medios de comunicación, reconociendo y valorando sus aportes para ampliar las perspectivas y	Valorar la vida en sociedad como una dimensión. Esencialidad del conocimiento de la persona.

visiones de mundo.	
--------------------	--

Fuente: Tomado y adaptado de: MINEDUC. (2009). *Unidad de currículum*.
Ministerio de Educación. Chile: MINEDUC, pp. 195-197.

A diferencia de lo expresado y resaltado en el cuadro anterior, esta investigación pretende una actualización curricular, como una propuesta formativa para este sector de aprendizaje que pretende el desarrollo de las competencias comunicativas requeridas por los estudiantes para su desarrollo integral.

2.1.5. La Tipología textual: variaciones e impactos según el tipo de texto que se aplican en el subsector de lenguaje y comunicación

La legislación en Chile, establece que el currículum nacional: *“establece vías legales para los recursos textuales dando la posibilidad de selección de textos a los profesores, según las editoriales seleccionadas por una licitación”* (MINEDUC, 2008:270). Este abanico de textos disímiles en contenidos: selección de textos, orientaciones didácticas, panel de actividades, aprendizajes

esperados, objetivos fundamentales y transversales, actividades del estudiante, cantidad y calidad de sus saberes, se mueven en el escenario de exigencia curricular desde una visión flexible y, no tienen puntos de encuentros sino en algunos saberes declarativos. Respecto, al texto narrativo se presenta con un emisor que da vida al relato y nos narra una ficción que incluye personajes.

El texto expositivo en lenguaje y comunicación, tiene como propósito informar. Este tipo de texto tiene una variada oferta de temas, tanto de épocas pasadas y épocas actuales.

Las “*características principales de los textos expositivos*” para Dorca (2000:177) aparecen expuestas sintéticamente en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 23: Características del Texto Expositivo.

Aspectos lingüísticos

- predominan las oraciones enunciativas.
- se utiliza la tercera persona · los verbos de las ideas

principales se conjugan en Modo Indicativo.

- el registro es formal · se emplean gran cantidad de términos técnicos o científicos.
- no se utilizan expresiones subjetivas.

Aspectos funcionales

Respecto a sus funciones:

- a. es informativo, porque presenta datos o información sobre hechos, fechas, personajes, teorías, etc.
- b. es explicativo, porque la información que brinda incorpora especificaciones o explicaciones significativas sobre los datos que aporta.
- c. es directivo, porque funciona como guía de la lectura, presentando claves explícitas (introducciones, títulos, subtítulos, resúmenes) a lo largo del texto. Estas claves permiten diferenciar las ideas o conceptos fundamentales de los que no lo son.

Fuente: Tomado y adaptado de: Dorca, E. (2000). *Didáctica y currículum*. Bogotá. Cabestro, pp. 176-178.

Desde otra complementariedad, también se encuentra el texto narrativo: “*en el cual la ficción asume el peso de sus requisitos de creación*” (Briones, 2012:244). A continuación se presentan sus características de forma sintética en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 24: Características del Texto Narrativo.

Característica	narratividad.
Característica	Extensión.
Característica	Unicidad de concepción y recepción.
Característica	Extensión.
Característica	Intensidad del efecto.
Característica	Condensación narrativa.

Fuente: Tomado y adaptado de: Briones, M. (2013). *Lectura y tipos de textos*. Santiago de Chile: Capilla Grama, p. 244.

Como bien se interpreta desde la tipología textual (Van Dijk,1983: 153): *“los textos narrativos son formas básicas, globales muy importantes en la comunicación textual. Con textos narrativos se hace referencia a la comunicación que se hace en forma cotidiana”* A continuación se presentan sus características de forma sintética en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 25: Tipología Textual.

Narración (moraleja)	
Historia (evaluación)	
Trama	
Episodio	
Marco	Suceso
Complicación	Resolución

estructura narrativa	

Fuente: Tomado y adaptado de: Van Dijk. T. (1983). *Ciencia del Texto*. Barcelona: Paidós Comunicación, p. 153.

A modo de síntesis, llevar a la concreción un aprendizaje basado en competencias significa tener en cuenta una serie de pasos, pues una competencia supone la integración de una serie de elementos, conocimientos, técnicas, actitudes y valores, que un profesor y los estudiantes ponen en acción en una situación concreta demostrando que es capaz de resolverla.

2.1.6. La enseñanza del lenguaje y la comunicación en la medición nacional e internacional, la evaluación SIMCE, aporte o no a la educación chilena.

El sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje en Chile fue establecido en 1988 con el objetivo de institucionalizar diversas iniciativas en el ámbito de la evaluación

que venían desarrollándose en nuestro país desde los años sesenta.

Con la creación de SIMCE, en el año 1988, se instaló en el sistema educativo chileno una evaluación externa, que se propuso proveer de información relevante para su quehacer a los distintos actores del sistema educativo. En este sentido, su principal propósito consiste básicamente, en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, así como informar sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas del currículum nacional, para que puedan relacionarse con el contexto escolar y social en el que los estudiantes aprenden.

Hoy en el contexto de la nueva institucionalidad, SIMCE forma parte de la Agencia de Calidad de la Educación, continuando con su rol de evaluador. La interrogante es: ¿para qué sirven los resultados de las pruebas SIMCE?:

“dos propósitos fundamentales se pretende con la aplicación y medición de este instrumento nacional, a su haber son:

- *evaluar logros de aprendizaje en todas las escuelas del país.*

- *participación en la aplicación, una vez al año, a todos los alumnos que cursan 2° básico, 4° básico, 6° básico, año por medio a aquellos que cursan 8° básico y 2° medio y 3° medio". (MINEDUC ,2009: 206).*

A continuación se presentan sus características de forma sintética en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 26: Participación de Escuelas y Estudiantes en SIMCE 2012.

año 2012					
escuelas 7.800					
estudiantes 240.000					
3° básico	4° básico	5° básico	6° básico	7° medio	8° medio
lectura	lenguaje matemática	escritura	lenguaje	lenguaje	inglés

	ciencias		matemática	matemática	
	historia		ciencias	ca	
			historia		

Fuente: Tomado y adaptado de: MINEDUC. (2009). *Unidad de currículum*.

Ministerio de Educación. Chile: MINEDUC, p. 206.

SIMCE es un esfuerzo del Estado de Chile para encontrar la calidad y equidad en la educación. La información que entrega esta evaluación ha permitido:

- focalización de intervenciones de las escuelas y liceos más deprivados.
- Incentiva a docentes y jerarquiza a los colegios y discernir los ganadores del bono salarial que se entregará a sus docentes.
- diseña de políticas: respecto a debilidades constatadas.
- evalúa el logro del currículum: Asesora y orienta a detectar las áreas débiles, así como informar las

normativas curriculares y su aplicación (Agencia de Calidad de la Educación, 2012: 27).

Sin embargo el debate es complejo, ya que si aceptamos la opinión de García Huidobro (1999: 263), propone: *“Junto a las orientaciones precedentes de selección y orientación curricular, un nuevo marco curricular de la educación media que propone que el aprendizaje debe lograrse en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características, y conocimientos previos.”* Aún no existe una respuesta concreta a esta consulta pero sí se puede acotar que en vez de utilizar el SIMCE como un instrumento de medición para ser utilizado en las políticas a nivel de sistema, este debiera utilizarse como herramienta de uso para el profesor en su práctica de evaluación del trabajo con sus alumnos y de reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Según la interrogante que dejó planteada García Huidobro (1999:176): *“El SIMCE revela profundas inequidades existentes, tanto en la parte académica de los establecimientos como en su relación con las condiciones socioeconómicas de las familias”*.

Consecutivamente, el SIMCE recoge una importante cantidad de información complementaria acerca de los colegios, los profesores, los alumnos y sus familias con lo cual se interpretan los resultados los resultados que ofrece.

Por esto, un tema trascendental y de radical impacto en las dinámicas sociales es la educación, tema que ha sido una preocupación y ocupación en el estado chileno y que en cada momento del discurso histórico surge y resurge, pues se encuentra en un proceso de cambios debido a la actual reforma educacional. La educación en nuestra cultura reviste vital importancia, por lo tanto, la prácticas que de ella se hacen en los diferentes establecimientos y sus distintas modalidades tiene un impacto en los estudiantes, escuela y la sociedad. Si la consigna reformista es una entrega de educación de calidad a todos los niños y niñas, se debe permitir potenciar el desarrollo de las teorías didácticas y sus metodologías las que se vinculan indisolublemente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde el escenario externo incursionar desde el ámbito internacional, respecto a cómo se encuentra Chile se logra interpretar que según la OCDE (2009:27): *“como ya se ha*

*indicado, el desempeño de los alumnos chilenos en PISA mostró gran variación entre las escuelas, lo que era predecible debido a su **estatus socioeconómico**. Los alumnos de 15 años de edad en las escuelas privadas pagadas se desempeñaron **significativamente mejor** que los de escuelas privadas subvencionadas, quienes, a su vez, lo hicieron considerablemente mejor que los de las **escuelas municipales**".* Si la educación existe como una posibilidad que agrupa a países desarrollados, en vías de desarrollo y subdesarrollados a lograr avances y progreso en las áreas científicas, matemáticas y, humanistas, entre otras, pues la globalización ha impuesto la gran tarea de construir una sociedad donde el conocimiento sea pasaporte universal, por qué en Chile ¿tanta diferencia en la calidad de educación?

Desde este panorama y síntesis realizada, esta investigación se interesa por nuestra ubicación en el concierto internacional y alude a ¿cómo seguimos Internacionalmente?

-Prueba PISA: ¿En qué consiste la prueba PISA?

La Agencia de Calidad de Educación en Chile (2009:5) define: "*PISA Programme International of Student Assessment. PISA es una medición internacional que evalúa cada*

tres años las competencias de los estudiantes de 15 años en Lectura, Matemática y Ciencias, enfatizándose un área en cada ciclo. Ciencias en 2006 (Chile no participó)

- *Lectura en 2009 (Chile participó)*

- *Lectura y Matemática en 2012 (Chile participó)*

- *Se utilizan muchas preguntas de distinto tipo y formato, pero cada estudiante contesta una forma de prueba distinta, por eso no es posible reportar resultados individuales.”*

Para MINEDUC (2006:77): *“la diferencia en cifras, de los resultados que la educación chilena, desde hace una década, ha obtenido en las evaluaciones internacionales, en la prueba internacional Timss del año 2006 (que evalúa matemáticas y ciencias) los alumnos chilenos estuvieron 80 puntos bajo el promedio en matemáticas y 61 puntos bajo el promedio en ciencias. La ubicación final en el ranking dejó a nuestros estudiantes en el lugar 39 de 46 países”*. Es así que, en la prueba internacional PISA, que es un programa de la Unesco, para evaluar la capacidad lectora Chile esta:

“Chile quedó ubicado en el lugar 35 entre 38 países, ya que el 48% de nuestros alumnos tiene serias dificultades para entender lo que lee. PISA (2004) muestra que los alumnos pertenecientes a la elite socioeconómica chilena no alcanzan los niveles de competencia que poseen alumnos de similares características socioeconómicas de Estados Unidos, Finlandia y Portugal. La elite chilena tiene un desempeño similar a la de Argentina, Brasil, y México, y superior a la de Perú”.

Los resultados de PISA (Ocde, 2012:25) son: *“La distribución de los niveles de desempeño de nuestros estudiantes en Lectura, es similar a la de países de Asia Sudeste”.*

El 33% de los estudiantes chilenos no logra el nivel requerido para participar completamente en una sociedad moderna, versus un 46% de los latinoamericanos y un 38% de los países de Asia Sudeste”

PISA (2012:28): “Mientras más alto es el GSE del estudiante, mayor es el resultado obtenido en la evaluación. • En Chile, esta brecha se ha observado en 2006, 2009 y 2012, sin variación estadísticamente significativa.”

PISA (2012:29): “En Lectura se observa una brecha por dependencia de 110 puntos. No existe variación estadísticamente significativa con las mediciones anteriores”.

2.1.7. Aspectos y características curriculares: mapas de progreso de aprendizaje.

Es una evidencia que la clase magistral de método expositivo está recomendada por el texto para el profesor, del sector lengua castellana y comunicación de primero medio, y así Arrayán señala (2013: 83): *“en la sección, propuesta para organizar el curso”*, en dicha sección se recomienda el desarrollo de las capacidades comunicativas de los estudiantes afianzando la conciencia acerca del valor del lenguaje, para aquello propone la organización del curso, metodología de clase centrada en el profesor, cuya organización será según se presenta en sintéticamente en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 27: Propuesta para Organizar el Curso.

i) Presentación de una Unidad de un tema específico.	el profesor /a introduce a los contenidos.
ii) Exposición de un tema como modelo para los estudiantes.	el profesor /a busca un tema similar y lo expone en forma oral o mediante un texto escrito.
iii) Relato Oral del tema. Lectura expresiva de un texto.	el profesor /a lee solo o junto a sus estudiantes el texto.
iv) Síntesis final de la Unidad.	el profesor /a después de la actividades escrita u orales de los estudiantes, el profesor realiza una síntesis de los contenido.

Fuente: Tomado y adaptado de: MINEDUC. (2013). *Texto del estudiante*. Chile: Arrayán, p. 83.

Evidentemente, toda la dinámica es comunicativa y preferencialmente oral para el rol del profesor. Actualmente, el Ministerio de Educación ha propuesto el “*Marco Para la Buena Enseñanza*” (MBE). Este Marco Para la Buena Enseñanza, MBE (2008:212): “*que tiene los siguientes objetivos*”, según se presenta en forma sintética en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 28: Objetivos para el Marco de la Buena Enseñanza.

<p>Características</p> <p>propósito .1.</p>	<p>i) contribuir a mejorar la calidad docente y fortalecer el reconocimiento social de la profesión.</p>
<p>propósito.2.</p>	<p>ii) el Marco para la Buena Enseñanza es la base del proceso de evaluación y es el itinerario de lo que un docente debe realizar para hacer buenas clases.</p>

<p>propósito.2.</p>	<p>iii) busca representar todos los aspectos de las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto las que ocurren en el aula como en la escuela y su comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor con sus alumnos.</p>
----------------------------	---

Fuente: Tomado y adaptado de: MBA. (2008). *Unidad de currículum*. Ministerio de Educación. Chile: MINEDUC, p.212.

En lo que respecta a la función del ejercicio de la labor profesional de los profesores es una ruta que se debe cumplir en sus cuatro dominios para conseguir el logro de aprendizajes exitosos: *“estos dominios dicen relación con: preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y responsabilidades profesionales”* (MINEDUC, 2003:14).

Todos sus dominios dicen tener relación con la metodología, la cual constituye uno de los componentes de la estructura del proceso formativo. Sin duda que la metodología ha sufrido cambios con el paso del tiempo y en la literatura especializada vigente se mencionan definiciones muy diversas, en general se continúa aplicando metodologías muy homogéneas y asentadas en modelos tradicionales o muy convencionales. De manera particular en este establecimiento, la modalidad más usual es la clase magistral de método expositivo.

El marco para la buena enseñanza indicado en Mineduc (2003:120): *“es para todos los establecimientos del país y ha declarado que todo dominio tendrá criterios y todo criterio, sus descriptores, por ejemplo, para el dominio, preparación de la enseñanza”*; se entregan los siguientes criterios y descriptores, según se presenta en sintéticamente en el cuadro siguiente.

**Cuadro N° 29: Criterios del Dominio de la Didáctica de la
Disciplina.**

<p>Criterio domina didáctica de disciplinas enseña.</p>	<p>A.3: la de las que</p>	<p>descriptores</p> <p>Conoce variadas estrategias de enseñanza y actividades congruentes con la complejidad de los contenidos.</p> <p>Conoce y selecciona distintos recursos de aprendizaje congruentes con la complejidad de los contenidos.</p> <p>Conoce estrategias de enseñanza para generar aprendizajes significativos.</p> <p>Conoce las dificultades más recurrentes en el aprendizaje de los contenidos que enseña.</p> <p>Diseña variados espacios de expresión oral, lectura y escritura de los estudiantes, relacionados con los aprendizajes abordados en los distintos subsectores.</p>
---	---------------------------------------	---

Fuente: Tomado y adaptado de: MBA. (2003). *Unidad de currículum*. Ministerio de Educación. Chile: MINEDUC, p.14.

Cierto es que los Mapas de Progreso y los niveles de logro hacen una explícita referencia al concepto de las competencias: el primero como estándares de contenidos que señalan la trayectoria del aprendizaje que realiza un estudiante en su trayectoria escolar dentro de una misma competencia y define como estándares de desempeño que describen el aprendizaje que demuestra los estudiantes. Respecto a los estudiantes, para este trabajo de investigación todos estos criterios son importantes, fundamentales y un requisito para conseguir aprendizaje exitosos en los mismos, puesto que conocer varias estrategias de enseñanza, conocer y seleccionar recursos de aprendizajes coherentes, conocer estrategias que generen aprendizaje significativos, junto con conocer las dificultades y diseñar espacios de expresión oral y de escritura, son aspectos esenciales de la metodología que propone desde el enfoque socioformativo, el cual reúne, reúne, aúna, converge y posee todos los aspectos mencionados y relacionados con el dominio de la didáctica de la disciplina que enseña. Sin embargo, cabe preguntarse si la clase magistral de

método expositivo está capacitada para cumplir con este dominio, criterio y descriptores.

Para este trabajo de investigación, es necesario revisar algunos principios del currículum, para entender qué es y cómo debe ser su aplicación. Ideas que se expresan a continuación.

A propósito de las experiencias MINEDUC (2008:170): “*establece cinco principios generales*”, según se presentan de forma sintética en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 30: Principios MINEDUC.

Principios	Definición
	<p>a. En relación a un determinado objetivo, el estudiante debe tener experiencias que le ofrezcan la oportunidad de practicar el tipo de conducta implicadas en dicho objetivo.</p>

Principio	b. Las experiencias deben proporcionar satisfacción con la ejecución del tipo de conducta esperable para alcanzar los objetivos.
Principio	c. Las reacciones esperadas deben estar dentro de las posibilidades reales de los alumnos.
Principio	d. Hay muchas experiencias concretas para lograr el mismo objetivo.
Principio	e. Una misma experiencia puede generar resultados diferentes.

Fuente: Tomado y adaptado de: MINEDUC. (2008). *Unidad de currículum.*

Ministerio de Educación. Chile: MINEDUC, p. 170.

Podemos decir o constatar que el currículum, entendido desde su estructura o fuente, según Bruner (1992:174) se refiere: *“El contenido de la asignatura es el hombre, su naturaleza como especie y sus fuerzas que conformaron y siguen hoy conformando su humanidad. Hay tres preguntas a este respecto ¿Qué tiene de humano los seres humanos, cómo han*

llegado a ser lo que son, en qué modo puede acrecentarse la humanidad'. Lo primero que hay que hacer es preparar material pedagógico, a través de los cuales los alumnos puedan comprender en qué sentido el hombre es una especie peculiar en su forma de adaptarse al mundo” Sin embargo, no es uniforme su aplicación, al menos en Chile las diferencias marcadas por el ingreso económico. Ni tampoco, cómo los encargados de confeccionar el currículum pueden identificar los elementos y aspectos de la vida social, que han de ser estudiados para crear la base sobre la cual se deberían enunciar los objetivos curriculares.

En un sentido complementario, los denominados Mapas de Progreso -alineados con el currículum- : *“describen la secuencia típica en que progresa el aprendizaje en áreas fundamentales para la formación de los estudiantes”* (MINEDUC, 2009:104). Se comprende así que: los mapas de progreso sirven para escalar la ruta de aprendizaje que deben lograr los estudiantes en las diferentes asignaturas.

A manera de síntesis se presentan en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 31: Mapas de Progreso y sus Ejes.

Competencias Nivel 1	Situaciones de desempeño del aprendizaje. cuando un alumno o alumna ha logrado este nivel, realiza actividades como las siguientes:
<p>Lee comprensivamente textos breves y simples, que abordan contenidos reales o imaginarios que le son familiares</p> <p>extrae información explícita evidente</p> <p>realiza inferencias claramente sugeridas por el texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • describe lugares, hechos, personas hechos, personas o personajes de los textos leídos, utilizando información explícita. • compara personas o personajes a partir de información del texto que está claramente destacada. • relata en secuencia cronológica al menos tres hechos sucedidos en un cuento.

<p>comprende el sentido global a partir de información destacada en el texto</p> <p>da sus opiniones sobre lo leído, apoyándose en información explícita y en inferencias realizadas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • infiere detalles directamente relacionados con situaciones presentadas en el texto. • señala su aceptación o rechazo del comportamiento de una persona o personaje de un texto, basándose en su experiencia y en elementos del texto
---	---

Fuente: Tomado y adaptado de: MINEDUC. (2009). *Unidad de currículum*.
Ministerio de Educación. Chile: MINEDUC, p. 104.

Es indudable que los Mapas de Progreso son una herramienta complementaria al currículo que permiten visualizar toda la experiencia escolar en un determinado sector: “*el mapa de progreso describe la dirección del desarrollo en un área de aprendizaje y así provee de un marco de referencia para monitorear el crecimiento individual*” (MINEDUC, 2008:106). La secuencia

típica: se basa en los procesos de maduración individual, el currículo y las denominadas “7 oportunidades de aprendizaje” y se fundamentan en la evidencia, ilustrada con ejemplos del trabajo de los estudiantes, respecto a las respuestas correctas. El procedimiento que se sigue se expone en forma sintética en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 32: Procedimiento para Elaborar Mapas de Progreso.

Procedimiento. 1	descomponer el mapa en las tres dimensiones en las que se evidencia el progreso: a) Tipo de texto b) Construcción de significados c) Lectura crítica
Procedimiento. 2	Reconocer las habilidades que están involucradas en el enunciado de cada nivel.

	¿Cómo procesa el alumno lo que extrae del texto?
Procedimiento.	Proponer indicadores que a los propios profesores les parecieran adecuados para evidenciar la habilidad respectiva. Así, el profesor se da cuenta de lo que realmente espera que el alumno haga.
Procedimiento.	Discutir escenarios que podrían facilitar la observación de esas habilidades. ¿Qué harías para que tus alumnos demostraran estar en determinado nivel?
Procedimiento.	Ejercitar -con un par de textos estímulos en este caso- la elaboración de preguntas que dieran cuenta de las habilidades

	<p>que queríamos evidenciar. Los indicadores propios se contrastaron con los sugeridos por los mapas.</p>
Procedimiento.	<p>El diálogo entre docentes, se profesionaliza aún más la función de enseñar; con los mapas se logra un lenguaje común y una perspectiva enfocada en una práctica más comunitaria que solitaria. Los niveles que se han definido para el sistema escolar chileno son 7 y describen el aprendizaje para los 12 años de escolaridad</p>

Procedimiento.	la construcción de un mapa de progreso se define a partir de un eje o dominio de aprendizaje central
-----------------------	--

Fuente: Tomado y adaptado de: MINEDUC. (2008). *Unidad de currículum.*

Ministerio de Educación. Chile: MINEDUC, p. 106.

Respecto a los niveles de logro, estos son descripciones de los conocimientos y habilidades que se corresponde con SIMCE de acuerdo al nivel, Intermedio o Inicial, por esto son importantes y tiene más especificidad, pues determinan el logro en la ruta de aprendizaje que proponen los Mapas de Progreso. Cada nivel de logro está asociado a un determinado rango de puntajes de las pruebas SIMCE, lo que permite clasificar el desempeño del estudiante según su puntaje obtenido.

Siendo la lengua materna, el vehículo expresivo fundamental, su enseñanza se realiza principalmente desde: “*el texto guía*” que el Ministerio de Educación propone (MINEDUC, 2008:119) los cuales, para esta investigación, son dispersos en sus

contenidos y ausentes de teorías y modelos didácticos, puesto que el Informe orientaciones para la formación inicial docente concluye y propone las demandas y necesidades para profesores de educación media, expuesta a manera de síntesis en el cuadro siguiente.

**Cuadro N° 33: Orientación para la Transposición Didáctica de
MINEDUC.**

<p>Transposición didáctica.</p> <p>Formación didáctica (manejo de contenido de especialidad).</p>	<p>a) ambientes facilitadores de aprendizaje. Profesores que generen ambientes gratos para el aprendizaje.</p> <p>b) profesores capaces de contextualizar en su transposición didáctica (evitando así el tratamiento de contenidos abstractos y ajenos al contexto. Profesores que asuman que el aula es diferenciada y que esta realidad sea valorada, en</p>
---	--

<p>Líder en la comunidad (integración de los diversos actores de la comunidad escolar).</p>	<p>gestión pedagógica se necesita el manejo de la diversidad de género, sociocultural y de aprendizaje.</p> <p>c) que sepan involucrarse con todas las partes de la comunidad educativa.</p> <p>Profesores más flexibles, con un liderazgo positivo (no directivo) que se muestren como animadores socioculturales (integrando las dimensiones de la escuela, la familia y la cultura.</p>
<p>Líder en el aula (proceso formativo-valórico del estudiante).</p>	<p>d) Profesores formados en una práctica permanente.</p> <p>Mayor contacto con la realidad.</p> <p>Profesores capacitados para asumir los temas pendientes de la</p>

	<p>integración escolar.</p> <p>Profesionales que en su formación incluyan temas de cultura familiar / sistémica familiar, de modo de establecer vínculos de corresponsabilidad entre la escuela y la familia.</p> <p>Hay que formar en el conocimiento de los programas actuales.</p> <p>Formar a la práctica de la jefatura. Hay que formar en una más amplia gama de metodologías. Hay que formar en una calidad de presencia “escénica” (evitando así practicantes parapetados tras una data.</p> <p>En la gestión personal se requiere manejo de voz (volumen y pausas) y expresión corporal, así como una</p>
--	--

<p>Conocimiento e integración permanente con la comunidad escolar</p> <p>Demandas de formación en tanto contenido curricular.</p>	<p>formación en retórica.</p> <p>Trabajar la modalidad expositiva como recurso.</p> <p>Formar en la animación grupal (para sostener, por ejemplo, unidades de orientación.</p> <p>Profesores que sepan trabajar también desde los objetivos transversales y conocimiento de corrientes pedagógicas actuales, de teorías del aprendizaje desde Bloom en adelante conocimiento del currículo (teorías críticas y no críticas.</p> <p>e) con profesores jefes que sean un apoyo para sus alumnos.</p>
---	--

	Profesores que se muestren como guías y como modelos actitudinales de compromiso, de responsabilidad.
--	---

Fuente: Tomado y adaptado de: MINEDUC. (2008). *Unidad de currículum*. Ministerio de Educación. Chile: MINEDUC, pp. 119-120.

2.1.8. Una posible mejora ante estas estrategias descritas es utilizar un nuevo enfoque: el aprendizaje por competencias.

Para Zabala y Arnau (2007:43) una competencia: “es *la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos.*”

Ante esta visión se pretende que en varios países se adopten estrategias claves en cuanto a las habilidades y destrezas que deben alcanzar los estudiantes, ya que estamos en una sociedad que lo exige. La globalización y la modernización están formando un mundo cada vez más variado e interconectado al cual se debe responder educando con competencias.

Complementando con lo anterior, surge otra interrogante para esta investigación: ¿la competencia es entonces algo más que un conjunto de conocimientos y habilidades? o ¿constituye además, una capacidad que involucra el deseo de enfrentarse a metas difíciles y de activar disposiciones psicosociales que contribuyen al logro de una respuesta satisfactoria a una realidad planteada en un ámbito específico?.

Para Le Boterf (2000:42) asume que para definir el concepto de competencia es necesario tener en cuenta: *“conocimiento combinatorio y que coloca al sujeto al centro de la competencia. El individuo puede ser considerado como constructor de sus competencias. Este realiza con competencia unas actividades combinando y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos incorporados y recursos del entorno”*. Siguiendo el propósito de lo expresado, vale decir que para esta investigación el concepto de competencia, se vincula con algo mayor que aprender a ser; en segundo lugar, aprender aspectos de la cultura, las artes y la ciencia; en tercer lugar, aprender a hacer o adquirir procedimientos que ayuden a afrontar las dificultades que se presentan en la vida y en cuarto lugar, está el aprender a convivir y

trabajar juntos o comprender mejor a los demás, el mundo y sus interrelaciones.

En este sentido, para Zabala y Arnau (2007: 15): *“el aprendizaje de una competencia está muy alejado de lo que es un aprendizaje mecánico, implica un mayor grado de significatividad y funcionalidad posible, ya que para poder ser utilizada deben tener sentido tanto la propia competencia como sus componentes procedimentales, actitudinales y conceptuales”*.

A manera de síntesis, la enseñanza de la lengua materna en Chile, ha tenido un histórico devenir en fluctuaciones de enfoques, metodologías y orientaciones didácticas. Esta dispersión y falta de alineamiento curricular ha provocado una segmentación escolar con impactos de alto costo para la familia chilena, hacia la educación de sus hijos. Asimismo, ha segmentado las clases sociales, a partir del tipo de dependencia educativa, siendo los más deprivados y afectados los establecimientos vulnerables, todos de dependencia Municipal.

Respecto aquello que se relaciona con el sistema de evaluación, el Currículum Nacional, aplica diferentes modalidades: diagnóstica, sumativa y formativa. Respecto al sistema de

calificaciones se considera desde el 4.0 (cuatro coma cero) a 7.0 (siete coma cero), siendo el 4.0 la nota mínima de aprobación. Este sistema de calificación no tiene indicadores ni estándares con los cuales el alumno, pueda orientar su proceso de aprendizaje.

Es por esto que esta Tesis se propone cooperar a la enseñanza de la lengua desde el enfoque socioformativo, considerando la visión de García Fraile, J. A, Carretero, M. A; Navío, A; Rial, A. y Sabán, C y considerando la reflexión de Tobón (2005:19) quien: *“propone que el surgimiento de un diseño por competencias desde “una mente bien ordenada”, la cual se expone sintéticamente en la cuadro siguiente.*

Cuadro N° 34: La Enseñanza para Reformar el Pensamiento.

<p>Pensar, comprender y abordar el proceso de formación de competencias en su integralidad, vicisitudes, orden y caos tiene como condición fundamental que nosotros como docentes y facilitadores de programas educativos cambiemos nuestro modo de pensar basado en la lógica simple por un modelo de pensar</p>

complejo, con el fin que podamos tener herramientas mentales para entregar los saberes y contextualizar el conocimiento.
Integrar el todo a las partes y las partes al todo: hacer propuestas disímiles e irreconciliables en propuestas complementarias
Asumir el caos y la incertidumbre como fenómenos esperables y afrontarlos mediante estrategias.
Religar lo separado: afecto con razón, filosofía con mito, teoría con práctica y dependencia con autonomía.

Fuente: Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico*. Bogotá: ECOE Edics., p. 19.

En lo referido a los fines de la evaluación de competencias, se logra sintetizar a (García Fraile, J. A^o y Sabán Vera, M^a del C, 2008:137) respecto a que: *“la valoración de las competencias en el marco educativo tiene cuatro fines: la formación, la promoción la certificación y la mejora de la docencia”*. Así desde esta interpretación, las competencias poseen cuatro fines, que se expresan a manera de resumen en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 35: Fines para la Evaluación de Competencias.

1. La promoción consiste en determinar el grado de desarrollo de las competencias dentro de un determinado curso, módulo o nodo problematizador.
2. La certificación, por su parte, consiste en una serie de pruebas que se les hacen a los estudiantes o egresados con el fin de determinar si poseen competencias en una determinada área acorde a los criterios públicos de alto grado de idoneidad. Existiendo tres tipos de certificaciones, Institución educativa, Estado y Organización profesional.
3. La evaluación no puede tener como objetivo diferenciar a los estudiantes competentes de los no competentes, pues esto contribuye a generar una cultura educativa enfocada a la competencia entre los mismos estudiantes.
4. La evaluación debe servir al docente de retroalimentación para mejorar la calidad de los procesos didácticos.

Fuente: Tomado y adaptado de: García Fraile, J. A° y Saban Vera, Mª del C. (2008). (Coords.). *Un nuevo Modelo de formación para el siglo XXI: La enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci Continental, pp.136-

Una apropiada reflexión sería la de Mendoza (200: 241) cuando señala que: *“la competencia docente hace referencia al conjunto de saberes, habilidades y conductas del docente que parecen motivar un mejor rendimiento del alumno. Es difícil concretar los rasgos o cualidades específicos que conforman dicha competencia. La competencia profesional del profesor está determinada por la formación específica que ha recibido y por la forma en que ésta haya sido asimilada y matizada según la propia capacidad de autoformación (creencias)”*.

Para concluir e implementar esta nueva enseñanza de la lengua materna en Chile, se hace necesario deducir la reflexión de (García Fraile, J. A° .y Saban Vera, Mª del C., 2008:147) de: *“proponer un concepto de evaluación formativa, que sea capaz de detectar y reconocer lo que las personas aprenden”*. Bajo este escenario, este trabajo de investigación progresa, respecto a que se recurre al contexto, como lo indican Tobón, S y García Fraile, J. A° (2008), Europeo y se profundizan las definiciones, conceptualizaciones y consecuencias de la educación

tradicional para ir progresando hacia la regularidad de la instalación de competencias en el discurso pedagógico. Su usualidad e instalación pasa a ser más común y funcional, una vez que se abren los escenarios culturales, laborales y profesionales. Para estos autores la estrecha vinculación de la calidad, profesionalización y perfil se imbrican hacia el siglo XXI.

Referencias bibliográficas Capítulo II.

-Agencia de Calidad de Educación en Chile (2009). Ministerio de Chile: MINEDUC. Recuperado de:

<http://buscador.agenciacalidad.cl/index.php/simce/ficha/18484>.

-Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *División de Estudios, Departamento de Estudios Internacionales Informe Nacional Resultados*. Chile PISA 2012. Recuperado de:

<http://buscador.agenciacalidad.cl/index.php/simce/ficha/18484>.

-Beas, J. (2000). *Enseñar a Pensar para Aprender Mejor*. Chile: Universidad Católica de Chile.

-Bermesolo, J. (2000). *Psicología del Lenguaje*. Chile: Universidad Católica de Chile.

-Bravo, L. (2004). *Lenguaje escrito y dislexias*. Chile: Universidad Católica de Chile.

-Briones, Mario. (2013). *Lectura y tipos de textos*. Santiago: Capilla grama.

-Bruner, J. (1982). *Desarrollo cognitivo y educación*. Buenos Aires: Teseo.

-Clemente, María (2003). *Currículum y lectura comprensiva*. Guayaquil. Edson.

-Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI. Traducción de C. Peregrin Otero.

-Delors, J. (1996.). *Los cuatro pilares de la educación en La educación en cierra un tesoro*. Colombia: Nuevomar.

-Díaz, Á. (1986). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.

-Dorca, Ernesto. (2000). *Didáctica y currículum*. Bogota. Cabestro.

-Estatuto Docente Colegio de Profesores de Chile A. G. *Texto actualizado* : Santiago. Colegio de Profesores. A.G.

-García Fraile, J. A° y Tobón, S. (2008). *Gestión del Currículum por Competencias. Una aproximación desde el Modelo Sistémico complejo*. Lima: DGB, S.A.

-García Fraile, J. A° y Sabán Vera, Mª del C. (2008). *Un nuevo Modelo de formación para el siglo XXI: La enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci Continental.

-García–Huidobro, J. (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Popular.

-Le Boterf. G. (2000). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.

-Linuesa, M. y Domínguez, A. (2004). *Enseñanza de la Lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Morata.

-Lomas, O. (2003). *Ciencias del Lenguaje. Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua*. Madrid: Oto Saku.

-López Rodríguez, N. M y García Fraile, J. A°. (2012). *El Proyecto Integrador Estrategias didácticas para la formación de*

competencias desde la perspectiva del enfoque socioformativo.
México: Gafra.

-Marco Para la Buena Enseñanza. (2003). Centro de Perfeccionamiento experimentación e investigación: Chile. MINEDUC.

-Marco común europeo de referencia MCER. (2009). Ministerio de Educación de Chile. OCDE: París y el Banco Mundial.

-Mestre, J y Palmero, F. (2004). *Procesos Psicológicos Básicos guía académica para los estudios en Psicopedagogía, Psicología y Pedagogía.* Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

-MINEDUC. (2000). *Planes y Programas NM1.* Ministerio de Educación. Chile: MINEDUC.

-MINEDUC. (2003). *Currículum.* Ministerio de Educación. Chile.

-MINEDUC. (2004). *Unidad de Currículum.* Ministerio de Educación. Chile.

-MINEDUC. (2005). *Unidad de Currículum.* Ministerio de Educación. Chile.

-MINEDUC. (2006). *Unidad de Currículum.* Ministerio de Educación. Chile.

-MINEDUC. (2007). *Decreto 232.* Ministerio de Educación. Chile.

-MINEDUC. (2008). *Unidad de Currículum*. Ministerio de Educación. Chile.

-MINEDUC. (2009) *Unidad de Currículum*. Ministerio de Educación.

-Mineduc. (2009). *Currículum Marco Para la Buena Enseñanza*, MBE. Chile.

- Mineduc. (2012). *Unidad de Currículum*. Ministerio de Educación.

-Ministerio de Educación. (2009). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile*. Reviews of National Policies for Education Tertiary Education in Chile. OCDE, BM. Chile. Recuperado de: www.agenciaeducacion.cl/pisa-programme-for-international-student-asse.

-Ministerio de Educación. (2012) OCDE. Resultados PISA. Programme for International Student Assessment: Chile. Mineduc.

Resultados SIMCE. Recuperado de: <http://buscador.simce.cl/index.php/simce/ficha/16415>.

-Oyarzún, C. I. (2009). *Lenguaje y aprendizaje: una dialéctica de constructos que debe sostener una reforma educativa*. Serie Indagación. Santiago Chile. (Recuperado de: www.expansiva.cl/media/publicaciones/.../20080326160228.pdf)

-OCDE. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. OCDE.

-Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico*. Bogotá: ECOE Ediciones.

-Tobón, S; Pimienta, J y García Fraile, J. A°. (2010). *Secuencias Didácticas y Evaluación de Competencias*. México: Pearson Educación.

-Tobón, S; Rial, A; Carretero, M y García Fraile, J. A°. (2006) *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Bogotá: Magisterio.

-Tobón, S y García Fraile, J. A°. (2008). *Gestión del Currículum por Competencias: Una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias*. REDEC. Recensiones de libros recibidos. Oscar Corvalán V. Claudio Oyarzún Ch. Talca. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional.

-Pinker, S. (2005). *El instinto del lenguaje*. Madrid: Alianza.

-Vadillo, G. y Klinger, C. (2006). *Didáctica Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. México: Trillas S.A.

-Van Dijk, T. (1983). *Ciencia del Texto*. Barcelona: Paidós.

-Vigotsky, L. (1997). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

-Villa, A y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Bilbao: Ediciones Mensajero.



CAPÍTULO 3: Marco Metodológico.

3.1. Planteamiento del problema.

3.1.1. Aspecto 1: Ámbito de la gestión.

3.1.2. Aspectos 2: Ámbito pedagógico-curricular.

3.2. Problema de investigación.

3.3. Pregunta de Investigación.

3.3.1. Pregunta central.

3.3.2. Sub preguntas

3.4. Objetivo.

3.4.1. Objetivo general.

3.4.2. Objetivo específico.

3.4.3. Hipótesis Y variables.

3.5. Tipo de investigación.

3.6. Tipo de estudio.

3.7. Métodos y Técnicas.

3.7.1. Técnicas.

3.7.2. Observación no participante.

3.8. Población y Muestra.

3.8.1. Población y muestra.

3.8.2. Criterios de Selección de la muestra

3.8.3. Instrumentos de Investigación.

3.8.4. Validación de instrumento de investigación.

Referencias bibliográficas del Capítulo 3.

CAPÍTULO 3: Marco Metodológico.

3.1. Planteamiento del Problema.

Esta investigación se enfoca en un establecimiento educativo que es un liceo de régimen humanístico-científico de la provincia de Talca que ha tenido una extensa trayectoria en la educación de nuestra Región del Maule denominado Liceo Abate Molina” cuyo proceso de enseñanza es formal.

A partir de las últimas décadas del siglo XX y durante la década actual, el Liceo “Abate Molina” (RBD. 2732-4) fue fundado el 26 de Junio de 1.906 y traspasado a la Ilustre Municipalidad de Talca, por Decreto Supremo N° 8417 del 16/Nov. 1.981. Fue reconocido por resolución exenta N° 1300 del 23/03/2.009 y N° 4.610 del 18/06/2009 como Liceo tradicional y beneficiado. Es una organización escolar que imparte enseñanza científico- humanista de los grados séptimo a cuarto medio. Los actores de esta organización escolar, comparten deberes y derechos, todo ello en el marco de la actual ley de la República, del reglamento orgánico y de las normativas internas de esta casa de estudio.

Actualmente, el Liceo ha llegado a una situación definida como de estancamiento educativo. Las características de ser un establecimiento de situación de estancamiento, obedece a los siguientes aspectos desde los ámbitos de la gestión y el ámbito pedagógico-curricular que se presenta a continuación.

3.1.1. Aspecto 1: Ámbito de la gestión:

- i) La matrícula ha tenido una merma de 8 cursos proyectados a jornada escolar completa. Actualmente consta de 24 cursos, con promedio de 45 alumnos. La tasa de reprobación es de 48.8% (promoción 2013) y deserción 32.6% (promoción 2013).
- ii) Este liceo es un establecimiento de alta complejidad de gestión administrativa y técnico-pedagógica en el que resulta difícil ejercer controles efectivos de los múltiples procesos que se desarrollan con la población estudiantil.
- iii) Suficiente infraestructura y de recursos de todo tipo (laboratorio, biblioteca, computadores, multicancha deportiva), no obstante, no se gestionan en forma eficiente.

- iv) La relación liceo - comunidad ha sido también factor de estancamiento producto de ir quedando con las alumnas y alumnos con más carencia social y económica, e intelectualmente, la imagen del liceo se ha deteriorado, debido al aumento de conductas atípicas en la población escolar, lo que ha generado un éxodo del estudiantado a otra oferta educativa.
- v) Poca motivación de algunos docentes para realizar las actividades, más allá de la falta de tiempo de aula.
- vi) Los paros de profesores que impiden continuar el normal desarrollo de las clases.
- vii) Falta de conjutación del equipo directivo con el nombramiento un/a orientador/a para el liceo. Al mismo tiempo, hace mucha falta un/a psicólogo/a para atender casos de alumnos/as.
- viii) Falta de personal para manejar una base de datos y hacer seguimiento a indicadores que reflejen calidad educativa.
- ix) Índice de vulnerabilidad (IV): 93%.

3.1.2. Aspectos 2: **Ámbito pedagógico-curricular:**

- I) El plan anual de la UTP se encuentra elaborado y desarrollado, pero no ha sido implementado en su totalidad.
- II) Falta mejorar los procesos de observación de clases.
- III) No existe retroalimentación a los/as profesores/as para mejorar sus procesos de enseñanza-aprendizaje.
- IV) El liceo adolece de una estrategia, herramientas, personal y disposición de los docentes para enfrentar el serio problema de abandono escolar que se da principalmente en los dos primeros años. Falta coherencia entre proyecto educativo institucional (PEI) y reglamento interno
- V) En la gestión pedagógica, se requiere lograr una mayor coherencia entre la planificación curricular de las asignaturas, su cumplimiento y los instrumentos de evaluación aplicados.

En el ámbito pedagógico-curricular el liceo ha tenido los siguientes resultados:

- I) La regresión que han experimentados los principales indicadores de rendimiento escolar.

II) Resultados SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

Tabla N° 1: Resultados SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación).

Año	Alumnos	Lengua Castellana	Matemática
1999	350	242	251
2001	251	238	242
2003	567	221	233
2011	287	233	232
2012	168	219	209
2013	234	262	216

Fuente: Tomado y adaptado de: MINEDUC. (2009). *Unidad de currículum.*

Ministerio de Educación. Chile: MINEDUC, p. 210.

III) Resultados PSU (Prueba de Selección Universitaria).

Tabla N° 2: Resultados PSU (Prueba de Selección Universitaria).

		Promedio		
Año	Alumnos	Lengua Castellana	Historia	Ciencias
2009	392	425.6	515	502
2010	287	411.3	505	489
2011	176	408.7	498	466
2012	152	407.3	489	489
2013	156	462.6	448	448

Fuente: Tomado y adaptado de: MINEDUC. (2009). *Unidad de currículum.* (2009). Ministerio de Educación. Chile: MINEDUC, p. 88.

En esta investigación los elementos metodológicos que se usaron de acuerdo al proceso son, fuente primarias, fuentes

secundarias y aplicación de instrumentos de investigación (observación no participante, pauta de cotejo y “focus group”) en coherencia con la capacitación al profesorado del establecimiento señalado, pretendiendo con ello revertir la situación de estancamiento; instalando la planificación desde el enfoque socioformativo de las competencias. Cabe destacar que al interpretar, siguiendo a Cisterna (2005:61), se consigue entender que: *“la triangulación entre las diversas fuentes de información crea la fundamentación que provocan el cuerpo integrado y dan sentido a la investigación”*. Concepción de la interpretación hermenéutica que sigue esta tesis.

3.2. Problema de Investigación.

Misión del establecimiento:

Desde su misión y proyecto educativo institucional, (PEI, 1990: 6), el liceo declara que; *“ tendrá un rol educativo y social que apunte a formar alumnos y alumnas con conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan enfrentar los desafíos del mundo de hoy.”* Es entendible que esta misión sea la base para la mediación pedagógica de la clase magistral de método expositivo de los profesores del Liceo “Abate Molina”, debido a que enseñar es

modelar para aquellos. Esta metodología que se inserta en la planificación por medio de unidades, es básicamente la más utilizada en tiempo y rutina de aula por los profesores del establecimiento y se ha constituido en un referente cotidiano.

Para esta investigación de acuerdo al ámbito pedagógico-curricular, la clase magistral de método expositivo, es una causa basal del estado de estancamiento en que se encuentra el Liceo, puesto que tiene relación con la unidad técnica pedagógica, y ésta con la planificación de trayecto que se utiliza, la cual propende al uso de clase magistral y de método expositivo en el aula. Asimismo, falta lograr un mayor trabajo en equipo de los docentes para los efectos de: planificar conjuntamente el currículo, elaborar instrumentos de evaluación, coordinar acciones de apoyo a alumnos/as determinados/as, producir guías y material de aprendizaje y revisar el ajuste curricular de la disciplina adaptándolo a emergentes enfoques curriculares. Puesto que el establecimiento funciona desde la siguiente dinámica:

- i) Es un establecimiento que privilegia y asume la tradicional modalidad de clase magistral.

ii) La mediación pedagógica de aula durante décadas se realiza desde el método expositivo.

iii) Falta de interrelación entre las fases del modelo de planificación de contenidos.

iv) La unidad técnica pedagógica no tiene líneas de seguimiento y monitoreo para la aplicación de la metodología.

v) La evaluación docente indica que: Los profesores están muy cercanos entre el nivel “básico y competente” y muy distantes del “destacado”.

vi) Evaluación docente 2012:

Del total de 27 profesores que se evaluaron: un 40,7% fue del nivel básico, equivalente a 11 profesores; un 51.8%, fue competente, equivalente a 14 profesores y un 7.4%, destacado, equivalente a 2 profesores. Es decir, los profesores/as están muy cercanos entre el “nivel básico y el nivel competente” y muy lejanos del nivel “destacado”.

vii) La oferta educativa comunal es muy variada. La presencia de la educación particular

subvencionada es muy fuerte, supera el 70% de la oferta educativa total de la enseñanza media.

viii) Las características socio educativas de los estudiantes Liceo “Abate Molina” es de alta vulnerabilidad (IVE, 89,71): atiende fundamentalmente a alumnas que no han clasificado en la selectividad de otras organizaciones escolares politécnicas y/o liceos de excelencias.

Por lo mencionado anteriormente, esta investigación se direcciona al ámbito pedagógico-curricular, específicamente propone, una planificación de la enseñanza desde el enfoque basado en competencias socioformativo para el subsector de lenguaje y comunicación, como una mediación didáctica nueva para el ámbito pedagógico-curricular, que contribuirá a que los profesores a salir del estado de estancamiento del establecimiento, y superar las desventajas del enfoque tradicional que privilegia el método expositivo y la clase magistral en el ámbito pedagógico.

Por lo tanto, considera que la planificación de secuencias didácticas desde el enfoque por competencias socioformativo, es un aporte a la mediación didáctica que podría

obtener resultados y logros de aprendizajes mayores, en cuanto fuera dominio metodológico de los profesores del subsector de Lenguaje, pues contribuye a que los profesores potencien, según García Fraile, López Rodríguez y Frade, 2012:43): *“la relación docente-estudiante el énfasis de la didáctica por competencias está en la relación intersistémica de estudiantes y docentes desde una perspectiva unilateral, proponiéndose entonces, el concepto de mediación pedagógica desde la perspectiva comunicativa en la que parte de la construcción de un ambiente de ayuda y confianza, a partir de una relación horizontal que promueve el desarrollo humano y el desarrollo de las potencialidades del ser”*. En este sentido, permite habilidades y destrezas de comunicación de ideas, argumentación, elaboración de ideas, desarrollo de pensamiento reflexivo y desarrollo de pensamiento lógico. Estas modalidades de pensamiento se contienen en los principios didácticos para el desarrollo de competencias.

Es necesario destacar que en esta investigación planificación o secuencia didáctica, no son lo mismo, pero se entenderá desde ahora en adelante, como concepto cercanos, puesto que en el escenario nacional se interpreta como similar.

3.3. Pregunta de investigación.

3.3.1. Pregunta central:

-¿Qué efectos tiene en el proceso de enseñanza - aprendizaje la aplicación de la planificación de la secuencia didáctica socioformativo en estudiantes del grado primero medio del subsector lenguaje y comunicación de establecimientos municipalizados de la Región del Maule?

3.3.2. Sub preguntas:

- ¿Qué modalidades organizativas aplican los profesores para promover las habilidades lingüísticas y comunicativas en sus estudiantes?
- ¿Cuáles estrategias de aprendizajes movilizan los estudiantes para el logro de un aprendizaje exitoso desde la metodología del enfoque socioformativo en el sistema educativo chileno?
- ¿Qué impactos cognitivos tiene la planificación por secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua materna en el liceo municipalizado?

3.4. Objetivos.

3.4.1. Objetivo General:

Analizar los efectos que tiene en el proceso de enseñanza - aprendizaje la aplicación de la planificación de la secuencia didáctica en estudiantes del grado primero medio del subsector lenguaje y comunicación de establecimientos municipalizados de la Región del Maule desde el enfoque socioformativo.

3.4.2. Objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Analizar las planificaciones de enseñanza que utilizan los profesores en su mediación pedagógica de aula para la enseñanza de la lengua materna.

Objetivo específico 2: Proponer estrategias para desarrollar las competencias de la lengua desde la planificación, referidas a las habilidades de pensamiento.

Objetivo específico 3: Consolidar los métodos y estrategias de la planificación del enfoque por competencias socioformativo para la enseñanza del subsector de Lenguaje.

3.4.3. Hipótesis y variables.

La explicación probable del problema de investigación se enuncia en la siguiente hipótesis:

-Un análisis de los impactos de la secuencia didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la comunicación contribuye al desarrollo de tipos de pensamiento que el estudiante demanda, desde el enfoque socioformativo.

Variable independiente: desarrollar el ámbito pedagógico: El proceso de enseñanza y aprendizaje de la planificación de la secuencia didáctica en estudiantes del grado primero medio del subsector lenguaje y comunicación a través del enfoque socioformativo.

Variable dependiente: la contribución al desarrollo de los tipos de pensamientos que el estudiante demanda, desde el enfoque socioformativo.

3.5. Tipo de investigación.

Se ha considerado que, a través de la perspectiva cualitativa que se realizó bajo la revisión de fuentes primarias y secundarias, las cuales dan fundamentaciones, sobre la conceptualización, tendencias y enfoques teóricos de la aplicación de secuencias didácticas desde el enfoque socioformativo, junto a las técnicas propias de ella, se logró realizar los análisis a las respuestas dadas por los docentes. Esta metodología es definida por Cisterna (2005: 62) como: *“un modelo de estructuración operacional de una investigación cualitativa implica un diseño que se articula en un conjunto de capítulos o secciones que en su totalidad, deben dar cuenta de modo coherente, secuencial e integrador, de todo el proceso investigativo”*. Por lo tanto, para responder a los objetivos buscando dar profundidad, se recoge desde los mismos sujetos. Es decir, fuente primaria, de manera de acercarse a la subjetividad y contexto que los rodea.

En sentido amplio el método: *“es el procedimiento que sigue la razón para llegar a la verdad, porque sigue un camino para establecer lo conocido como verdadero o para llegar a comprender*

el significado de algo” (citado por Aravena, Parada, Vásquez, y Brugger ,1978:128).

A decir, el desarrollo de la investigación cualitativa, independiente del o de los enfoques que la dirigen, se ha de realizar, a través de un determinado orden lógico de las etapas o fases en que se estructura el conjunto de actividades requeridas para llegar al conocimiento o comprensión del objeto de estudio, recoge los datos, procesa la información y estructura conceptualmente los hallazgos: *“toda investigación requiere, en consecuencia, de una determinada metodología, en tanto que ordena lógicamente la investigación, otorgando la consistencia que le da valor científico”* según (citado por Aravena, Parada, Vásquez y Flórez, 2008:77). Es no experimental, transversal y estructurada pues, según Hernández (1997:205): *“la investigación experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes”*. Por consiguiente, esta definición es muy específica con respecto a los objetivos y forma de ordenamiento de datos, cuando se aplica el método de investigación cualitativo, manteniendo claridad en el lineamiento a

seguir y lo que se desea alcanzar ya que el investigador establece una comunicación con los sujetos de estudio.

3.6. Tipo de estudio.

El diseño de investigación es descriptivo, no experimental por lo cual se adscribe dentro del paradigma cualitativo. A manera de interpretación según Hernández (1997:191): *“la investigación no experimental es sistemática y empírica, en la que las variables independientes no se manipulan porque ya han sucedido. Las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan, tal y como se han dado en su contexto natural”*. Asimismo, es de diseño transversal puesto que: *“se centra en analizar cuál es el nivel o estado de una o diversas variables en un momento dado, o bien en cuál es la relación en un conjunto de variables en un punto de tiempo”*.

La investigación descriptiva, tiene como finalidad, según Hernández (1997:77): *“frecuentemente el propósito del investigador es describir situaciones y eventos. Estos es decir, cómo se manifiestan determinados fenómenos. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de*

personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis". Es necesario recalcar, por tanto, que para Hernández (1997:78): *"los estudios descriptivos miden conceptos"*. El recurso principal de esta investigación será la observación no participativa, para la entrega de datos. Será un medio de acercamiento a la verdad, pues se fundamenta en un proceso espontáneo de recolección de datos extraídos dentro de un ambiente social. Los que son necesarios para capturar una realidad verdadera. El investigador solo recibirá información, vale decir, por tanto que no intervendrá ni influirá en las situaciones que observa.

Para Danhke (citado por Hernández, 2003:244): *"el variado número de alternativas que presentan las metodologías de investigación, se encuentran la metodología cualitativa como un procedimiento puntual que permitirá abordar en forma descriptiva, en consecuencia, los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a análisis la problemática socioeducativa que se quisiera investigar."* Es por esto que lo cualitativo, que busca responder básicamente los por qué, encuentra una posibilidad de lo real y

efectivo, dotándose de envergadura investigadora. Su importancia es variada y destacaré algunas de sus características apropiadas a esta investigación exponiéndose a continuación.

1. Las investigaciones realizadas con este tipo de metodologías permite de mejor forma abarcar el problema, puesto que deja abierta la posibilidad de incluir nuevas perspectivas de trabajo y de legitimización de la realidad social.

2. El hecho que la pretensión de esta metodología pretenda responder los por qué, facilita construir una visión más concreta y emotiva del objeto de Investigación.

3. Calidad de la investigación se potenciará como un complemento al momento de ser contrastada con resultados provenientes de otro tipo de metodología.

3.7. Métodos y Técnicas.

3.7.1. Técnicas:

El “cuaderno de campo”, para la observación en el sentido que sobrepasa a la “pauta de cotejo”, a su vez se complementa con la aplicación de una pauta cotejo. El

método es posible entenderlo a manera de ser un compuesto de operaciones que se organizan estructuradamente en fases o etapas, asimismo, la técnica opera como un instrumento al servicio del método, en consecuencia, para aplicar el método, en esta investigación se usará la técnica de observación cualitativa en el aula. La observación, como técnica, consiste en observar la dinámica natural de un grupo, hecho o situación atentamente el fenómeno, hecho o caso, conseguir información fidedigna y realizar su registro y respectivo análisis buscando interpretar, puesto que según Batthyány y Cabrera (2003: 77): *“el paradigma interpretativista, reflejado en el enfoque denominado cualitativista, se propone comprender e interpretar la realidad social en sus diferentes formas y aspectos.”*

3.7.2. Observación no participante.

La observación es participante y se produce en el momento que quien investiga se incumbe en el grupo, hecho o y

busca ligar la información desde u inmersión. La observación es no participante en el sentido que no existe incumbencia o inmersión, se realiza desde lo externo, buscando no en fenómeno, hecho o situación. Por lo expuesto, se considera que para el cumplimiento del objetivo general de esta investigación la observación no participante es la adecuada.

Considerando que una clase es de 90 minutos, la observación se realizará dos veces en clases de aula para cada profesor (4) en la cual se dispondrá de 10 (diez) minutos de observación y 5 (cinco) minutos de registro escrito de anotaciones literales de la dinámica de aula durante las observaciones, previo acuerdo con el respectivo docente. Los estudiantes de cada curso, integrados en grupos de trabajo, harán una exposición de un texto narrativo, aplicando los tipos de pensamiento. Se archivará en un registro de audio cada observación con la finalidad de respaldar a éstas.

Asimismo, se elaborará una lista de cotejo. Para este trabajo de Investigación se entenderá por pauta de cotejo a un instrumento de evaluación que corresponderá a un listado de los principios didácticos del enfoque basado en competencias

articulados con la planificación desde el enfoque por competencias socioformativo, para evidenciar la presencia, o ausencia de las competencias que desarrolla la planificación, en el subsector de lenguaje y comunicación. Esta pauta de cotejo es para verificar el cumplimiento de la planificación y evidenciar competencias en el sector de lenguaje y comunicación.

Para estos efectos se sistematizan los principios didácticos y procedimientos del enfoque, posteriormente, se adaptan a la planificación correspondiente al curso, tal y como se presenta en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 36: Características Metodológicas de la Investigación.

<u>Estrategia metodológica:</u>
La estrategia metodológica de esta tesis se basa en tres componentes
l) El primer componente consiste en la elaboración de planificación para una Unidad adaptado al Enfoque

Basado en Competencias Socioformativo. Para estos efectos se sistematiza los principios didácticos y procedimientos del enfoque, posteriormente, se adaptan al método del Enfoque Basado en Competencia Socioformativo.

II) Se diseña una pauta de cotejo cuyo objetivo es validar la exactitud/pertinencia de la planificación diseñada en conjunto con los profesores de acuerdo al EBCSF en el contexto de la realidad educativa de aula.

III) Se aplica y retroalimenta la planificación propuesta mediante observación cualitativa no participante in situ (aula) y retroalimentación de la experiencia de aplicación por parte de una muestra de 4 docentes.

Esta tercera etapa consiste en aplicar el instrumento diseñado con el fin de identificar sus fortalezas y debilidades en la práctica de enseñanza aprendizaje.

El procedimiento cuenta con tres etapas, a saber

I. Presentación y capacitación

1. Presentación de planificación a los profesores.

1.1. Capacitación para la aplicación de la planificación del enfoque

socioformativo.

1.1.2. Validación de las planificaciones.

La capacitación de 12 sesiones, 4 mensuales, se llevó a cabo durante los meses de abril mayo y junio 2014. Los días martes de cada semana desde las 18.30 a 20.30 hrs.

II. Construcción, aplicación y observación de una pauta de cotejo.

2. Primera (1ª) aplicación y observación de una pauta de cotejo mediante observación no participante de la aplicación de planificación en el aula. Texto narrativo: leyenda mocoví. “la cruz del sur”.

mediante exposición grupal. Semana 2 de agosto.

2.1. Aplicación de planificación por los profesores/as.

Esta parte se realizó desde la 2ª semana de julio, 4 semanas de agosto, y 4 semanas de septiembre 2014.

2.1.2. Observación en aula de la planificación propuesta.

Segunda (2ª) aplicación y observación de una pauta de cotejo

mediante observación no participante de la aplicación de planificación en el aula. Texto narrativo: La escritura de Dios. (Jorge L. Borges) mediante exposición grupal. Semana 4 de septiembre, los textos pertenecen al texto del estudiante de 1 año medio.

III. Discusión focal: Retroalimentación de la pauta mediante grupo de discusión.

3. Retroalimentación de la pauta mediante grupo de discusión de los docentes de la muestra.

Esta parte se realizó en octubre 2014. Semana (2) de octubre.

Fuente: Elaboración propia.

3.8. Población y muestra.

3.8.1. Población y muestra.

Universo: profesores de enseñanza media: Nivel NM-1. Modalidad Científico-Humanista, Liceo “Abate Molina”.

Muestra: muestra intencionada es decir, una selección representativa no probabilística; 4 profesores/as del subsector de lenguaje y comunicación del primer año de enseñanza

media (NM1) de los cursos: “primero A”, “primero B”, “primero C” y “primero D” del nivel NM-1 correspondiente al 66% de los profesores (6) del Liceo “Abate Molina”.

3.8.2. Criterios de selección de la muestra.

El hecho de que una muestra sea representativa depende más de cómo se selecciona la muestra que del tamaño de la misma. Una muestra bien seleccionada es representativa, por tanto, mientras que una muestra estrecha puede tener menos confiabilidad, sin embargo no tiene relación con afectar la representatividad.

Tabla N° 3: Características de la Muestra.

1.Dimensión	2.Categoría de análisis	3.Descripción
Profesores/as.	Curricular pedagógico.	Profesores/as del establecimiento realizan clase

		para NM1.
Género.	Femenino y/o masculino.	Femenino y/o masculino.
Tipo de contrato Profesores/as.	Situación contractual de los docentes.	Contrato permanente.
Tiempo de Contrato.	Profesores con 5 años mínimos.	Profesores/as con jornada completa del sector de lengua castellana y comunicación.
Tipo de Jornada.	Jornada.	Profesores de Jornada de permanencia completa de 44 horas de contrato.

Tiempo de ejercicio profesional.	Años de experiencia docente.	Profesores con más de 5 años de ejercicio profesional.
Tipo de Nivel de enseñanza.	Cursos del Nivel.	1° enseñanza media.
Tipo de Dependencia.	Dependencia municipal.	Sostenedor municipal.
Tipo de Titulación.	Título profesional.	Profesores de lenguaje y comunicación.
Tipo de Evaluación docente.	Evaluación docente 2012.	Nivel competente.
Tipo de Perfeccionamiento.	Perfeccionamiento docente.	Sin perfeccionamiento

		docente por MINEDUC.
--	--	-------------------------

Fuente: *Elaboración propia.*

3.8.3. Instrumentos de investigación.

Para obtener la validez de los constructos que integran los instrumentos y determinar la eficacia del instrumento se recurrió al juicio de expertos (Técnica Delphi): que consiste en tener la opinión de expertos de manera anónima, individualizada. Se consultó a tres (5) expertos con grado de Magister en la disciplina. Para ello se envió una Lista de cotejo y descriptores.

3.8.4. Validación de instrumento de investigación:

Objetivo: analizar las planificaciones de enseñanza que utilizan los profesores en su mediación pedagógica de aula para la enseñanza de la lengua materna (**Observación No Participante**).

Sub pregunta: ¿qué modalidades organizativas aplican los profesores para promover las habilidades de lingüísticas y comunicativas en sus estudiantes?

Objetivo: proponer estrategias para desarrollar las competencias de la lengua desde la planificación, referida a las habilidades de pensamiento: **Lista de Cotejo**.

Sub pregunta: ¿qué estrategias de aprendizaje movilizan los estudiantes para el logro de un aprendizaje exitoso desde la metodología del enfoque socioformativo en el sistema educativo chileno?

Objetivo 3: Consolidar los métodos y estrategias de la planificación del enfoque por competencias socioformativo para la enseñanza del subsector de lenguaje: **Discusión focal**.

Sub pregunta: ¿qué impactos cognitivos tiene la planificación por secuencia didáctica en la enseñanza de la lengua materna en el liceo municipalizado?

La estrategia metodológica o diseño de este trabajo de investigación comporta tres componentes: elaboración de planificación para cada curso; diseño de lista de cotejo y aplicación de la planificación. Con respecto a su segundo componente éste es:

-Se diseña una lista de cotejo cuyo objetivo es validar la exactitud/pertinencia de la planificación en conjunto con los

profesores de acuerdo al enfoque basado por competencia socioformativo, EBCS, en el contexto de la realidad educativa de aula. La cual consta de los siguientes pasos.

1. Presentación y capacitación.
2. Presentación de la planificación a los profesores.
3. Capacitación para la aplicación de la planificación.
4. Validación de la planificación.
- 5.

La validación de la lista de cotejo es para verificar el cumplimiento de los principios didácticos y evidenciar competencias en el sector de lenguaje y comunicación, para aquello se construye la lista de cotejo que contiene:

- a. Definición de los principios didácticos del enfoque basado por competencias.
- b. Dimensión de las definiciones.
- c. Indicadores de las dimensiones.

Esta lista de cotejo contiene una escala dicotómica, es decir, que permite observar la presencia (SI) o ausencia (NO)

del indicador, según sea que la acción concuerde o no con la dimensión señalada para cada principio. El registro se hará con una “X” o un “a” en el casillero correspondiente.

Lista de cotejo para verificar el cumplimiento de los principios didácticos y evidenciar competencias.

El juicio de expertos proporcionó obtener los siguientes aspectos:

-Los Descriptores:

- 1- Definición clara de los criterios establecidos.
2. Debe existir una clara vinculación entre el criterio evaluativo y los descriptores.
3. Los descriptores con diferentes gradaciones, que van desde un mínimo exigible hasta un máximo deseable.
4. Los descriptores presentan dos (2) niveles de desempeño esperados puesto que es una pauta dicotómica.
- 5- Los descriptores funcionan como elementos auxiliares y complementarios del criterios y tienen como función principal ayudar a situar en el punto preciso donde se ubican, en

forma secuencial, los niveles de desempeño deseable de los alumnos y alumnas.

Para la aplicación de Lista de cotejo se entenderán los descriptores en términos de: “presente” o “ausente”.

Cuadro N° 37: Descriptores.

Descriptor	definición operacional
Ausente	el método no presenta o no ha desarrollado la acción solicitada en el indicador
Presente	el método ha logrado la acción o aprendizaje esperado solicitada por el indicador.

Fuente: *Elaboración propia.*

-Evaluador: 1.

Definiciones de los principios didácticos:

-La definición del principio de globalidad: la planificación presenta en forma verbal o escrita los roles del

alumno y del profesor a partir de una situación relacionada con los saberes declarativos, procedimentales, actitudinales activando de manera armoniosa el análisis de los elementos a partir de una situación global, compleja, vista en conjunto.

Se sugiere corregir por:

La planificación presenta en forma verbal o escrita los roles del alumno y del profesor a partir de una situación relacionada con los saberes declarativos, procedimentales, actitudinales y activa el análisis de los elementos a partir de una situación global.

-La definición del principio construcción:

La planificación presenta algunas actividades para recuperar conocimientos y organiza la información en forma clara y entendible de los conocimientos y experiencias anteriores, activa nuevos aprendizaje, utilizando los procedimientos comunicativos adecuados para transmitir la información.

Se sugiere corregir por:

La planificación presenta actividades para recuperar conocimientos y organiza la información en forma clara y entendible de los conocimientos y experiencias anteriores, activa nuevos aprendizajes, utilizando los procedimientos comunicativos adecuados para transmitir la información.

-Evaluador 2:

-La definición del principio de coherencia:

La planificación tiene una armonía lógica entre contenidos, actividades y evaluaciones y sin contradicciones, entre las actividades de enseñanza-aprendizaje y las actividades de evaluación y la competencia.

Se sugiere corregir por:

La planificación presenta una armonía lógica entre contenidos, actividades y evaluaciones sin contradicciones, entre las actividades de enseñanza, actividades de aprendizaje, actividades de evaluación y la competencia.

-La definición del principio de transferencia:

La planificación permite desplazar o transferir lo aprendido desde una tarea original a otra tarea concreta, no prevista. Es decir, usar en otro contexto los conocimientos y capacidades aprendidas.

Se sugiere corregir por:

La planificación permite transferir lo aprendido desde una tarea original a otra tarea concreta, no prevista. Es decir, usar en otro contexto los conocimientos y capacidades aprendidas.

-Evaluador 3:

- Principio de globalidad:

Corregir indicadores:

-Dimensión: saberes declarativos.

Dimensionar la definición del principio de globalidad en saberes declarativos, procedimentales y actitudinales.

Se sugiere corregir el indicador:

Identifica conceptos que alumno conoce en su vocabulario habitual por conceptos lingüísticos que alumno conoce en su vocabulario habitual.

Identifica coherencia general en la argumentación verbal por usa organizadores textuales: introducción desarrollo, conclusión en la argumentación verbal.

Saberes procedimentales

-Secuencia general: introducción desarrollo, conclusión en la argumentación escrita por seguimiento escrito del proceso inicio, desarrollo y cierre de la clase.

La planificación presenta observaciones claras y permite un seguimiento por Ideas y conclusiones relacionadas con los datos presentados.

La planificación presenta observaciones claras y permite un seguimiento por seguimiento escrito del proceso inicio, desarrollo y cierre de la clase.

- Definición de principio de construcción:

La planificación activa los conocimientos previos mediante lecturas, analogías u otro registro por conocimientos

previos mediante lecturas, analogías, mapas semánticos, mapas conceptuales, cuestionario, preguntas intercaladas.

La planificación activa las experiencias anteriores mediante simulaciones, lecturas u otros registros por experiencias anteriores mediante simulaciones, lecturas u otros registros.

La planificación utiliza recursos digitales u otros para conectar el conocimiento previo por Analogías que apoyan y refuerzan los contenidos.

-Definición principio de significado:

La Planificación propone debates, charlas, dinámicas de grupo como situaciones significativas de aprendizaje por debates, disertaciones, dinámicas de grupo como situaciones significativas de aprendizaje.

La planificación crea ambientes de aula para ejecutar competencias comunicativas por actividades de aula para ejecutar competencias comunicativas.

La planificación responde de manera constructiva las preguntas de sus estudiantes por respuestas de manera constructiva las preguntas de sus estudiantes.

-Evaluador 4:**-Definición principio de coherencia:**

La planificación crea actividades de enseñanza de acuerdo a los objetivos por actividades de enseñanza de acuerdo a las competencias.

La planificación coordina en forma general las fases de inicio, desarrollo y cierre por coordinación de fases de inicio, desarrollo y cierre.

-Evaluador 5:**-Definición principio de transferencia:**

Actividades nuevas por:

-Habilidades de pensamiento analítico: generar ideas, hipótesis, supuestos, interrogantes.

-Actividades de síntesis, Inferencia, análisis.

-Habilidades pensamiento crítico:

Expresar e interpretar de forma oral y escrita, pensamientos, emociones.

-Habilidades el pensamiento de síntesis:

-Buscar, recopilar y procesar información.

-Habilidades de pensamiento sistémico:

-Usar el vocabulario adecuado.

-Conocer las reglas del sistema de la lengua.

-Habilidades pensamiento de pensamiento reflexivo.

-Interactuar de forma adecuada lingüísticamente.

-Comprensión de textos literarios y no literarios.

-Habilidades pensamiento lógico.

-Dar coherencia y cohesión al discurso, a las propias acciones y tareas.

-Formarse un juicio crítico y ético.

-Estructurar el conocimiento.

-Habilidades de pensamiento creativo.

-Intercambios comunicativos en diferentes situaciones, con ideas propias.

-Manejar diversas fuentes de información.

-Dialogar, escuchar, hablar y conversar.

-Habilidades de pensamiento lógico.

-Formular y expresar los propios argumentos de una manera convincente y adecuada al contexto.

-Formarse un juicio crítico y ético.

-Habilidades pensamiento deliberativo.

-Adoptar decisiones, resolver conflictos.

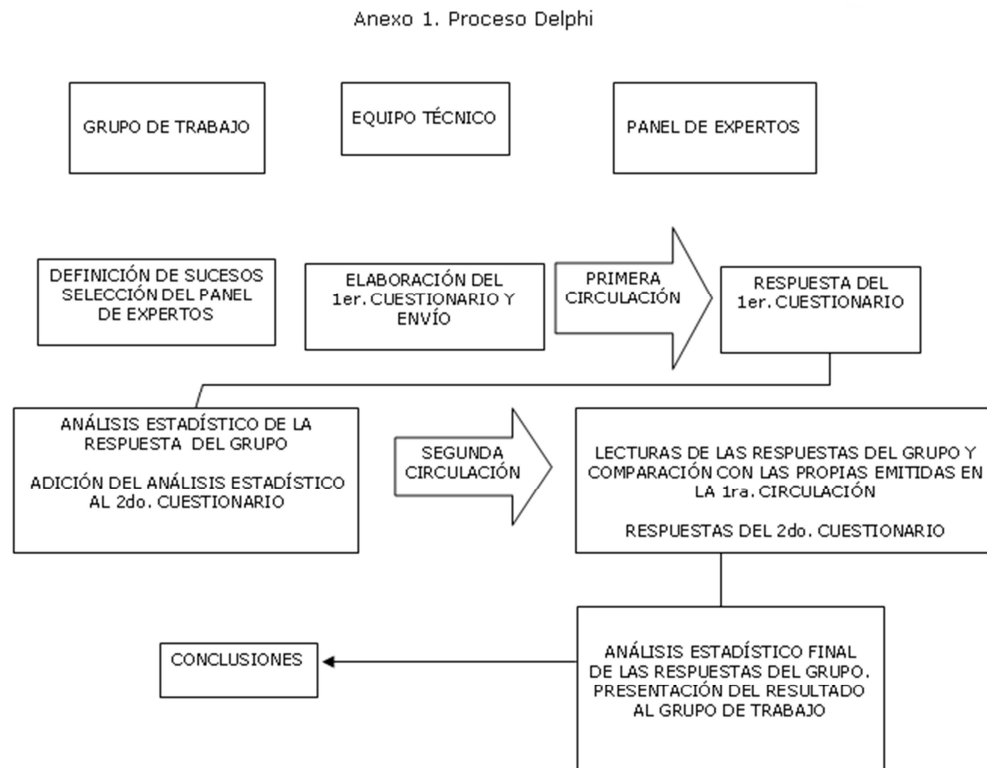
-Tener en cuenta opiniones distintas a la propia.

-Realizar críticas con espíritu constructivo.

Por otra parte para complementar, desde el paradigma cuantitativo, se usó la técnica Delphi, la cual en el ámbito de la investigación educativa, como señalan Cabero y Infante (2014:4): *“pretende obtener una visión colectiva de expertos sobre un tema a partir de rondas repetidas de preguntas, siendo un método capaz de obtener y depurar los juicios de grupo”*. Es decir, resulta

apropiada debido a su elasticidad, respecto a depurar juicios y consenso. A tal efecto, se realizó una encuesta a cinco expertos en dos rondas u oleadas. Su validación se realizó en primer lugar y posteriormente se envió a los expertos. Se incluyó en la segunda ronda las preguntas que estaban en la media arrojada por la encuesta, de manera tal, que se analizan. Al respecto, se añade que se respetaron el anonimato, iteración, retroalimentación y control, por parte del investigado. Asimismo esta técnica que se focalizó en la búsqueda de consensos fue sometida a medidas de tendencia central (promedio, moda, mediana, desviación estándar mínima y máxima) con la función de abarcar mayormente el análisis y sus respectivos efectos en los resultados y su vinculación con el objetivo general de esta tesis doctoral.

Figura N° 1: Técnica Delphi.



Fuente: *Elaboración propia.*

ENCUESTA:**Planificación tradicional y planificación desde socioformativo para
la enseñanza del subsector de lenguaje y comunicación.****I. DATOS DEL ENCUESTADO:****Sexo:** Femenino

Masculino

<i>Tipo de establecimiento educacional</i>		

Curso académico		Edad	
------------------------	--	-------------	--

Fuente: *Elaboración propia.*

Este instrumento tiene como finalidad conocer la percepción y sus implicancias en la cotidianeidad de la enseñanza

de lenguaje y comunicación en función de la planificación o secuencia didáctica.

INSTRUCCIONES

1. La siguiente encuesta contempla tres áreas:

- a) planificación tradicional.
- b) estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- c) planificación emergente o del enfoque socioformativo.
- d) cada sección o área posee distintos objetivos específicos a considerar, donde cada uno tiene cinco posibles respuestas, examinadas bajo el grado de acuerdo que posea el encuestado. Para ello, deberá considerar que:

A: Muy en desacuerdo.

B: En desacuerdo.

C: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

D: De acuerdo.

E: Muy de acuerdo.

- e) Marque con una "X" en la casilla que más lo represente.

PARTE I: Analizar las planificaciones de enseñanza que utilizan los profesores en su mediación pedagógica de aula para la enseñanza de la lengua materna.

Por favor, indique con una "X" su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a la Planificación de la Unidad.

ASPECTOS	a	b	c	d	e
1. La planificación es considerada un instrumento útil y aplicable en mi establecimiento.					
2. La planificación permite desarrollar lo teórico y lograr aprendizajes significativos de los contenidos.					
3. En la planificación que Ud, utiliza alcanza a desarrollar los contenidos en forma total.					
4. Percibo que la planificación está vinculada en forma didáctica a la progresión de la Unidad.					

5. Percibo que la planificación contiene una evaluación que se reutilice como retroalimentación a los estudiantes.					
6. La asignatura de lenguaje y comunicación ha cubierto mis expectativas para rendir óptimamente en lo académico y desenvolverme con éxito en mi entorno de profesor.					
7. Percibo un aprendizaje más significativo desde esta planificación para mis estudiantes.					
8. Respecto al libro de texto de la asignatura de lenguaje y comunicación, su uso es fácil de entender a decir de textos, literarios y no literarios.					
9. Este tipo de planificación permite que se realice detección de las ideas previas al inicio de cada unidad a tratar.					
10. El uso de esta planificación permite desarrollar					

habilidades lingüísticas y diferentes tipos de pensamientos, tales como lógico, analítico, crítico.					
---	--	--	--	--	--

Fuente: *Elaboración propia.*

PARTE II: Proponer estrategias para desarrollar las competencias de la lengua desde la planificación, referidas a las habilidades de pensamiento.

Por favor, indique con una "X" su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a la metodología aplicada.

ASPECTOS	a	b	c	d	e
11. Usted como profesor, comunica claramente los objetivos de cada clase.					
12. Comunica de una forma clara y fácil de entender la estrategia de enseñanza y aprendizaje para cada unidad.					
13. Usted como profesor, expresa expectativas positivas a los estudiantes respecto a la estrategia de enseñanza y					

aprendizaje para cada Unidad.					
14. Explica los criterios de evaluación de los contenidos y su vinculación con la estrategia de enseñanza y aprendizaje en las clases.					
15. Su estrategia de enseñanza y aprendizaje entrega retroalimentación más individualizada.					
16. Su estrategia de enseñanza y aprendizaje permite realizar actividades de recuperación y refuerzo con estudiantes que lo necesitan.					
17. La estrategia enseñanza y aprendizaje indica normas claras de comportamiento en clases para todos.					
18. La estrategia enseñanza y aprendizaje logra desarrollar habilidades lingüísticas, tales como inferir, interpretar, evaluar.					
19. Esta estrategia permite clases activas, dinámicas y didácticas.					

20. Esta estrategia permite integra teoría y práctica en relación a al lenguaje y la comunicación.						
--	--	--	--	--	--	--

Fuente: *Elaboración propia.*

PARTE III: Objetivo específico 3: consolidar los métodos y estrategias de la planificación del enfoque por competencias socioformativo para la enseñanza del subsector de Lenguaje.

Por favor, indique con una "X" su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones respecto a la implicancia de una planificación de enfoque o socioformativo

ASPECTOS	a	b	c	d	e
21. Aplica teorías de la didáctica con conocimiento sólido de los aprendizajes en función del proceso de aprendizaje.					

22. Aplica los modelos didácticos en la transposición y maneja instrumentos evaluativos en función de la especialidad.					
23. Maneja los recursos didácticos y los utiliza en relación al aprendizaje.					
24. Presenta textos que evidencien el manejo de los modelos didácticos en función del aprendizaje significativo.					
25. Planifica diseño de aula y relaciona el aprendizaje con los recursos en virtud de las acciones y tiempo de clase.					
26. Reflexiona independientemente sobre los canales o códigos de comunicación que utilizamos para divulgar cualquier tipo de contenido.					
27. Diseña distintos tipos de instrumentos evaluativos.					
28. Problematiza la naturaleza artística de la obra literaria como producto lingüístico, estético y cultural, en los diferentes niveles de la educación media.					
29. Permite en forma expresa y directa abordar en las clases					

temas importantes para el barrio, la zona o la comunidad donde se vive.					
30. Desarrolla de manera progresiva las competencias comunicativas a través de la práctica integrada de la comprensión y producción oral y escrita.					

Fuente: *Elaboración propia.*

CARTA DE SOLICITUD DE VALIDACIÓN DE ENCUESTA

Sr(a). Validador (a):

El siguiente instrumento tiene como objetivo general: analizar los efectos que tiene en el proceso de enseñanza y aprendizaje la aplicación de la planificación de la secuencia didáctica en estudiantes de primero medio del subsector lenguaje y comunicación de establecimientos municipalizados de la Región del Maule desde el enfoque socioformativo.

El instrumento consiste en una encuesta, la cual recogerá la información proporcionada por los expertos en el área

de lenguaje y comunicación y pedagogía, los cuales están activos y con régimen lectivo anual.

La validación de la encuesta está determinada por aspectos y su grado de acuerdo, en la cual se deberá evaluar dentro de un rango que fluctúa desde: “muy en desacuerdo a muy de acuerdo”, por lo que se indicará su selección marcando con una “X”.

Por último, al finalizar si considera necesario, añadir su respectiva observación, como validador, referente a los criterios para mejorar y validar tal encuesta.

Nombre del Docente Validador (a):

Título y Grado Académico:

PAUTA DE VALIDACIÓN

Indicaciones:

A continuación se presentan cuatro aspectos que usted debe evaluar marcando con una “X” en la casilla que

corresponda. Considerando una escala de notas de rango de 1 a 7, donde “1” es la nota mínima y “7” como nota máxima.

CRITERIOS	NOTA						
	1	2	3	4	5	6	7
Coherencia							
Lógica							
Aplicabilidad							
Pertinencia							

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO III

-Aravena, A; Parada, M y Vásquez, A. (2008). *Investigación cualitativa en Educación y pedagogía*. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.

-Cabero, J y Infante, A. (2008). Empleo del método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48. (Recuperado el dd/mm/aa de http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec48/n48_Cabero_Infante.html).

-Cisterna, F. (2005). *Categorización y Triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa*. Chillán: Universidad Bío-Bío.

-Hernández, R y Fernández, C. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Troillo.

-Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill (3a ed.).

-Hernández, R; Fernández, C y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4^a ed.) México: Mc Graw-Hill. Diseños de investigación.

http://biblioteca.itson.mx/oa/educacion/oa14/disenio_investigacion/p6.htm.

-Flórez, R. (2001). *Dimensiones de la evaluación*. Colombia: Ariel.

-Flórez R. (2005) *Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

- Fernández, D. (2002). *Relación y vinculación del lenguaje y la Educación*. Colombia: Socopa.

- Fernández, F. (2003). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson Educación.

-Proyecto Educativo Institucional. (2000). Liceo Abate Molina.



CAPÍTULO 4: Interpretación de resultados.

4.1. Presentación.

4.2. Estrategia metodológica.

4.2.1. Análisis de datos.

4.2.2. Instrumentos de recogida de datos.

4.2.3. Discusión focal.

4.2.4. Resultados cualitativos.

4.2.5. Síntesis.

4.2.6. Resultados cuantitativos.

Interpretación de resultados.

Introducción:

Esta investigación que propone la planificación de secuencias didácticas desde el enfoque socioformativo de las competencias, en el subsector de lenguaje y comunicación para el grado primero medio (NM1) de la enseñanza media, establece la reiteración que las orientaciones definidas para la comunicación y las competencias en las bases curriculares; advierten que éstas dan una fuerte prominencia a la planificación tradicional, llamada de trayecto, (MINEDUC, 2004). Asimismo, para las bases curriculares en comunicación del grado primero medio con modalidad humanístico- científica, se establecen objetivos fundamentales transversales (OFT) que declaran que los alumnos y las alumnas serán capaces de aprender desde la planificación de trayecto. Por su parte el Marco Para la Buena Enseñanza (2003:212), un documento protocolar del Ministerio de Educación que: *“establece estándares para una adecuada práctica profesional del profesor, considera en su dominio A: a1) preparación de la enseñanza, a2) la*

Implementación del currículum para que todos los estudiantes logren aprendizajes de calidad, a3) apunta al docente basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña y, al diseño, selección y organización de estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados". De acuerdo al proceso de revisión de fuentes primarias, fuentes secundarias que para (Batthyány y Cabrera:92): "cualquier tipo de indagación en la que el investigador analiza la información que él mismo obtiene, mediante la aplicación de una o varias técnicas de obtención de datos [...] Por el contrario, la investigación secundaria se limita al análisis de datos recabados por otros investigadores, con anterioridad al momento de la investigación" (Cea D'Ancona, 1996:220)" y aplicación de instrumentos de investigación (observación no participante, lista de cotejo y "focus group") que según Batthyány y Cabrera (2007: 92): "el grupo de discusión es una técnica de investigación social que (como la entrevista abierta o en profundidad, y las historias de vida) trabaja con el habla. En ella, lo que se dice —lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación—, se asume como punto crítico en el que lo social se

reproduce y cambia, como el objeto, en suma, de las Ciencias Sociales”; y en la misma línea Delgado y Gutiérrez (1999:289) señalan que: *” en coherencia con la capacitación al profesorado del establecimiento señalado, la planificación desde el enfoque socio formativo de las competencias, ha arrojado los siguientes resultados”.*

4.1. Presentación.

Para esta investigación se hace necesario reiterar la estrategia metodológica, en pos de facilitar al lector la comprensión del análisis de los resultados.

4.2. Estrategia metodológica.

4.2.1. Análisis de datos:

4.2.1.1. Análisis por decodificación.

- Descomposición del texto:

Selección de unidades de análisis, es decir, la identificación y selección de las palabras, signos y símbolos con contenidos.

- Enumeración:

Consiste en el proceso de distinguir al interior del texto aquellos lugares donde se ubica la información destacada. Hace explícita la información que se observa.

- Clasificación y agregación:

La información agrupada por acuerdo a semejanzas se le concede un nombre próximo a los objetivos para dar escrutinio al propio sentido común.

La estrategia metodológica de esta investigación se basa en tres componentes:

i) Como primer componente se realiza la **elaboración de una planificación** desde el enfoque socio formativo. Para estos efectos se sistematiza los principios didácticos y procedimientos del enfoque, posteriormente, se adaptan a la Planificación del enfoque basado en competencia socioformativo.

ii) **Se diseña** una lista de cotejo cuyo objetivo es validar la exactitud/pertinencia de la planificación diseñada en conjunto con los profesores de acuerdo al EBCS en el contexto de la realidad educativa de aula.

- iii) **Se aplica:** la planificación en régimen de aula.
- iv) **Se retroalimenta:** la planificación propuesta.
- v) **Observación:** cualitativa no participante in situ (aula)
- vi) **Retroalimentación:** de la experiencia de aplicación por parte de una muestra de 4 docentes en una discusión focal.

Cabe resalta que según Hernández (1997:301): *“el análisis contenido se efectúa por medio de la codificación, que es el proceso a través del cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso. Lo importante en el mensaje se convierte en algo susceptible de describir y analiza útil e importante de analizar. Para poder decodificar es necesario definir el universo a analizar, las unidades de análisis y las categorías de análisis”.*

4.2.1.2. Análisis de datos conforme a lo descrito.

Para Hernández (1998:295): *“el análisis de contenido sirve para “revelar centros de interés y atención para una persona, un grupo, una comunidad y reflejar actitudes valores y creencias de personas, grupos o comunidades”.*

1. Descomposición del texto: selección de unidades de análisis, es decir, la identificación y selección de las palabras, signos y símbolos con contenidos, desde el registro textual, y la discusión grupal:

Con respecto a selección de palabras, signos y símbolos con contenido en esta Observación No participativa de registro textual se encuentran: **diálogo, relacionar, soluciones, analizar, especificar temas, defensa de sus ideas, opinión, explicar, reflexionar, compañerismo, comprensión.** Para ello, se aplica y retroalimenta la planificación propuesta mediante observación cualitativa no participante in situ (aula) y se realiza una retroalimentación de la experiencia de aplicación por parte de una muestra de 4 docentes.

De manera complementaria, todos estos conceptos que se hallaron expresados en la observación no participante de registro textual, que se utilizó para observar la aplicación de la planificación que se ha presentado este trabajo de investigación. Estos se enlazan con el objetivo específico n°1, a saber: analizar las planificaciones de enseñanza que utilizan los profesores en su mediación pedagógica de aula para la enseñanza de la lengua materna.

El mismo, tiene vinculación con las competencias cognitivas-instrumentales, las cuales se consideran como medios o herramientas para sustentar los tipos de pensamientos, tales como:

1) Pensamiento analítico: diálogo, relacionar, soluciones, analizar, especificar temas, defensa de sus ideas, opinión, explicar, reflexionar, comprender. Este tipo de pensamiento es el modo que se utiliza para comprender la realidad, también descompone situaciones complejas en sus partes que la constituyen y se separa lo relevante de lo no relevante. También este tipo de pensamiento, entrega el relieve de diferentes tipos de relaciones existentes entre elementos identificados, sigue

pasos para identificar, separar y evaluar las componentes, identifica relaciones de prioridad, jerarquía, causa – efecto, redefine situaciones, identifica y orienta. Cabe destacar que el dominio de esta competencia está relacionado con: Reflexión, lógica, capacidad de observación, visión de conjunto, capacidad de conceptualización, planificación, resolución de problemas, comunicación oral y escrita.

2) Pensamiento crítico: esta competencia cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se basan las ideas, acciones y juicios, ajenos como propios.

3) Pensamiento reflexivo: el cual facilita el reconocimiento y el crecimiento de modos de pensar que se usan en la resolución de problemas o en la realización de alguna tarea. El dominio de esta competencia está relacionado con: La identificación y el afrontamiento de las concepciones previas, la capacidad de conceptualizar.

4) Pensamiento sistémico: es el comportamiento mental que permite organizar e integrar componentes interrelacionados para formar un todo.

Comprender y afrontar la realidad mediante patrones globales.

5) Pensamiento creativo: esta competencia genera procesos de búsqueda de soluciones, tanto como, el pensamiento deliberativo que considera los pro y los contra de las decisiones, examina la razón o puntos de vista antes de emitir un juicio.

4.2.1.3. Análisis de conceptos relacionados con las competencias.

A continuación se presentan los conceptos y su vinculación con las competencias en el Cuadro siguiente.

Cuadro N° 38: Conceptos Relacionados con las Competencias.

<p><u>Objetivo específico 1:</u> Analizar las planificaciones de enseñanza que utilizan los profesores en su mediación pedagógica de aula para la enseñanza de la lengua materna.</p>
--

<p>Descomposición del texto</p>

Concepto: selección de palabras, signos y símbolos con contenido en esta observación

Diálogo, relacionar, soluciones, analizar, especificar temas, defensa de sus ideas, opinión, explicar, reflexionar, compañerismo, comprensión.

Fuente: Elaboración propia.

Enumeración: Consiste en el proceso de distinguir al interior del texto aquellos lugares donde se ubica la información destacada, desde el registro textual y la discusión grupal:

El enfoque por competencia posee un abanico de métodos que apuntan a desarrollar competencias. Estos métodos demandan una manera distinta de organizar y desarrollar las actividades pedagógicas. Asimismo, ocurre con el papel a desempeñar por los profesores y los alumnos. Es evidente que, no son lo mismo el rol y las tareas que debe ejecutar un profesor cuando utiliza el método expositivo que cuando diseña a través

secuencias didácticas emergentes, en este caso desde el enfoque socioformativo.

A continuación se presenta la información destacada en la observación no participante y la discusión grupal. Es cabal decir que en esta fase de análisis ya se vislumbra el aporte metodológico que realiza la planificación desde el enfoque socioformativo (EBCSF) para el subsector de lenguaje y comunicación.

4.2.1.4. Análisis de información destacada.

Enumeración: consiste en el proceso de distinguir al interior del texto aquellos lugares donde se ubica la información destacada. Hace explícita la información que se observa.

Las fuentes usadas son: **la observación no participante con registro textual y la discusión grupal.**

A continuación se presenta la información más relevante en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 39: Información Destacada.

<p><u>Objetivo específico 2:</u> Proponer estrategias para desarrollar las competencias de la planificación, referidas a las habilidades comunicativas de la enseñanza.</p>
<p>“La participación es muy activa, respuesta más conciliadora entender la planificación”. Observación no participante n°1.</p>
<p>“el tema del interés, uno le toma como más interés en aprender.” Observación no participante n° 2. Primero medio D.</p>
<p>“Sí porque están cercanos a su familia, a su historia, les gusta saber lo que pasó en el pasado.” Observación no participante n°2. Primero medio D.</p>
<p>“esta forma de enseñar era más entretenida que las del libro, porque es más cercana a la vida de todos. Dice un integrante.” Observación No Participante n° 1. Primero medio C.</p>
<p>“tuvimos que leer harto y buscar soluciones que no eran fáciles, pero fue bueno.” “hay cosas que uno va aprendiendo</p>

de los demás.” Observación no participante n° 2. Primero medio. B

“Nosotros como grupo para este trabajo investigamos, leímos, fuimos a la Municipalidad a la oficina de la Onemi, y ahí nos dijeron que teníamos que ir al SAG” (Servicio agrícola ganadero) Observación no participante n° 1. Primero medio A.

“Hay una fuerte identidad con la comuna y con el establecimiento en el sentido que éste debiera prepararlos en una buena educación” Observación no participante n° 2. Primero medio A.

“este problema tiene muchos problemas y para mi hay que dividirlo en varios problemas y buscar las soluciones para cada uno de ellos.” Observación no participante n°1 Primero medio. B.

“Este problema nos llevó a analizar mucho, concluye el grupo”. Observación no participante n°1 Primero medio. B

“aplicar soluciones más realistas.” Observación no participante n° 1. Primero medio C.

“aprende a expresarse y a comprenderse.”

Observación no participante n° 1. Primero medio C.

“Pero se pueden solucionar las cosas.” Observación no participante n° 2. Primero medio. B.

“Eh, bueno de mi punto de vista facilita, facilita porque, en el caso del primero, ellos han leído muy poco y esta Planificación los ayuda a examinar, aprender, e investigar, como con más entusiasmo y los muchachos internalizan más de contenidos, los estudiantes eh, lo aprenden por más tiempo porque tuvieron que dar soluciones y entender, ”. Profesor José Salas.
Discusión grupal.

Y el trabajo cuando se pone en práctica esta planificación distribuye responsabilidades y hace pensar más profundo a los jóvenes” Profesora. Mirian Cabello. Discusión grupal.

Ellos, tienen un autoestima mayor ya, más confianza y hay un desarrollo social más elevado que si los tuviéramos en forma rígida”. Profesora Mirian Cabello.

“Hay profesores que copian la planificaciones de

internet, con esta planificación aprendimos muchas competencias”

Profesora. Mirian Cabello. Discusión grupal.

“Ellos, presentan un desarrollo de conocimientos mejores” Profesora María Escobar. Discusión grupal.

“Si, de todas maneras porque los chiquillos aprenden a expresarse y a comprender. Por mi parte los vi que investigaron, se identificaron, se organizaron, leyeron, buscaron soluciones, se expresaron, hicieron un análisis y discutieron.” Profesora María Escobar. Discusión grupal.

“Se ganan porque ellos aprenden a ser responsables. Ahora yo puedo ajustar los contenidos y guiar más sólidamente aquellos que nos interesen, es un tipo de planificación que facilita pasar los contenidos” Profesora Mirian Cabello. Discusión grupal.

“Sí, pero siendo el tema del interés del joven, el joven le toma como más interés en aprender, porque les interesa, les importa y entonces, eh, es decir ellos aplica lo que aprenden”. Profesora Barnny Cabrera. Discusión grupal.

“algunos exploran, investigan, y son capaces de realizar una investigación buena, porque esta planificación es más ordenada y eso hace que los alumnos aprendan más”. Profesora María Escobar. Discusión grupal.

“aprendieron a analizar un problema, lo interpretaron y uno como una forma didáctica uno va incorporando algunos recursos que sirven de nexos con ellos exploran, dan soluciones. No las copian de otra parte. Profesora.” María Escobar. Discusión grupal.

Eh, al implementar este tipo de recurso., perdón, de planificación ha sido salir del pasar los contenidos, ellos fueron con los contenidos muy cercanos y se puede aplicar a varios sobre todo en literatura.” Profesora Mirian Cabello. Discusión grupal.

“investigaron, analizaron, hicieron una evaluación para ver las sugerencias y se encontraron con algo familiar.” Profesor José Salas. Discusión grupal.

“distinguir ciertas conexiones del desarrollo de

pensamientos con sus proyectos de vida profesional” Profesora Mirian Cabello. Discusión grupal. Discusión grupal.

“distinguir entre nuevas maneras de pensar.
“Profesora María Escobar. Discusión grupal.

“aplicando este tipo de planificación la comprensión es diferente cuando ellos siguen profundizando con estas otras habilidades de analizar, investigar y trabajar en grupo, dando sus propias soluciones .eso lo hace diferente al trabajo de investigación grupal, porque se queda ahí, no se profundiza.” Profesora María Escobar. Discusión grupal.

“Para todos los profesores participantes esta planificación sirve para desarrollar varias habilidades y es posible hacer más cercano los contenidos, no es para todos los contenidos, porque influye la madurez de los estudiantes”. Profesor Salas. Discusión grupal.

“ es decir, sirve si concuerda con el interés, madurez y gusto por habilidades de la inteligencia que son más profundas, situación que hace diferente la clase y la participación de los

estudiantes. Profesora María Escobar. Discusión grupal.

Fuente: *Elaboración propia.*

Clasificación y agregación. La información agrupada por acuerdo a semejanzas se le concede un nombre próximo a los objetivos para dar escrutinio al propio sentido común, desde el registro textual y la discusión grupal y la lista de cotejo:

Esta fase del análisis se relaciona con la agrupación de la información que debidamente tiene semejanza a una aproximación al objetivo, para lo cual se le asigna un nombre próximo, los cuales son: Pensamiento analítico, crítico, reflexivo sistémico y creativo. Además se apoya con la pauta de cotejo que se utilizó para evidenciar las competencias que desarrolla la planificación. A continuación, se presentan en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 40: Clasificación y Agregación.

Análisis por clasificación y agregación.
Concepto: La información agrupada por acuerdo a semejanzas se le concede un nombre próximo a los objetivos para dar escrutinio al propio sentido común.

Fuente: *Elaboración propia.*

Cuadro N° 41: Objetivo Específico 3.

<u>Objetivo Específico 3:</u> Consolidar los métodos y estrategias de la planificación del enfoque por competencias socioformativo para la enseñanza del subsector de lenguaje.	
competencias	Información agrupada de opiniones de estudiantes y profesores
Pensamiento analítico. Pensamiento	“nosotros como grupo para este trabajo investigamos, leímos, fuimos a la Municipalidad a la oficina de la Onemi, y ahí

<p>analítico, el cual se utiliza para comprender la realidad, el dominio de la competencia y está relacionado con la reflexión, lógica, capacidad de observación, visión de conjunto, capacidad de conceptualización, planificación, resolución de problemas, comunicación oral y escrita.</p>	<p>nos dijeron que teníamos que ir al Sag”.</p> <p>Estudiante.</p> <p>“este problema tiene muchos problemas y para mi hay que dividirlo en varios problemas y buscar las soluciones para cada uno de ellos.”</p> <p>Estudiante.</p> <p>“este problema nos llevó a analizar mucho, concluye el grupo”. Estudiante.</p> <p>“aprende a expresarse y a comprenderse”.</p> <p>Profesor.</p> <p>“investigaron, analizaron, hicieron una evaluación para ver las sugerencias y se encontraron con algo familiar.” Profesor.</p> <p>“algunos exploran, investigan, y son capaces</p>
--	--

de realizar una investigación buena”.

Profesor. .

“eh, bueno de mi punto de vista facilita, facilita porque, en el caso del primero, ellos han leído muy poco y esta planificación los ayuda a examinar, aprender e investigar, como con más entusiasmo y los muchachos internalizan más de contenidos, los estudiantes eh, lo aprenden por más tiempo porque tuvieron que dar soluciones y entender”. Profesor.

“aplicando este tipo de planificación la comprensión es diferente cuando ellos siguen profundizando con estas otras habilidades de analizar, investigar y trabajar en grupo, dando sus propias soluciones, eso lo hace diferente al trabajo de investigación grupal, porque se queda ahí, no se profundiza.” Profesor.

“es decir, sirve si concuerda con el interés, madurez y gusto por habilidades de la

	<p>inteligencia que son más profundas, situación que hace diferente la clase y la participación de los estudiantes”. Profesor.</p>
--	--

Fuente: *Elaboración propia.*

En la lista de cotejo que se usó para evidenciar las competencias en el subsector de lenguaje y comunicación, se expresa esta competencia vinculada al principio de transferencia.

Cuadro N° 42: Principio de Transferencia.

<p><u>Transferencia:</u> La planificación permite transferir lo aprendido desde una tarea original a otra tarea concreta, no prevista. Es decir, usar en otro contexto los conocimientos y capacidades aprendidas.</p>				
Dimensión	Indicadores	Sí	No	Comentario
Desplazar o	Expresa e	X		Esta competencia de

transferir lo aprendido a situaciones nuevas. Habilidades de <u>pensamiento</u> <u>analítico</u>	interpreta de forma oral y escrita, pensamientos, deducciones o inferencias.			pensamiento analítico se presentó durante las exposiciones de manera usual en los integrantes de los grupos, siendo capaces de argumentar y establecer causas y generalidades.
---	---	--	--	---

Pensamiento Crítico. Esta competencia questiona las cosas y se interesa por los fundamentos	“aplicar soluciones más realistas.” Profesor. “pero se pueden solucionar las cosas.” Estudiante. “el tema del interés, uno le toma como más interés en aprender.” Estudiante. “si, de todas maneras porque los alumnos
---	---

<p>en los que se basan las ideas, acciones y juicios, ajenos como propios.</p>	<p>aprenden a expresarse y a comprender. Por mi parte los vi que investigaron, se identificaron, y les gustó lo encontraron que les podía pasar a ellos, y se organizaron, leyeron, buscaron soluciones, se expresaron, hicieron un análisis y discutieron.”</p> <p>Profesor.</p> <p>“aprendieron a analizar un problema, lo interpretaron y uno como una forma didáctica uno va incorporando algunos recursos que sirven de nexos con ellos exploran, dan soluciones. No las copian de otra parte. Profesor.</p> <p>“y el trabajo cuando se pone en práctica esta planificación distribuye responsabilidades y hace pensar más profundo a los jóvenes”</p> <p>Profesor.</p>
--	--

Fuente: *Elaboración propia.*

En la lista de cotejo que se usó para evidenciar las competencias en el subsector de lenguaje y comunicación, se expresa esta competencia de transferencia.

Cuadro N° 43: Principio de Transferencia dos.

<u>Transferencia</u> : el método permite transferir lo aprendido desde una tarea original a otra tarea concreta, no prevista. Es decir, usar en otro contexto los conocimientos y capacidades aprendidas.				
Dimensión	Indicadores	Sí	No	Comentarios
Desplazar o transferir lo aprendido a situaciones	Propone, crea, resuelve situaciones por medio de	X		Esta competencia de pensamiento crítico se presentó en la forma oral y escrita durante las exposiciones de los

nuevas.	soluciones.			estudiantes, siendo múltiples las soluciones. Los estudiantes lograron cuestionar e indagar y proponer soluciones con fundamentos.
---------	-------------	--	--	--

Pensamiento reflexivo.	Sí porque están cercanos a su familia, a su historia, les gusta saber lo que pasó en el pasado.
Esta competencia facilita el reconocimiento y el crecimiento de modos de pensar que	Profesor. “esta lectura era más entretenida que las del libro, porque es más cercana a la vida de todos. Dice un integrante.” Estudiante. “tuvimos que leer hartos y buscar soluciones que no eran fáciles, pero fue bueno.” hay cosas que uno va aprendiendo de los demás.”

<p>se usan en la resolución de problemas o en la realización de alguna tarea.</p>	<p>Estudiante.</p> <p>“se ganan porque ellos aprenden a ser responsables. Ahora yo puedo ajustar los contenidos y llevar al caso aquellos que nos interesen, es un tipo de planificación que facilita pasar los contenidos” Profesor.</p> <p>“sí, pero siendo el tema del interés del joven, el joven le toma como más interés en aprender, porque les interesa, les importa y entonces, eh, es decir ellos aplica lo que aprenden”. Profesor</p> <p>“distinguir ciertas conexiones con sus proyectos de vida profesional,”. Profesor.</p> <p>“distinguir entre nuevas maneras De pensar.” Profesor.</p> <p>“ellos, tienen un autoestima mayor ya, más confianza y ...hay un desarrollo social más elevado que si los tuviéramos en forma rígida”. Profesor.</p> <p>“para todos los profesores participantes esta planificación sirve para desarrollar varias habilidades y es posible hacer más cercano los contenidos, no es para</p>
---	---

	<p>todos los contenidos, porque influye la madurez de los estudiantes”. Profesor</p> <p>“y el trabajo cuando se pone en práctica esta planificación distribuye responsabilidades y hace pensar más profundo a los jóvenes”. Profesor.</p>
--	---

Fuente: *Elaboración propia.*

En la lista de cotejo que se usó para evidenciar las competencias en el subsector de lenguaje y comunicación, se expresa esta competencia dentro del principio de construcción.

Cuadro N° 44: Principio de Construcción.

<p style="text-align: center;"><u>Construcción:</u></p> <p>La planificación presenta actividades para recuperar conocimientos y organiza la información en forma clara y entendible de los conocimientos y experiencias anteriores, activa nuevos aprendizajes, utilizando los procedimientos comunicativos</p>
--

adecuados para transmitir la información.				
Dimensión	Indicadores	Sí	No	Comentario
Organiza la información en forma clara y entendible de los conocimientos	Actividades para recuperar conocimientos.	X		Esta competencia recibió la mayor cantidad de agrupación por semejanza, los estudiantes realizaron diligencias, también contribuyó a realizar ciertas conexiones con sus proyectos de vida profesional
	Conocimientos previos mediante lecturas, analogías, mapas semánticos, mapas conceptuales, cuestionario, preguntas intercaladas.			
	Experiencias anteriores mediante simulaciones, lecturas u otros registros.	X		
	Secuencias de			

y experiencias anteriores.	inicio, desarrollo y cierre.			en su futuro.
Activa nuevos aprendizajes				
Utiliza los procedimientos comunicativos adecuados	Organiza actividad para recuperación de información.	X		
	Usa recursos digitales u otros para conectar el conocimiento nuevo.	X		
	Habla correcta.	X		
	Escritura correcta.			
	Procedimientos comunicativos adecuados para transmitir la	X		

	información.			
--	--------------	--	--	--

<p>Pensamiento sistémico.</p> <p>Es el comportamiento mental que permite organizar e integrar componentes interrelacionados para formar un todo.</p> <p>Comprender y afrontar la realidad mediante patrones globales.</p>	<p>“sí porque están cercanos a su familia, a su historia, les gusta saber lo que pasó en el pasado.” Profesor.</p> <p>“esta lectura era más entretenida que las del libro, porque es más cercana a la vida de todos.</p> <p>Dice un integrante.” Estudiante.</p> <p>"ellos, tienen un autoestima mayor ya, más confianza y...hay un desarrollo social más elevado que si los tuviéramos en forma rígida”. Profesor.</p>
--	---

Fuente: *Elaboración propia.*

En la lista de cotejo que se usó para evidenciar las competencias en el subsector de lenguaje y comunicación, se expresa esta competencia vinculada al principio de globalidad.

Cuadro N° 45: Principio de Globalidad.

<u>Globalidad:</u> la planificación presenta en forma verbal o escrita los roles del alumno y del profesor a partir de una situación relacionada con los saberes declarativos, procedimentales, actitudinales y activa el análisis de los elementos a partir de una situación global.				
Dimensión	Indicadores	Sí	No	Comentario

Fuente: *Elaboración propia.*

<p>Saberes Declarativos.</p>	<p>Conceptos lingüísticos que el alumno conoce en su vocabulario habitual.</p>	<p>x</p>		
<p>Procedimentales.</p>	<p>Usa organizadores textuales: introducción desarrollo, conclusión en la argumentación verbal.</p> <p>Secuencia general: introducción desarrollo, conclusión en la argumentación escrita.</p> <p>Ideas y conclusiones relacionadas con los datos presentados.</p>	<p>x</p>	<p>En general esta competencia los vinculó con la realidad de su vida como estudiantes y la vida de la sociedad civil, sin embargo, la ausencia de usar organizadores textuales, seguimiento del inicio, desarrollo y cierre de la clase y la falta</p>	

<p>Actitudinales</p> <p>Activa el pensamiento analítico.</p>	<p>Seguimiento escrito del proceso inicio, desarrollo y cierre de la clase.</p> <p>Presenta causalidad y efecto</p> <p>Respeto a la opinión ajena.</p> <p>Identifica la idea principal en el texto escrito.</p> <p>Presenta introducción, desarrollo y conclusión.</p>	<p>X</p> <p>X</p>	<p>X</p>	<p>de distinguir la idea principal fueron notoriamente claras.</p>
--	--	-------------------	----------	--

<p>Pensamiento creativo.</p> <p>Esta competencia genera procesos de búsqueda de soluciones, tanto como, el pensamiento deliberativo que considera los pro y los contra de las decisiones, examina la razón o puntos de vista antes de emitir un juicio.</p>	<p>“y el trabajo cuando se pone en práctica esta planificación distribuye responsabilidades y hace pensar más profundo a los jóvenes. Profesor.</p> <p>“eh, al implementar este tipo de recurso., perdón, de planificación ha sido salir del pasar los contenidos, ellos fueron con los contenidos del caso muy cercanos y se puede aplicar a varios sobre todo en literatura.” Profesor.</p>
--	---

<p>Saberes Declarativos.</p>	<p>Conceptos lingüísticos que el alumno conoce en su vocabulario habitual.</p>	<p>x</p>		
<p>Procedimentales.</p>	<p>Usa organizadores textuales: introducción desarrollo, conclusión en la argumentación verbal. Secuencia general: introducción desarrollo, conclusión en la argumentación escrita. Ideas y conclusiones relacionadas con los datos presentados.</p>	<p>x</p>	<p>En general esta competencia los vinculó con la realidad de su vida como estudiantes y la vida de la sociedad civil, sin embargo, la ausencia de usar organizadores textuales, seguimiento del inicio, desarrollo y cierre de la clase y la falta</p>	

<p>Actitudinales</p> <p>Activa el pensamiento analítico.</p>	<p>Seguimiento escrito del proceso inicio, desarrollo y cierre de la clase.</p> <p>Presenta causalidad y efecto</p> <p>Respeto a la opinión ajena.</p> <p>Identifica la idea principal en el texto escrito.</p> <p>Presenta introducción, desarrollo y conclusión.</p>	<p>X</p> <p>x</p>	<p>X</p>	<p>de distinguir la idea principal fueron notoriamente claras.</p>
--	--	-------------------	----------	--

<p>Pensamiento creativo.</p> <p>Esta competencia genera procesos de búsqueda de soluciones, tanto como, el pensamiento deliberativo que considera los pro y los contra de las decisiones, examina la razón o puntos de vista antes de emitir un juicio.</p>	<p>“y el trabajo cuando se pone en práctica esta planificación distribuye responsabilidades y hace pensar más profundo a los jóvenes. Profesor.</p> <p>“eh, al implementar este tipo de recurso., perdón, de planificación ha sido salir del pasar los contenidos, ellos fueron con los contenidos del caso muy cercanos y se puede aplicar a varios sobre todo en literatura.” Profesor.</p>
--	---

Fuente: *Elaboración propia.*

En la lista de cotejo que se usó para evidenciar las competencias en el subsector de lenguaje y comunicación, se expresa esta competencia vinculada al principio de significado.

	estudiantes.			
--	--------------	--	--	--

Fuente: *Elaboración propia.*

4.2.2. Instrumentos de recogidas de datos.

-Técnicas: Observación no participante:

Éstas se llevaron a cabo con los cuatro docentes, en dos oportunidades con cada profesional, en los meses de octubre (final), noviembre y diciembre. Fueron acordadas fácilmente en cuanto a la disposición de los profesores, sin que mediara otro requisito que evitar las instancias de pruebas. El acceso al aula fue natural, mediante una presentación muy breve, del observador, aludiendo a que su visita estaba anunciada tiempo atrás. El dispositivo usado fue el registro textual.

4.2.2. Instrumentos de recogidas de datos.

Observación no participante n° 1:

Grado Primero medio D.

Profesora: Miriam Cabello.

-Subsector Lenguaje y Comunicación:

Son las 16:00hrs y hacemos ingreso con el profesor a la sala. Un considerable número de estudiantes se encuentra allí y van saludando al Profesor y dirigiendo las miradas a mí. El profesor saluda informalmente y se acerca a su pupitre, en esa acción muchos de sus estudiantes lo imitarán, los que aún deambulan por la sala, comienzan a acercarse a sus puestos. Un segundo saludo, más fuerte y más formal estremece a los estudiantes que aún no estaban en sus lugares y charlaban, los otros, los que habían seguido al Profesor desde el principio contestan normalmente.

Comienza la lista y cada uno es nombrado por apellido y nombre. En el intervalo, más estudiantes van dirigiendo sus miradas a mí. Al término de ésta, el profesor, recuerda que para hoy está fijada la “exposición” que habían preparado. Un estudiante, le pregunta si se refiere al caso de los ganaderos o es otra cosa! El profesor, asume una actitud, consecuente y dice a todos:

“¡Preparen sus defensas porque saldrán por turnos!”

Desde atrás de la sala una voz se levanta y pregunta: *“podemos ir al final, porque no hay conclusiones”* Esto provoca más que risas un nerviosismo casi general, pues los grupos comienzan a preguntarse entre ellos y a revisar que partes tienen.

Así se comienzan a reunir por grupos sin ser autorizados por el profesor y un tropel fuerte de diferentes voces inunda da la sala.

El profesor me mira y trata de ordenar a todos mediante una voz severa: *Julio ponga atención, haber silencio!, silencio!*

Aquí está el profesor Oyarzún, como les había dicho viene de la Universidad de Talca, donde estudio mi hija.

Ojalá ustedes puedan entrar es *“regüena”*.

Ya, continúa el profesor, salga el grupo del Cristóbal.

Los estudiantes contestan de manera atropellada, aparecen en grupo de 4 persona y muestran interés.

Uno de ellos comienza a relatar la exposición y a contar de que se trata, pero es intervenido por otros que interpelean

al resto del curso con: *“esto es una situación muy grave, así que no se rían.*

Sí, asume el que estaba hablando nos puede pasar a nosotros, con la sequía en el campo.

La participación es muy activa de los estudiantes, es una especie de relato, soluciones, dudas, explicaciones interpoladas con espacios de escucha y de gran participación no muy ordenada de los receptores.

Algunos dan respuestas apresuradas.

Otros aseguran que el gobierno tiene la culpa.

Otros la municipalidad debe ayudar a los ganaderos.

Otros es mejor no criar ganado porque no es rentable, no se gana plata”.

Otros asumen una respuesta más conciliadora: “como hacer cooperativas, crear sistemas de riego, tener una asociación de ganaderos, o contratar profesionales, la mayor cantidad de profesionales para evitar estos problemas”.

Desde otros grupos los estudiantes dan oralmente soluciones muy precisas y otros generales provocándose una división entre ellos.

Otros declaran no tener toda la información para resolver el tema del agua.

El profesor realiza una intensa acción de moderador.

Los estudiantes participan con ideas, soluciones y repetición de éstas, en las cuales se agregan detalles, algunos muy simples: *“matemos las vacas y criemos corderos”*; *“los tomates dan más plata y menos problemas”*; *“que trabajen bien, siempre andan robando, allá arriba”* o *“güeno, pa” salir hay que estudiar”*.

Una hondonada de inquietudes exacerba la sala y se pierde un poco el control.

El profesor, deja seguir esta situación, como queriendo provocar más respuestas o mejores respuestas.

El grupo que está exponiendo sus ideas, ha llegado al límite de no poder contestar todo lo que se pregunta y es aquí donde el profesor comienza a moderar hacia el grupo y las ideas que salían de los estudiantes del curso. Una vez más ordenada la

dinámica pregunta –respuesta, los estudiantes son capaces de entender la situación, pero se produce un silencio y ya las preguntas e inquietudes no existen, solo la voz cansada de un exponente se escucha y éste trata de narrar cómo solucionar algunos aspectos del caso, como aquello de la higiene, su participación es pausada, los otros le miran y asientan con la cabeza algunas de sus expresiones. Termina su turno y el grupo vuelve a sus pupitres.

En esta etapa en general la encuentra aceptable y normal, llevar a ejemplos y que se presenten respuestas de esas situaciones los enriquece y aseguran que aprenden más.

La profesora agradece, en medio de un bullicio de final de clase.

Observación no participante n ° 1.

Grado Primero Medio B.

Profesor: José Salas.

14:15hrs:

Al ingresar el profesor saluda muy moderadamente a sus estudiantes que se están colocando en sus puestos. Hay una atmósfera de inquietud y rumor bajo.

El profesor Salas, atiende a algunos estudiantes por temas de atraso e inasistencia. Concluido este trámite, se coloca frente al curso, los mira y decide:

-Comienzan ustedes, apuntando a un grupo de estudiantes.

Los estudiantes salen lentamente, se ordenan frente a sus iguales, y uno de ellos bromea diciendo: “*estamos fritos*” los otros del grupo ríen nerviosamente. Uno de ellos abre un cuaderno y comienza a leer el caso de manera apropiada, algunos escuchan otros miran a las ventanas, otros se estiran la corbata. Al término de la lectura, el que había leído pregunta: *¿qué entienden ustedes de este problema?*

Silencio- solo silencio.

Un estudiante pide la palabra y dice: *“este problema tiene muchos problemas y para mí hay que dividirlo en varios problemas y buscar las soluciones para cada uno de ellos”*

El que había preguntado, le inquiriere: *¿cuál es el problema más grande que tú Francisco ves?*

Francisco responde: *“el del cuidado de los animales, no hay veterinarios por eso se enferman y ahí comienza todo”*.

Uno integrante del grupo interviene diciendo: *“ tú dice que en Curicó no hay veterinarios?”*

“No, contesta Francisco, no hay veterinarios en los campos, todos son campesinos y no saben mucho, solo lo que sus abuelos les enseñaron”.

Pero, están ustedes que pueden estudiar veterinaria, acota el profesor.

Y desde esta parte los estudiantes comienzan a distinguir ciertas conexiones del caso con sus proyectos de vida profesional, deseos, esperanzas y algunos con lecturas anteriores.

Algunos estudiantes esperan su turno de habla y comentan de manera personal y específica como comentar la información que leyeron en el caso.

Muchos ya han dejado el anterior un bullicio y se va produciendo un diálogo, más o menos desordenados, donde las preguntas y respuestas, conclusiones y reflexiones, bromas y certezas se mezclan. No hay rol de moderador del profesor. Solo una dinámica intuitiva del grupo y un respeto de sus compañeros de aula.

En general los estudiantes comienzan a relacionar los conocimientos nuevos que se presentan con aquellos que ya saben y comienzan a sospechar de respuestas alternativas:

Son efectivos, aunque se debe moderar el turno de participación.

Algunos estudiantes son capaces de distinguir entre nuevas maneras de pensar, otros permanecen en una actitud reflexiva.

Otros encuentran familiares estas formas de expresión, de buscar soluciones. Se parecen a los debates me comenta uno que está muy cerca de mí.

Reunidos en sus grupos algunos de ellos se motivan a intentar un nuevo modo de aprender.

Encuentran entretenido analizar, especificar temas, encontrar soluciones y se entusiasman en defensa de sus ideas.

Otros asumen que no comprenden, que es muy desordenado, por tanto bullicio.

A estas alturas han transcurrido casi todos los grupos.

El profesor, entrega a los estudiantes casi toda la acción de aula y se produce un orden normal entre ellos, son las opiniones las que se son fuertes casi intransable.

Algunos se apoderan o se creen dueños de la verdad y sostienen frenéticamente su opinión.

Casi la final de la clase:

Los estudiantes se sienten conformes con la exposición y encuentran que es normal a aprender así. Otros

apoyan este tipo de clase y se acercan a mí para preguntar mi opinión, acción que no hago

Los estudiantes encuentran son demasiados los datos y problemas que tiene el caso y demanda mucho trabajo y tiempo.

Este problema nos llevó a analizar mucho, concluye el grupo. Ya al final:

Observación no participante n ° 1:

Grado Primero medio C.

Profesora: Barny Cabrera.

-Subsector Lenguaje y Comunicación:

13:00hrs:

Comienza la profesora: *“bueno, buenos días jóvenes, quiero agradecerle al profesor Claudio Oyarzún y me gustaría que se portarán bien. Hoy día tenemos la exposición que se debe discutir!”*.

Profesor, me interpela: *“hace diez y nueve años que trabajo en esa liceo y estoy en estos momentos trabajando con solo con este primero medio. Los otros cursos son segundo y cuarto*

medio. Y esta metodología me gustó y se acomoda en enseñanza media”.

Bien chicos vamos a comenzar, cómo lo habíamos dicho, primero el grupo de Samuel Alvear y después los otros.

Sale un grupo de 4 estudiantes y saluda a los profesores y compañeros de curso.

“Yo soy el guía de este grupo así comenzaré”. Su inicio está relacionado con la forma en la cual trabajaron como distribuyeron las tareas, los textos que leyeron para informarse, cómo buscaron información en Internet. El grupo toma su posición en orden para irles explicando más detalladamente sobre este caso nos vamos turnar y...pero yo estoy moderando con ustedes,

El ambiente que hay dentro de la sala de tranquilidad y mucha expectación.

Comienza Samuel: *“bueno en este trabajo siempre tuvimos un ambiente de eh, de compañerismo a pesar de que nuestros los caracteres son bien diferentes, no estamos como muy alejados, es como más familiar fue un ambiente en buena onda porque nos interesó el caso y lo encontramos que nos podía pasar*

en cualquier momento, pero con otros productos el maíz, las hortalizas no sé, pero uno se pueda expresar, se pueda decir lo que siente sin miedo a ¡mmm,! a que lo vayan a retar o a que este diciendo algo mal”.

Todos los estudiantes respetuosamente lo escuchan.

Se turnan y se sigue con una dinámica de opiniones y preguntas respuestas tales como:

-¿Qué cambios individuales observamos al aplicar soluciones más realistas, bueno, no sé, pero cambiamos?

Un integrante opina: *“hay un....haber...se...como dijera... creo, tenemos mejor autoestima mayor ya, más confianza y...hay un desarrollo social más elevado para nuestra sociedad, estarían como reprimidos acá no, somos libres para opinar”.*

Interviene la profesora: *“¿y esos cambios a usted le parecen positivos?”*

“Si, de todas maneras porque uno aprende a expresarse y a comprenderse puede....Otro defender tus ideas”.

La escucha de los compañeros de curso es muy ordena y de poca consultas.

Un integrante del grupo acota: *“nosotros con Pablo, - indica a Pablo- nunca habíamos trabajado juntos y ahora nos llevamos bien, estuvimos en su casa leyendo y comentamos esta tarea y creo que estamos en buena”*.

Otro integrante: *“profesora, a lo mejor no entendimos el problema, lo encontramos difícil, pero nos juntamos y nos costó como, como, comprender “*.

“Ahhj, usted dice que fue problema de comprensión, eso es porque no leen chiquillos cuánto no les he dicho lo importante que es leer-acota la profesora-”.

Silencio en el grupo-

“Pero, esta lectura era más entretenida que las del libro, porque es más cercana a la vida de todos” dice un integrante.

“Sí, responde otro, la encontramos que se parecía en parte a la leyenda, pero más difícil, porque hay que pensar más”.

“Para mí profesora, dice un integrante, es buena porque uno ve las cosas distintas, son como más reales, no sé”.

Desde esta parte hasta el final la profesora toma la palabra y comienza a referirse a temas de la responsabilidad, la

lectura, dejar de ver la televisión, pensar en el futuro de vida, y mezcla una gran cantidad de temas enfocados a vocación, rol de los estudiantes, el Liceo sin hacer alusiones al caso, hasta terminar la clase.

Observación no participante n ° 2.

Grado Primero Medio D.

Profesora: Miriam Cabello.

Subsector Lenguaje y Comunicación.

Son las 16.00hrs lunes:

La profesora saluda al curso que ya está relativamente en sus puestos. Toma la lista. Posteriormente, recuerda algunos compromisos de pruebas e invita al grupo de: Morales, Acevedo Rojas y Villar a salir adelante.

Los estudiantes salen seriamente, el curso está tranquilo.

Toma la palabra Héctor y declara a sus compañeros:
“nosotros con esta forma de trabajo aprendimos a ser más responsables. En cuanto a la implementación de esta forma”.

Planificación por competencias. Interviene la profesora.

Facilita la manera de conocer, dice: *“por qué son problemas que están más reales y hay que pensar hardo en todo, para nosotros fue re, entretenido, porque le preguntamos al profesor de historia y al de matemática para buscar soluciones”*.

Un integrante del grupo interviene: *“eh; bueno de mi punto de vista facilita, facilita porque, yo no leía, y ahora he leído aunque poco.*

¿En cuánto a esto mismo, pero, en cuánto a entender el problema nosotros, eh, lo leímos más tiempo?”

“Sí, agrega otro integrante, pero siendo el tema del interés, uno le toma como más interés en aprender, porque le interesa, le importa”.

Retoma Héctor el discurso: *” lo que les decía es que los estudiantes, nosotros, aprendemos a ser responsable, cumplimos con sus lecturas eh, tiene mayor interés en aprender, pregunta más, se apoya en los otros”*.

“¿Y a esta forma de estudiar le encuentra alguna debilidad?”, pregunta la profesora.

Otro del grupo: *“para mí el libro de lenguaje debería transformar los libros que trae y acercarlos al campo para ayudar a la gente”*.

Otro del curso: *“sí porque están cercanos a su familia, a su historia, les gusta saber lo que pasó en el pasado”*.

Uno del grupo dice: *“es más entrete”*. ¡Cómo es eso! dice la profesora.

“Sí, poh, algunos memorizan, investigan, y son capaces de relatar lo que han escuchado, el libro de primero cuesta mucho”.

-En general el curso sigue respetuosamente escuchando aunque es menor la participación a medida que pasa la hora.

La profesora apoya al grupo con orientaciones a las soluciones que van entregando, las cuales van desde las sencillas.

“se puede obtener la leche con pastos de la cordillera”

Hasta: *“es posible que exista un sistema de asociación entre los campesinos –lecheros y profesionales”*

O *“se podría cultivar mejor pasto y arreglar los caminos para bajar el costo de traslado a Talca”*.

En general, ellos se sienten más a gusto contando las soluciones que se pueden hacer, pero en un aspecto más reflexivo y dubitativo, lo que si se siente es escuchado: *“yo creo que sirve para mantener las tradiciones”*

Acota un integrante, cuando ya se termina la participación grupal.

La profesora felicita a los grupos y se siente muy satisfecha los despide y agradece al profesor Oyarzún.

Observación no participante n ° 2.

Grado Primero Medio. B

Profesor: José Salas.

14:15hrs:

Profesor saluda a sus estudiantes. Ahora, gracias profesor por traer esta planificación , y a ustedes estudiantes por haberle puesto mucho empeño en la investigación, la idea es que podamos ir conversando más que nada, que se dé en una conversación, entonces dentro de todo me gustaría preguntarle si algún grupo quiere comenzar. Quién, quién ahhh, ustedes.

La introducción del estudiante del grupo comienza diciendo: *“es positivo, muy positivos para la aprender, porque leyendo en la escuela uno sabe más de cultura y nuestro grupo le gustó este trabajo, ¡pos! (pues) fue bueno, tuvimos que leer harto y buscar soluciones que no eran fáciles, pero fue bueno, hay cosas que uno va aprendiendo de los demás. Nosotros estuvimos investigando en Internet, buscamos información y tuvimos que juntarnos varias veces para contestar las preguntas. Al principio no entendíamos el caso y cuando Pedro- su compañero de grupo- me explicó la lectura me gustó y empecé a leerlo, lo leí como 4 veces y sentía que era parecido a donde yo vivo, yo soy de Villa-Prat, y ahí siempre mis tíos tienen problemas con sus productos y mi papá que le gustan los animales no sabe qué hacer, a veces, quiere venderlos todos, pero mi mamá le dice que vamos a quedar mal.*

Irrumpe un integrante: Pero se pueden solucionar las cosas, nosotros creemos que si cría una nueva raza de lecheras sería una de las soluciones y que también se pueda trabajar con ayuda de profesionales. Ahhh – Ud. ve la necesidad de ser profesional en la vida - acota el profesor. Sí, responde el integrante, mientras habla un compañero de curso tienen su índice levantado y pide su tiempo, la profesora le interpela y el estudiante responde” creo que si uno no es profesional en esta sociedad no es nada, porque para trabajar bien hay que ser profesional, hay que ganar plata, acá es bueno que se conversen estos temas, de lo importante de ser profesional en esta clase”. Estudia primero; le segunda una voz del fondo del aula. Sí hay que estudiar, asegura la profesora. –Nosotros estudiamos profe- asegura un estudiante, para esta disertación estudiamos fuimos a la biblioteca y vimos la historia de Talca- Concluye.

Gracias, se despide el grupo. El profesor los hace retirarse a sus asientos.

Observación no participante n ° 2.

Grado Primero Medio C.

Profesora: Barny Cabrera

Subsector Lenguaje y Comunicación.

11.30hrs:

Ingres a la profesora y saluda, los estudiantes responden correctamente. Pasa la lista, todos responden sin mayor bullicio.

La profesora reitera que hoy se continuará, como ellos saben, con el caso y le corresponde al grupo determinado e integrado por cuatro estudiantes.

Inmediatamente comienza a llega el grupo que coloca un mapa dibujado en papel de envolver y con fuerte colores distintivos en diversas áreas de éste sobre el pizarrón. Su extensión es bastante visible desde todos los ángulos de la sala

El joven se presenta: “soy *Juan*”.

La profesora lo interpela y lo presenta, Juan Zurita y me mira como haciéndome cómplice de algo que yo no entiendo.

Juan comienza diciendo: *“Este que ustedes compañeros ven aquí -indica el pizarrón- es un mapa que hicimos con mi grupos, aquí está la alta cordillera y el valle de Vergara, aquí comienzan los mejores pastizales, aquí cerca está el río Lontué, lo ven”*.

-Todos escuchan atentamente y dirigen su vista al puntero que Juan guía con experticia sobre el mapa.

Continúa Juan: *“este río tiene un caudal cuando el caudal es igual o inferior a 40 metros por segundos se considera que es un déficit. Es decir si baja más se produce sequía, ese es el problema; la cantidad de agua del río.*

Sí, agrega su compañero de grupo”.

-La sala está muy expectante y todos escuchan.

Continúa el último que habló: *“el río Los Patos y el río Colorado son tributarios del Lontué, es decir le entregan agua, pero si es bajo su caudal, también es el del río Lontué. Si hay nieve y mucha se derrite muy por el calor y los ríos no guardan agua para el tiempo de riego”*.

Interrumpe el otro compañero: *“no hay un ecosistema, no se regulan las aguas, el pasto se seca, se pierde los mejores potreros, los animales comen mal, y la leche llaga mala, porque es como una cadena, que se llama ecosistema.*

Y que es un ecosistema? Pregunta un compañero de clase-

Un ecosistema, es un ambiente natural donde hay equilibrio, no hay contaminación, responde el integrantes.

Una voz dice: Talca está contaminado es muy cochino.

- Todos tenemos la culpa, porque tiramos papeles a la calle y botamos todo al río, anda a ver, lo que hay en río poh-Dice un estudiante.

-Lo interpela un estudiante, y ¿Cuál es la solución?. Ante que conteste, aparece Juan.

La solución, es el agua, todo esta cadena se produce por el agua, si el río tuviera más agua, no habría problemas con los alimentos. Un estudiante desde su puesto levante su manos y dice: para tener buen agua no hay que contaminar, no deberían

permitirse los detergentes, el plástico y el cemento y la gente debe ser más ordenada cuando va de camping porque hacen fogatas y se producen incendios.

Nosotros creemos; dice Juan que aquí todos debemos cuidar el medio ambiente, porque así estaremos con alimentos buenos, no es cosa de sembrar bien sino de cuidar el agua y el medio ambiente, chiquillos!”.

Termina su intervención grupal.

La profesora los aplaude.

Finaliza la clase.

Observación no participante n ° 1.

Grado Primero Medio A.

Profesora: María Escobar.

Subsector Lenguaje y Comunicación.

Son las 10.00.hrs ingresa la profesora a una sala con un ornato ordenado, las sillas se corresponden a sus puestos.

Todos los estudiantes están con sus uniformes en forma correcta. Los saluda y procede tomar asiento en su pupitre, los estudiantes preparan sus útiles y se acomodan. Toma la lista, la cual se responde formalmente, un silencio se extiende en el aula.

La profesora comienza hablando y se dirige a todo el curso que la escucha atenta. Este es para mí un curso muy especial, a pesar de tener mucho trabajo no me dificulta por el hecho de tenerlo. Yo el día anterior me programo para el otro día. Siempre le he dicho que se debe ser responsable con los compromisos.

Hoy se hará la exposición, el trabajo que les explique la semana pasada, el que fueron leyendo por turno cada uno y estuvimos analizando lo que presentaba, además estuvieron trabajando en él y hoy son las exposiciones.

Continúa la profesora: “Haber aplicado este **tipo de planificación que es tan diferente a lo que hacíamos, ha sido un desafío, pero ustedes han respondido bien, me gustaría que siempre fueran tan entusiasmado y efectivos en leer texto como los de su asignatura. Porque hay muchos que**

memorizan, otros los repiten, y con esta lectura de caso ha sido distinto. Bien el grupo de Esteban que salga”.

Salen los estudiantes, saludan y se ordenan de acuerdo a sus intervenciones de derecha a izquierda. Comienza Esteban.

Esteban: *“algunos de nosotros somos capaces de contar lo que hemos escuchado de los textos del libro de primero , es decir, si a mí me cuentan un cuento del libro, yo me saco buena nota porque son fáciles de recordar y casi siempre ocurre lo mismo, siempre muere alguien, o hay soledad, tristeza u otra cosa, como sexo , acuérdense del libro de Fuget, “Sobredosis”, ahí puro sexo y drogas, y es fácil leerlo y recordarlo, uno lo encuentra que la prueba del libro es fácil”.*

Continúa Esteban: *“nosotros como grupo para este trabajo investigamos, leímos, fuimos a la municipalidad a la oficina de la Onemi, y ahí nos dijeron que teníamos que ir al SAG, ¿saben ustedes qué es el SAG?*

Sí, responde un estudiante, es un servicio que tiene que ver con los animales”.

Sí, responde Esteban, mi compañero Pablo les hablará del SAG.

Habla Pablo y presenta los propósitos, funciones y áreas del SAG, Servicio Agrícola Ganadero, aclara, las lee y va explicando cada una de éstas.

Algunos compañeros, agregan pequeñas acotaciones.

Pablo entrega una información bastante seria del SAG.

Esteban aclara algunos conceptos y responde a otros, en el intertanto, sus compañeros de grupo han prendido el Data. El curso está interesado.

Esteban da el turno a Mario, quien comienza a mostrar los diferentes tipo de animales domésticos de granja, vacas, corderos, caballos y ovejas, posteriormente clasifica a cada animal doméstico con las diferentes hábitat de chile y da características de las zonas y sus animales para concluir en lo pertinente que es esta región para la crianza de animales domésticos . Muestra conceptos como: rumiantes, fertilizantes,

gramíneas, bovino, los cuales los va relacionando con la vaca que muestra en la pantalla, explicando su origen y su simbolismo sagrado en otras culturas como la India.

El curso está entretenido y no hay preguntas.

Mario termina su parte y cede el paso a otro integrante, éste comienza a proyectar características de producción y manejo de leche en los países de industria lechera en América del Sur como, Brasil, México y Argentina, muestra cantidad de producción y volúmenes de exportación lechera, concluye su presentación y el curso con admiración lo aplaude.

Aparece el último integrante a quien Esteban invita, su nombre es Raúl, éste comienza diciendo que con investigar sobre este tema han aprendido mucho.

Raúl hace la conexión con la carrera de Medicina Veterinaria y las Universidades que la otorgan, entrega datos de sus cursos, años de duración y aspectos relacionados con esa área, en general es una presentación que pretende orientar la vocación. Éste joven concluye la presentación y también la clase.

No hay preguntas ni dudas, el curso está en silencio,
pensativo

La profesora los felicita, el curso también.

Observación no participante n ° 2.

Grado Primero Medio A.

Profesora: María Escobar.

Subsector Lenguaje y Comunicación:

La profesora ordena a los estudiantes y pide recoger los papeles, un grupo no menor de estudiantes está retrasado unos 8 minutos, la profesora pide atención disponen de un máximo de 10 minutos, explica la profesora, para ver los detalles de su trabajo, después exponen las conclusiones, insiste en dar excusas , vean detalles y exponen . Los grupos son de seis personas, los estudiantes repasan sus investigaciones en sus grupos, está actividad tiene una duración de 15 minutos, los jóvenes se ven inquietos, en los grupos de hombres se presenta una dinamismo

entre conductas agresivas y amistad. Los grupos formados por una mayoría de mujeres tiene un diálogo más pasivo-

la profesora se pasea entre los grupos y anuncia que quedan cinco minutos-

Las instrucciones para exponer sus casos se dan desde sus puestos sentados o de pie o frente al curso. Se ofrecen grupos de voluntarios para exponer, la profesora los felicita por la iniciativa. El grupo que expone es, interrumpido por la profesora porque da instrucciones. La lectura por uno de los estudiantes es entendible y clara, el curso escucha atentamente, los estudiantes tienen bastante conocimiento, y sus soluciones van desde formar cooperativas a pedir recursos, esta situación no solo pasa en esta comuna, esta idea tiene una gran aceptación en el curso y se extiende con ejemplos, y anécdotas. Se mantiene el orden y la escucha atenta del curso. Hay una fuerte identidad con la comuna y con el establecimiento en el sentido que éste debiera prepararlos en una buena educación, realizan una especie de extensión del caso con la situación actual del establecimiento, se reflexiona constantemente sobre la paralización. *Los estudiantes hacen*

preguntas, la profesora guía las preguntas y anexa información, repite ideas, cuenta y da datos.

4.2.3. Discusión focal.

Para esta discusión se realizó un debate con la participación de los cuatro profesores que participaron en la aplicación de la planificación por competencias desde el enfoque socioformativo, para aquello se dispuso de una bitácora de taller

1) Se presentó la pregunta principal de investigación:

-¿qué efectos tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje la aplicación de la planificación de la secuencia didáctica bajo el enfoque socio formativo y la secuencia didáctica tradicional en estudiantes del grado primero medio del subsector lenguaje y comunicación de establecimientos municipalizados de la Región del Maule?

2) identificación de los participantes.

3) se creó dinámica de discusión temática – preguntas.

4) se desarrolló una estrategia de taller a través de las técnicas de dinámica de debate, donde los asistentes comunican su parecer sobre la sesión, el tema tratado.

5) se desarrolló del Taller: Inducción, conducción, y discusión grupal.

4.2.4. Discusión focal.

Estimados profesores y profesoras, gracias por haber concurrido a esta discusión grupal. Fundamentalmente la pregunta es:

- ¿qué efectos tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje la aplicación de la planificación de la secuencia didáctica por competencias bajo el enfoque socioformativo en estudiantes del grado primero medio del subsector lenguaje y comunicación de establecimientos municipalizados de la Región del Maule?

Profesor Salas: *¿cuál es su experiencia en la aplicación de esta planificación?*

-“Ya haber mi nombre es José Salas, yo soy profesor de Castellano del liceo, hace diez y nueve años que trabajo en y estoy en estos momentos trabajando con primero medio.

Haber lo primero que me gustaría decir es que no conocía este tipo de planificación, y para mi es una estrategia didáctica que también le acomoda en enseñanza media”.

Si, de todas maneras, contestan casi en forma grupal-

-¿Eh, usted trabaja siempre con un tipo de planificación tradicional durante toda la unidad o de vez en cuando?

-“Siempre, todo el tiempo. Todos trabajamos de la clase teórica, hacemos ejercicios y explicamos mucho, mucho, así entiende los chicos. Acota la profesora María. Con seguridad ahora usaré la estrategia de análisis como una forma didáctica uno va incorporando algunos recursos que sirven de nexos. Agrega la profesora Miriam y acentúa esa disposición a usarla los otros profesores”.

-¿cuándo usted la aplica y cuál es su rol dentro de la sala?

- *“Bueno yo soy guía solamente guía, eh, doy las instrucciones y los jóvenes las siguen, y voy pasando la materia. Sentando en cada grupo para irles explicando más detalladamente cómo deben de hacer su trabajo pero yo estoy constantemente con ellos, participo con ellos, no soy como que estoy adelante explicando sino que yo estoy en cada grupo explicando la materia o el texto guía.*

-*Yo (Miriam) mi rol es solamente ayudar, porque ellos me hacen las consultas y yo los voy sacando sus dudas que ellos tienen”.*

-¿Ya, el ambiente que hay dentro de la sala cómo lo ve usted o como se aprecia?

- *“Para Miriam la disposición de aprovechar más el tiempo y yo me dedico exclusivamente al primer año que lo tengo que atender en forma personalizada, para enseñarles a leer comprensivamente, entonces aprovecho más el tiempo, ya, ¿y qué tipo de evaluación aplica, para...junto con esta metodología?. Sin*

embargo, para el profesor Salas en el trabajo siempre hay un ambiente de eh, compañerismo a pesar de que los caracteres de ellos son bien diferentes, no estamos como muy alejados, es como más familiar y el trato mío para con los estudiantes, o sea siempre tratando de que el joven este agrado o sea no en un ambiente afectivo, y que él se pueda expresar, él pueda decir lo que siente sin miedo a mmm, a que lo vayan a retar o a que este diciendo algo mal porque todos los estudiantes escuchan y al joven aunque este mal nunca se le dice ¡ahh, no te equivocaste!, sino que sí, pero también pasa esto otro, cosa de que él no se sienta que está haciendo algo mal y que pueda sentir la burla de los otros. Cuando comencé a hablarles de este manera de trabajar con ellos, algunos me preguntaron para qué sirve y cómo era el profesor que iba a venir, en verdad le dije que era una forma que yo no conocía, pero que me había capacitado con el mismo profesor, y comenzamos, primero fue difícil ordenar y que fueran responsable, cuando un grupo trajo avances y se habló de los cercano que era a ellos el caso o problema le llaman ellos comenzó el entusiasmo.

Mi nombre es Miriam eh, trabajo en el liceo durante 18 años. No me acuerdo de haber visto en la universidad esta

metodología, pero con la capacitación la aprendí y me gustó, yo motivé al curso y le puse harta disposición, porque los cabros se aburren con las mismas clases... Ah, ya, ¿y el trabajo cuando se pone en práctica esta estrategia distribuye responsabilidades y hace pensar más profundo a los jóvenes, eh, no es individual, cómo se hace ahí? No los grupos no tenían jefes, ellos se organizaban”.

-¿qué cambios individuales observa usted al aplicar esta estrategia, de método de caso, bueno ustedes la aplicaron, pero cuáles son los cambios que usted ve en los estudiantes?

- *“En los chicos hay un....haber...se...como te dijera... ellos, tienen un autoestima mayor ya, más confianza y...hay un desarrollo social más elevado que si los tuviéramos en forma rígida, o sea ellos estarían como reprimidos acá no, son libres y opinaron, usted los vio, con mucha seguridad”.*

- ¿y esos cambios a partir de una metodología diferente a usted le parecen positivos?

- *“Si, de todas maneras porque los chiquillos aprenden a expresarse y a comprenderse... Él después puede defender sus*

ideas. Por mi parte los vi que investigaron , se identificaron con el caso y les gustó lo encontraron que les podía pasar a ellos, y se organizaron, leyeron , buscaron soluciones, se expresaron , hicieron un análisis y discutieron, cada cual tenía visiones diferentes y peleaba por ellas, los chiquillos trabajaron a gusto y se formó una relación profesor alumno, es más cercana?.

Sí, mucho más cercana, más cercana”.

-¿y en cuánto su...haber esto en relación a los estudiantes, en cuanto a su relación con sus compañeros al aplicar este tipo de método cómo se ve, cómo son los jóvenes entre sí?.

- “Entre si, como te decía antes son...bien, bien. Hay más compañerismo, se ayudan, eh, produce un compañerismo entre ellos y fijate que en cuánto a los hábitos y habilidades, eh, aplicando este tipo de estrategias mantienen, se ganan habilidades? Se ganan porque ellos aprenden a ser responsables. Ahora yo puedo ajustar los contenidos y llevar al caso aquellos que nos interesen, es un tipo de metodología que facilita pasar los contenidos. Va concluyendo la profesora.

Para mi dice el profesor Salas ¡eh!, bueno de mi punto de vista facilita, facilita porque, en el caso del primero, ellos han leído muy poco y esta metodología los ayuda a examinar, aprender, investigar y exploran, como con más entusiasmo y los muchachos internalizan más de contenidos, los estudiantes eh, lo aprenden por más tiempo porque tuvieron que dar soluciones y entender, eso comprender de qué se trataba el caso.

La profesora Barnny que ha estado muy callada agrega .Sí, pero siendo el tema del interés del joven, el joven le toma como más interés en aprender, porque les interesa, les importa y entonces, eh, es decir ellos aplica lo que aprenden. Momento en que la profesora Cabellos expresa: claro, entonces yo eso es lo que siempre pienso que en la enseñanza media debiera ser que también no...si bien en la básica están como bien planteados que tienen que tener un plazo fijo, que tienen que tener...la planificación que utilizan, que utilicen, debiera ser , interesarlo en eso para que aprendiera más. Hay que empezar en la básica con esta planificación, Sí, sí, estoy de acuerdo con mi colega, agrega la profesora Miriam, pero yo le encuentro debilidades, a esta planificación, ahhh.

Haber, eh debilidades, que los alumnos son más desordenados, que aún no tienen desarrollada la responsabilidad y esta planificación los obliga, no es una debilidad de ella, sino de ellos. Para la profesora María Escobar: “algunos memorizan, investigan, y son capaces de realizar una investigación buena. Mira yo salí de mi rol de solamente ayudar, porque ellos me hacen las consultas y yo los voy sacando de su...de sus dudas que ellos tienen, pero acá fue diferente estuve orientando y no hubo desorden, claro que son cabros chicos pero son así. Mira toda esta planificación que he usado es el análisis, aprendieron a analizar un problema, lo interpretaron y uno como una forma didáctica uno va incorporando algunos recursos que sirven de nexos con ellos exploran, dan soluciones. No las copian de otra parte”.

- ¿y estos cambios que le parecen positivos o negativos?.

- “Si, positivos, muy positivos para la enseñanza, y hay una eh, una buena, súper buena, se nota que...o sea yo los estímulo bastante también, ellos a mí y tenemos buena relación, sí, sí”.

-¿cuándo usted aplica este tipo de planificación (de enseñanza) cómo es su rol como profesor, cuál es?.

- *“Mi rol es solamente ayudar, porque ellos me hacen las consultas y yo los voy sacando de su...de sus dudas que ellos tienen.*

No, sé si mantienen o superan, pero se refuerza más la amistad, el compañerismo se va reforzando cada día más lo veo yo en los míos”.

Para mí, dice la profesora Miriam: “¡Eh!, al implementar este tipo de recurso, perdón, de planificación ha sido salir del pasar los contenidos, ellos fueron con los contenidos muy cercanos y se puede aplicar a varios sobre todo en literatura. Sí, se me dificulta si por el hecho de tener los seis cursos, entonces es demasiado trabajo porque eh, yo de repente, o sea el día anterior yo me programo para el otro día, pero no alcanzo a hacer ni la mitad, algunas veces hasta la cuarta parte, entonces...por el hecho de tener los dos cursos y por el hecho de tener el primer año que en este momento y lo tengo que atender individual, entonces no me alcanza el tiempo...complicado, súper complicado, hay que saber...se puede hacer si y hay que trabajar de pe a pa...imagínese

hasta las seis de la tarde yo todavía estoy con los jóvenes y para poder salir delante de otra manera no se puede”.

-¿Este tipo de planificación, tiene impacto en la forma de aprender de los estudiantes?

-“Creo, dice el profesor Salas que hay un alto porcentaje de jóvenes abúlicos, incapaces de reflexionar con coherencia, sin motivaciones, actitud pasiva, que sólo espera del profesor conceptos que tratar de memorizar, aquí fue distinto, no era un trabajo de investigación porque tenía otra forma de hacerse, desde la parte, explosiva de las ideas, -fase- que acota Mirian, sí fase y después investigaron, analizaron, hicieron una evaluación para ver las sugerencias y se encontraron con algo familia.

Sí, dice la profesora María Elizabeth, yo los hice leer en la sala, en un momento de repente yo salgo y yo noto que ellos... al entrar que están atentos y leyendo , esto es importante porque lo entendieron y después fueron capaces de investigar y analizar, esto es un impacto bueno... aplicando este tipo de planificación la comprensión es diferente cuando ellos siguen profundizando con estas otras habilidades de analizar, investigar y trabajar en grupo, dando sus propias soluciones .eso lo hace diferente al trabajo de

investigación grupal, porque se queda ahí, no se profundiza ... Si hay algunos que son buenos para memorizar, pero acá les fue mal, por decir algo, porque tuvieron que ser creativo, otros los deducen, tienen diferentes o sea....eh, como fortaleza, eh....la fortaleza es que han tenido buenos resultados, eh, los chiquillos se quieren entre ellos, el compañerismo, y eso se ha notado, han sabido intercambiar sus soluciones”.

4.2.5. Resultados.

En esta etapa de la investigación cada tipo de competencia instrumental: **pensamiento analítico, crítico, reflexivo, sistémico y creativo** que fueron aplicadas en el desarrollo de la planificación fue relacionada con una rúbrica originando sus respectivos resultados. Para este trabajo de investigación, se entenderá por rúbrica: un instrumento de evaluación que a través de descriptores caracterizados por nivel de complejidad indican el grado de avance cualitativo de logro de conocimientos, habilidades, actitudes y valores articulados entre sí, los cuales se asocian a capacidades y competencias en desarrollo.

Las rúbricas se refieren a las competencias instrumentales – cognitivas, a decir de, pensamiento analítico, crítico, reflexivo, sistémico y creativo.

Competencia: Pensamiento Analítico.

Es el modo que se utiliza para comprender la realidad. Se descomponen situaciones complejas en sus partes que la constituyen y se separa lo relevante de lo no relevante. Entrega el relieve de diferentes tipos de relaciones existentes entre elementos identificados, sigue pasos para identificar, separar y evaluar las componentes, identifica relaciones de prioridad, jerarquía, causa – efecto, redefine situaciones, identifica y orienta. El dominio de esta competencia está relacionado con: reflexión, lógica, capacidad de observación, visión de conjunto, capacidad de conceptualización, planificación, resolución de problemas, comunicación oral y escrita.

Fuente: *Elaboración propia.*

Cuadro N° 47: Rúbrica Pensamiento Analítico.

Componentes	D	C	A
	Deficiente	Estándar	Destacado
Ideas o conceptos principales del caso.	Identifica los conceptos principales, pero concede importancia a algunos que no lo son.	Selecciona y enumera en forma lógica todos los conceptos principales.	Ordena y escribe con claridad y originalidad las relaciones entre los conceptos principales del texto.
Relaciones de causa-efecto en la secuencia oral y escrita	Establece relaciones de causalidad	Identifica relaciones de causa-efecto a partir de sus	Argumenta correctamente las relaciones y Generalizaciones

del texto: introducción, desarrollo, conclusión.	incorrectas.	observaciones del texto.	identificadas en el texto.
---	--------------	-----------------------------	-------------------------------

Fuente: *Elaboración propia.*

Resultados

Los estudiantes fueron capaces de expresar e interpretar de forma oral y escrita, pensamientos, deducciones o inferencias que demandaba la exposición. La habilidad analítica fue constante, aprendieron a expresar, expresarse y comprenderse frente a una situación común, y los conceptos principales que nacían del análisis del caso, profundizando con éstas otras habilidades de como investigar y trabajar en grupo, además de dar sus propias soluciones.

Es decir, el nivel de esta competencia se encuentra en estándar

Fuente: *Elaboración propia.*

Competencia: Pensamiento crítico.

Este tipo de pensamiento cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se basan las ideas, acciones y juicios, ajenos como propios. El dominio de esta competencia está relacionado con: pensamiento, reflexivo, pensamiento lógico, pensamiento analíticos reconocimientos de las condiciones que hacen posibles que un determinado conjunto de ideas se transformen en conocimiento.

Fuente: *Elaboración propia.*

Cuadro N° 48: Rúbrica Pensamiento crítico.

Componentes	D Deficiente	C Estándar	A Destacado
Debate aportando:	Se mantiene	Participa constructivamente	En los debates

Ideas, premisas, y soluciones.	pasivo en los debates.	en los debates contribuyendo a la reflexión compartida.	se muestra como un punto de referencia y contribuye para los demás.
Actitud crítica ante la realidad social.	Nunca se cuestiona las situaciones de la realidad en que vive.	Muestra una actitud crítica frente a la realidad social.	Se formula preguntas e indaga sobre la realidad reflexionando sobre la realidad social.

Fuente: *Elaboración propia.*

Resultados.

La planificación contribuyó a desarrollar la capacidad de cuestionar e indagar en los fundamentos, para aquello fueron responsables de sus opiniones, dudaron de ciertas soluciones y buscaron la más apropiada, se integraron en acciones responsables para emitir juicios bajo su responsabilidad. Esta competencia les demandó capacidad para discutir, debatir y respetar la opinión ajena, aún cuando no estaban de acuerdo con las soluciones de los otros grupos.

Es decir, el nivel de esta competencia se encuentra en destacado

Fuente: *Elaboración propia.*

Competencia: Pensamiento reflexivo.

Pensamiento reflexivo: Este tipo de pensar facilita el reconocimiento y el crecimiento de modos de pensar que se usan en la resolución de problemas o en la realización de alguna tarea. El dominio de esta competencia está relacionado con la identificación y el afrontamiento de las concepciones previas, la capacidad de conceptualizar.

Resolución de problemas, los cambios de mentalidad y el reconocimiento de otros modos de pensar.

Fuente: *Elaboración propia.*

Cuadro N° 49: Rúbrica Pensamiento Reflexivo.

Componente	D	C	A
s	Deficiente	Estándar	Destacado

Ideas o conceptos principales de su reflexión escrita u oral.	Confunde conceptos principales y no distingue niveles de importancia.	Identifica en forma lógica los conceptos principales y secundarios.	Ordena y explica con claridad las relaciones de los conceptos principales.
Reconoce y enfrenta situaciones ajenas a su opinión en soluciones complejas.	Ignora la existencia de situaciones ajenas a su opinión.	Propone ideas adecuadas y fundamentadas cuando opina.	Extrae razonablemente la viabilidad de las ideas propias y ajenas.

Fuente: *Elaboración Propia.*

Resultados

Esta competencia recibió la mayor cantidad de agrupación por semejanza, los estudiantes hicieron diligencias a organismos público, en Instituciones. La planificación les demandó una lectura más reflexiva y una comprensión más profunda, también contribuyó a realizar ciertas conexiones con sus proyectos de vida profesional en el futuro.

Motivó distinguir entre nuevas maneras de pensar y reforzó la autoestima personal y la confianza, pues se sintieron aportando con sus soluciones a un problema cercano y real. Es decir, el nivel de esta competencia se encuentra en destacado.

Fuente: Elaboración propia.

Competencia: Pensamiento Sistémico.

Es el comportamiento mental que permite organizar e integrar componentes interrelacionados para formar un todo. Comprender y afrontar la realidad mediante patrones globales. El dominio de esta competencia está relacionado con: Capacidad de transferir conocimientos específicos a

diversas situaciones, transversalidad: trascender los objetivos propios y cooperar con otros. Toma de decisiones, liderazgo.

Fuente: *Elaboración propia.*

Cuadro N° 50: Rúbrica Pensamiento Sistémico.

Componentes	D Deficiente	C Estándar	A Destacado
Conocimientos de diferentes disciplinas en la solución del caso.	No relaciona conocimientos de diferentes asignaturas.	Integra elementos de diferentes disciplinas para un análisis temático del caso.	Trabaja con un enfoque interdisciplinar.
Diversas fuentes,	Recurre a una única fuente, perspectiva o	Recurre a una variedad de fuentes,	Integra con coherencia las diversas

perspectivas, dimensiones para analizar la realidad del caso tratado.	dimensión.	perspectivas y dimensiones para analizar la realidad del caso tratado.	fuentes, perspectivas, dimensiones para analizar la realidad.
---	------------	--	---

Fuente: *Elaboración propia.*

Resultados.

En general esta competencia de la planificación los vinculó con la realidad de su vida como estudiantes y la vida de la sociedad civil. Estos provocó una visión más aterrizada de la realidad y la dinámica social, los estudiantes integraron conocimientos de diferentes fuentes y asignaturas, pero sin llegar a enfoque interdisciplinarios. Es decir, el nivel de esta competencia se encuentra en estándar.

Fuente: *Elaboración propia.*

Competencia: Pensamiento Creativo.

Este tipo de pensamiento genera procesos de búsqueda de soluciones. El dominio de esta competencia está relacionado con: pensamiento reflexivo, analítico, deliberativo, planificación, resolución de problemas, toma de Decisiones, gestión de proyectos, planificación, resolución de problemas.

Fuente: Elaboración propia.

Cuadro N° 51: Rúbrica Pensamiento Creativo.

	D	C	A
Componentes	Deficiente	Estándar	Destacado
Establece variedad de ideas alternativas frente a problemas	No plantea ideas alternativas al problema.	Ofrece diversas ideas bien elaboradas para nuevas ideas y	Justifica razonadamente sus ideas respecto a su reflexión.

<p>datos.</p> <p>Interroga con facilitan el fluir de las ideas.</p>	<p>Es incapaz de establecer preguntas originales sobre un problema.</p>	<p>soluciones.</p> <p>Hace preguntas que favorecen la divergencia de ideas sobre un problema.</p>	<p>Realiza preguntas de un modo profundo y de manera lógica establecidas gramatical y semánticamente para obtener soluciones pertinentes al caso.</p>
---	---	---	---

Fuente: *Elaboración propia.*

Resultados.

Las soluciones que se presentaron fueron desde una decisión de autoritarismo del gobierno para solucionar el caso a la capacitación y entrega de recursos a los afectados, es decir, esta competencia originó proyectos y soluciones disímiles con diferentes grados de originalidad, por esto contribuyó al espíritu emprendedor, pero no llegó al nivel de justificar sus razonamientos. Es decir, el nivel de esta competencia se encuentra en estándar.

Fuente: *Elaboración propia.*

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que afectan las competencias. En consecuencia, expone que el modelo didáctico tradicional de clase magistral de método expositivo pretende formar a los estudiantes dándoles a conocer las informaciones fundamentales de la cultura vigente. Los contenidos se conciben desde una perspectiva enciclopédica, con carácter acumulativo y es tendiente a la fragmentación, pues se considera que el saber corresponde temas concretos; dirigidos a hechos,

datos y memorizaciones de temas. Con la finalidad de evitar estas parcelaciones de aprendizajes, se ofreció al establecimiento Abate Molina, una planificación desde el enfoque socioformativo.

Las competencias que lograron el nivel estándar:

- Pensamiento analítico.
- Pensamiento sistémico.
- Pensamiento creativo.

Las competencias que lograron el nivel Destacado:

- Pensamiento crítico.
- Pensamiento reflexivo.

4.2.6 Síntesis.

Desde el análisis por la participación de los profesores y profesoras en los instrumentos aplicados que según Batthyány y Cabrera (2008:34) corresponde a la triangulación: *“en esta estrategia se intenta una convergencia de resultados, aumentando*

el grado de integración entre los métodos a través de la utilización de ambas orientaciones para la investigación de un mismo aspecto de la realidad social". Frente a esta estrategia, se esperan encontrar resultados convergentes en el uso de ambos métodos. Se encuentran convergencias y divergencias de opiniones, respecto a la secuencia didáctica por competencias desde el enfoque socioformativo.

Convergencias:

En relación a lo educativo del proceso de enseñanza – aprendizaje, resulta más adecuado a los estudiantes la Planificación Socio Formativa, pues es activa e integradora porque permite que el estudiante aprenda y sea partícipe del proceso de adquisición de conocimientos y destrezas, es decir, de sus competencias.

Dentro de una tarea tan compleja como lo es el proceso de enseñanza-aprendizaje la planificación de competencias desde el enfoque socioformativo desarrolla, mejora y establece las competencias en lenguaje y comunicación desde un aporte no tradicional a la asignatura, haciéndola más interesante, lúdica y didáctica, sin descontar que un cambio en la metodología debe nacer de la propia convicción del profesorado y de su compromiso

e implicación de su profesión. Los profesores y profesoras, sintieron que el orden de la secuencia didáctica entrega un mayor control sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el sentido que descarta la improvisación de la mediación pedagógica. Los profesores y profesoras valoraron la fortaleza del orden.

La planificación de competencias desde el enfoque socioformativo fortalece los valores, se encarga de su presencia y de su accionar es complementaria al desarrollo psicológico de los estudiantes. El hecho que realicen acciones donde se dinamizan valores, encontró un efecto productivo y social de los alumnos. Es decir, su accionar social, se enriqueció con actividades tales como: consultas a profesionales, visita a centros educativos, y culturales, municipalidades y profesores, con lo cual aprendieron a respetar, tomar turno, hablar en público con prudencia y desarrollar habilidades sociales.

La impresión general de todos los profesores participantes es que la planificación de competencias desde el enfoque socioformativo, sirve para desarrollar tipos de pensamientos, valores, habilidades, saberes procedimentales y, actividades de profesor ya actividades de estudiantes sincronizadas

y enfocadas a capacidades. Esta concordancia de opiniones se presentó reiteradamente en la discusión focal. Asimismo, el desarrollo de los tipos de pensamientos se promueve efectivamente, debido a la participación seria, ordenada y conducente que provoca la secuencia didáctica.

El orden de aplicación de los instrumentos: observación no participante, lista de cotejo y discusión focal, entregó una visión más razonable de su ejercicio pedagógico y mostró una forma de retroalimentación efectiva para ellos y ellas.

Otra concordancia está referida al cambio de la misión del establecimiento y la necesidad de instalar un modelo didáctico apropiado a los estudiantes del Siglo XXI.

Los profesores y profesoras asumen en consenso que la secuencia didáctica por competencias desde el enfoque socioformativo hace diferente la clase y la participación de los estudiantes, tanto como los profesores, en el sentido de la evaluación: se pueden evaluar las fases, el debate, el informe que presentan, la responsabilidad, ellos asumen que la evaluación es aplicable. Según los docentes la evaluación no presenta problemas para ellos y es acogida ampliamente por los estudiantes, pues

tiene relación con los trabajos grupales que se realizan en la planificación en tradicional

Los profesores y profesoras concuerdan que la capacitación para la aplicación de la secuencia didáctica, fue un aporte incuestionable y de gran impacto para su mediación pedagógica. Ellos y ellas manifiestan abiertamente en la discusión focal, la importancia y valor que tuvo la capacitación.

Divergencias:

La planificación de competencias desde el enfoque socioformativo hace posible acercar los contenidos, aunque no lo es para todos los contenidos, porque influye la madurez de los estudiantes, es decir, sirve si concuerda con el interés, madurez y gusto por habilidades de la inteligencia que son más profundas.

Respecto a la cooperación de la Unidad Técnica sería necesario que el apoyo fuera más decisivo y cooperativo. Existen trabas curriculares y resistencia de los otros profesores para la instalación de secuencias didácticas emergente, razón que dificulta su aplicación.

Respecto a los alumnos, tienen una alta demanda de autogestión y trabajo grupal, aspectos que dificultan la organización de los grupos, debido a las diferentes motivaciones que presentan los estudiantes en el transcurso de la aplicación de la secuencias didáctica.

Los profesores y profesoras, tienen divergencia, respecto del rol de los estudiantes para realizar actividades en forma cronológica y estructurada para cada parte de la unidad, esto afecta a la motivación y perseverancia en las actividades de educandos.

4.2.7. Resultados cuantitativos.

Desde el análisis cuantitativo según la Hipótesis de partida: **Un análisis de los impactos de la secuencia didáctica en el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje y la comunicación contribuye al desarrollo de tipos de pensamientos que el estudiante demanda, desde la gestión del currículum por competencias desde el enfoque socioformativo.**

Se lograron los siguientes resultados analizados desde medidas de tendencia central. Los resultados para la primera ronda:

-Primera Parte (Objetivo 1): analizar las planificaciones de enseñanza que utilizan los profesores en su mediación pedagógica de aula para la enseñanza de la lengua materna.

P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
4,4	4,4	4,4	3,6	4	4,2	4	3,4	4,2	4,4

Fuente: *Elaboración propia.*

-Promedio (Media) (De acuerdo).

-Segunda Parte (Objetivo2): proponer estrategias para desarrollar las competencias de la lengua desde la planificación, referidas a las habilidades de pensamiento.

P11	P12	P13	P14	P15	P16	P17	P18	P19	P20
4,2	4,2	4	4	3,8	3,6	3,8	3,8	4	4,4

Fuente: *Elaboración propia.*

Promedio (Media): (De acuerdo).

-Tercera Parte: (Objetivo específico 3): consolidar los métodos y estrategias de la planificación de competencias desde el enfoque socioformativo para la enseñanza del subsector de lenguaje.

P21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P28	P29	P30
4,6	4,4	4,4	4	4	4,2	4,4	3,2	3,6	4,4

Fuente: *Elaboración propia.*

Promedio (Media): (De acuerdo).

Resultados 2ª Ronda:

-PARTE PRIMERA: (Objetivo 1): analizar las planificaciones de enseñanza que utilizan los profesores en su

mediación pedagógica de aula para la enseñanza de la lengua materna.

Sí (1) / No (2)

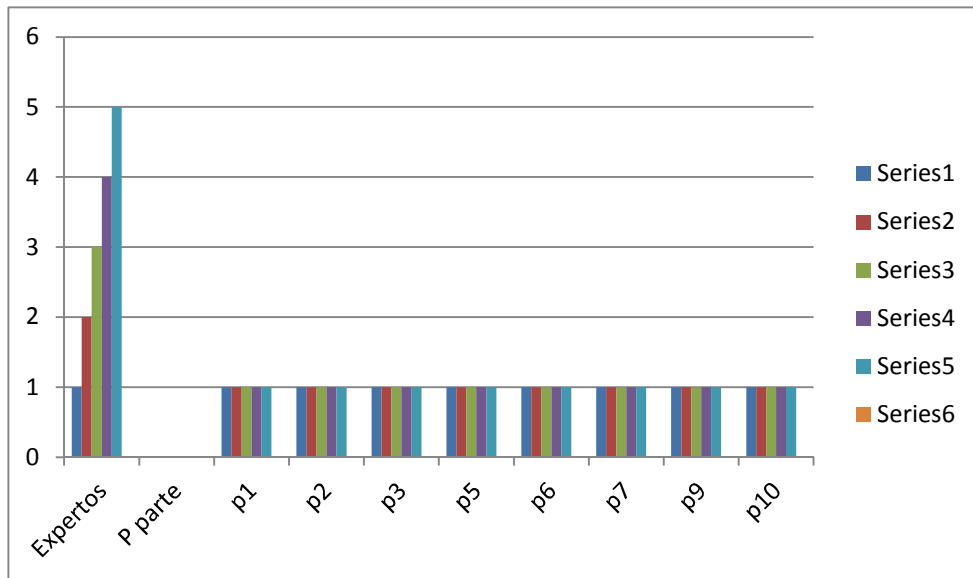
Persona	P 1	P2	P3	P5	P6	P 7	P9	P10
1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1

Fuente: *Elaboración propia.*

Primera parte. Segunda Ronda:

Muy de acuerdo

Gráfico N° 1: Primera Parte. Segunda Ronda.



PARTE II: Objetivo 2. Proponer estrategias para desarrollar las competencias de la lengua desde la planificación, referidas a las habilidades de pensamiento.

Sí (1) / No (2)

Persona	P 11	P12	P13	P14	P19	P20

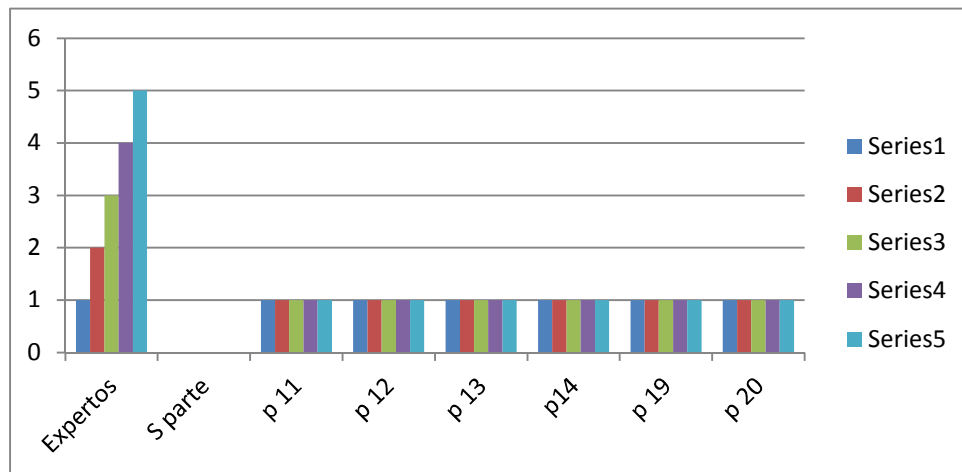
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1

Fuente: *Elaboración propia.*

Segunda parte. Segunda Ronda:

Muy de acuerdo

Gráfico N° 2: Segunda Parte. Segunda Ronda,



Fuente: *Elaboración propia.*

En lo relativo a los métodos y estrategias de la planificación por competencias desde el enfoque socioformativo para la enseñanza del subsector de lenguaje.

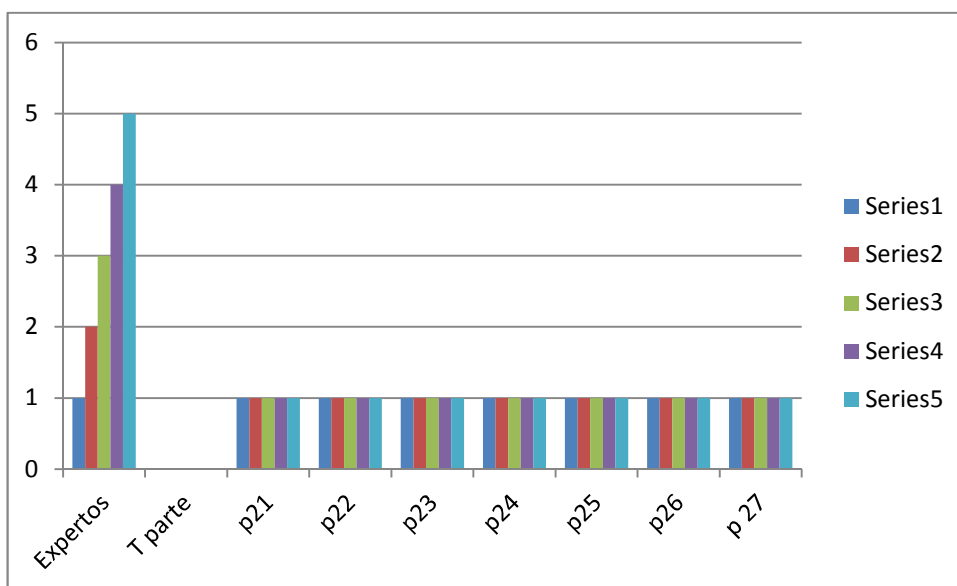
Sí (1) / No (2)

Persona	P 21	P22	P23	P24	P25	P26	P27	P30
1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1	1	1

Fuente: Elaboración propia.

Gráfico N° 3. Tercera Parte. Segunda Ronda,

Muy de acuerdo



Fuente: *Elaboración propia.*

En consecuencia, los resultados que se encontraron por medio del análisis cualitativo y cuantitativo, dan evidencia que la práctica de una secuencia didáctica por competencias desde el enfoque socioformativo, desarrolla habilidades de la lengua materna de manera sincronizada con las demandas cognitivas, sociales y éticas que deben formar parte integral del proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Desde su hipótesis se valida que aplicar

planificaciones emergentes, son un veraz aporte a la práctica y conocimiento docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS CAPÍTULO IV

-Ávalos, B. (2005). Competencias y Desempeño Profesional. En, *Revista Pensamiento Educativo*, 36:23. Santiago: Andros Impresores.

- (2006). Aplicación del Enfoque de Competencias en la Construcción Curricular de la Universidad de Talca. En, *Revista Iberoamericana de Educación* (boletín electrónico), 27: 65.

-Batthyány, K. y Cabrera, M. (coords.) . (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales Apuntes para un curso inicial*. Uruguay: Universidad La República.

-Castro, E. (2005). Articulación entre perfil profesional y plan de estudios modularizado, desde la perspectiva de una epistemología de la praxis. En, *Revista Pensamiento Educativo*, 36:58 Santiago: Andros Impresores.

-Corvalán, O. y Hawes, G. (2005). Competencias fundamentales en programas de formación profesional de pregrado de la Universidad de Talca. En, VV. AA. *Lanzamiento de un Proyecto Universitario Latinoamericano*. México: Ceval, pp..259-300.

-Corvalán, O. (2008). El Diseño Curricular para el Desarrollo de las Competencias: el eslabón perdido. *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*, 2:2.

-Cisterna, F. (2005). *Metodología de la investigación cualitativa*. Concepción: Editorial Bio-Bío.

-De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.

-García Fraile, J. A° y Tobón, S. (2008). *Gestión del Curriculum por Competencias. Una aproximación desde el enfoque Sistémico Complejo*. Lima: ABP, S.A.

-García Fraile, J. y Sabán Vera, C. (2008). *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci.

- Hernández S, R. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Lilográfica Ingramex.

-Montero L.P. (1994). *El Desarrollo y la Validación de Constructos*. Santiago: Editorial EDU Chile.

-Tardif, J. (2008). Desarrollo de competencias Vol, 1. Desarrollo de un Programa por Competencias: De la intención a la puesta en marcha. En, *REDEC* (Traducido de *Pedagogie Collégiale* por Oscar Corvalán), 16: 3 .

-Villa, A. y Poblete. M. (2007) *Aprendizaje Basado en Competencias*. Bilbao: Ediciones Mensajero.



CAPÍTULO 5: Metodologías de enseñanza por competencias y propuesta de secuencia didáctica para el subsector de lenguaje y comunicación en la enseñanza media.

Introducción.

5.1. El proceso de enseñanza - aprendizaje en liceos municipalizados: una tarea pendiente.

5.2. La Didáctica: origen, cualidades, trayectoria y funciones.

5.3. Principios didácticos.

5.4. El proceso de enseñanza - aprendizaje.

5.4.1. La enseñanza: un concepto universal, ubicuo y vital en la especie humana.

5.4.2. Métodos de enseñanza - aprendizaje en el sistema educativo de Chile

5.4.3. La planificación docente.

5.5. Modalidades organizativas didácticas desde el enfoque socioformativo basado en competencias.

5.5.1. Didáctica de las competencias y sus principios.

5.5.2. Modelo centrado en las competencias.

5.5.3. Tipos de métodos didácticos del enfoque por competencias.

5.5.4. Métodos en función de las competencias a desarrollar.

5.5.5. Tipos de métodos didácticos del enfoque por competencias.

5.5.6. Las modalidades organizativas.

5.6. Secuencias didácticas por competencias desde el enfoque socioformativo.

Referencias bibliográficas del Capítulo 5.

6. Conclusiones.

CAPÍTULO 5: Metodologías de enseñanza por competencias y propuesta didáctica para el subsector de lenguaje y comunicación en la enseñanza media.

Introducción.

Este capítulo sondea el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación pública, específicamente en los liceos municipalizados, los cuales han permanecido en una planificación tradicional, la clase magistral enfatizando el rol pasivo del profesor y profesora, asimismo como el rol pasivo de los estudiantes.

Existe a través de la historia de la educación de nuestro país el testimonio de los diferentes gobiernos e instituciones y organizaciones que han invertido en educación, para lo cual han ideado diversos proyectos, propuestas y programas. Si bien es cierto que han aportado elementos a la mejora de la calidad educativa, no han podido resolver algunos problemas en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, teniendo un impacto generacional. En efecto, desde la década del 2000 a 2010, en Chile

la tasa de graduados en Doctorado en Educación fueron 128, (MINEDUC, 2008:355): *“Universidades Nacionales pertenecientes al Consejo de Rectores de la Universidades Chilenas –CRUCH”*; y en su efecto no hubo titulados, específicamente en Pedagogía, puesto que no se imparte esta modalidad, sino que se ajusta a las menciones de currículum, política educacional, gestión educativa, currículum y evaluación, (MINEDUC, 2012:91): *“la formación inicial docente, también ha sufrido un deterioro sostenido con la flexibilidad que tienen las universidades para ofrecer carreras pedagógicas sean éstas del sector privado, estatal o particular, creándose una variedad de mallas curriculares tan disímiles, opuestas y orientadas en un currículum por objetivos”*. De las 95 carreras que se imparten para las diferentes Pedagogías, solo 15 son de Pedagogía en Lengua Castellana del total de las Universidades. Complejizado el sistema de formación docente inicial por connotaciones de autonomía universitaria, las mallas curriculares no están sometidas a estándares pedagógicos ni disciplinarios. García Huidobro (1999:215:) declara: *“Chile ha sido un país aislado, con una cultura, tradicionalmente caracterizada como muy isleña y poco permeable a otras culturas”* e identifica

aquellas variables que a nivel de escuela, sala de clase y del sistema tienen la mayor probabilidad de producir buenos resultados según revela la evidencia empírica acumulada internacionalmente, las cuales tienen una vaga presencia o simplemente no existen en el modelo curricular chileno.

Consustancialmente, Brunner y Elacqua (2003: 5) confirman que Chile requiere de una inversión importante en las políticas de formación puesto que:

“medido en relación con el producto nacional, el gasto total en educación fundamental (preescolar, primaria y secundaria) alcanza en Chile a un 4.5 %, cifra superior al promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que es de 3.6 %. El esfuerzo público es levemente inferior: 3.1 % contra 3.4 %, respectivamente. Sin embargo, si se compara el gasto por alumno en términos de dólares equivalentes, la situación de Chile empeora notoriamente. El país gasta por alumno preescolar un 38 % respecto del gasto promedio de los países de la OCDE, un 41 % en educación básica y un 36 % en educación media. En la práctica, esto se traduce en un gasto real promedio por alumno de 8° año básico que recibe subsidio

fiscal 5 (esto es, el 90 % de la matrícula escolar) de alrededor de \$23.000 sin jornada escolar completa y de \$29.000 con jornada escolar completa, cifras consideradas como absolutamente insuficientes por los especialistas para proveer una educación masiva de calidad.”

Sin duda que Chile necesita invertir mucho más en la formación de capital humano, crear proyectos educativos, revalorizar los recursos y posibilitar el aporte privado a la enseñanza pública para poder “desegmentar” la educación y lograr la calidad en educación, puesto que en los últimos decenios 1990-2000-2013, las políticas públicas en educación han favorecido la segmentación . Así como lo confirma, García Huidobro (2007:39): *“se advierte hoy en la educación chilena un conjunto grave de comportamientos de segregación escolar que están en las antípodas de lo que un servicio educacional de carácter público debiera asegurar”*; es decir, de la fuerte estratificación social del sistema escolar chileno, hace –más que en otras sociedades- que la escolarización no sea de igual valor para todos.

Esto, indudablemente, se refleja en resultados de aprendizaje diferenciados, los que se ordenan según la jerarquía

socioeconómica de los alumnos expresada en la propiedad y financiamiento de los establecimientos a los que asisten.

5.1. El Proceso de enseñanza - aprendizaje en Liceos Municipalizados: una tarea pendiente.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela y liceos, cuyas modalidades se abren en científico-humanista y técnico –profesional, perdura la metodología de enseñanza de la clase magistral, sostenida en el discurso expositivo, heredera directa de la lección medieval.

Específicamente, sigue siendo el sistema docente más habitual: el método magistral acompañado de la lección verbal o expositiva y supone que el profesor/a expone y explica los contenidos, dando al estudiante un rol pasivo y de poca participación; sin embargo, sus ventajas están relacionadas con una presentación clara y sistemática, con la articulación de los contenidos previos de los estudiantes y permite reforzar aspectos de la comprensión, logra hacer retroalimentación y combinar la

teoría con la práctica mediante la explicación. Todo este conjunto de componentes requiere de una gran cualidad comunicativa por parte del profesor/a, no solo para decir bien los contenidos, con claridad y precisión, sino que también para detectar los diversos tipos de indicios de sus estudiantes, a decir de gestos, preguntas y manejo receptivo de la comunicación.

Para utilizar este método se realiza una exposición que entrega conocimientos de diversas fuentes, su ruta es eminentemente oral.

En relación a los objetivos a lograr con este discurso expositivo, clase magistral: están vinculados a motivar a los estudiantes, exponer contenidos sobre algún tema, explicar, demostrar teóricamente, informar experiencias de los conocimientos.

Los aspectos del aprendizaje relacionados con el estudiante afectan al procesamiento de la información que tiene como componente facilitador la selección y organización de datos, registro y memoria, todos éstos tendrán éxito en base a las cualidades comunicativas del profesor/a que propenden a comunicar ideas y elaborar conclusiones en un diálogo entre

profesor/a estudiante, que no siempre se produce en el aula producto de la rutina del método.

Es comprensible que esta visión es para varios autores, desventajas que se enuncian desde este método pues, están relacionados con muchos de los problemas y dificultades de las clases actuales. A continuación se sintetizan sus visiones:

“las clases teóricas contribuyen a activar procesos mentales en los estudiantes que serán más adecuados e intensos en la medida en que el profesor tenga en cuenta que su forma de enseñar ejerce una “función de modelado” respecto a las “estrategias de aprendizaje” que deberían aplicar los alumnos. Si el profesor planifica e imparte sus enseñanzas sin cuestionarse las estrategias cognitivas implicadas en cada aprendizaje difícilmente podrá lograr que los estudiantes las activen de forma adecuada”
(De Miguel , 2005:54)

“Excesiva carga de contenidos sin fundamentos epistemológicos.

Gran número de estudiantes por aulas.

Heterogeneidad de los conocimientos previos.

No permite un adecuado control del aprendizaje de los temas desarrollados por el docente” (Alegria ,2008:212).

“Conlleva a una falta de contacto más estrecho entre alumno profesor.

Dificultad para combinar la explicación general con la atención individual.

Retención auditiva débil de los estudiantes.

Esfuerzo vocal permanente de los profesores/as.

Dificultades de control de disciplina en los estudiantes.

Rutina y zona de acción limitada.

Inseguridad del seguir el discurso expositivo por los estudiantes.

Dirección de contenidos a un estudiante-destinatario ideal.

Incapacidad de atender pedagógicamente a todos y todas.

Lectura de contenidos a los estudiantes.

Explicaciones sin un impacto profundo debido a las formas de entender de los estudiantes” (Pérez ,1988: 63).

“Un buen número de creencias y comportamientos sobre la enseñanza son acríticos y conforman una docencia de sentido común, que al presentar una resistencia fuerte al cambio se

convierte en un obstáculo para renovar la enseñanza” (Díaz Barriga , 2000:11).

“El profesor/a debe ejercer un modelado respecto a las estrategias de aprendizaje, crea desventajas respecto a otros métodos en cuanto a:

Poca dedicación a la preparación.

Hablar para una audiencia anónima.

Ausencia de retroalimentación.

Sentimiento de fracaso.

Condiciones inadecuadas

Fallos en el control del tiempo” (De Miguel ,2006:44).

Para (Zabala , 2007:22):

“la escuela se ha reducido a un simple instrumento de transmisión de necesidades que surgen en el camino hacia la Universidad y ha comportado, en primer lugar, una enseñanza centrada en asignaturas o en materias seleccionadas con criterios arbitrarios, muchas veces como un simple resultado de la tradición , cuando no como resultado de los intereses determinados

colectivos –profesionales y, en segundo lugar, el posterior desarrollo de cada asignatura bajo criterios de la lógica de la propia materia, desde la concepción del saber por el saber provocando la depreciación de la práctica sobre la teoría". Siguiendo esta reflexión, el modelo de enseñanza basado en la exposición, que todo el profesorado domina con creces, se corresponde satisfactoriamente con el objetivo de preparar al alumnado para que sea competente para responder a exámenes y pruebas más o menos estereotipadas de papel y lápiz.

Por otra parte y de manera complementaria de estas reflexiones, para Davini (2002:17): *"en los ambientes de enseñanza formal (escolar y académico), la autoridad formal al del profesor se ve reforzada a través del poder de las evaluaciones, de las reglas de la disciplina, de las normas y sanciones, y de una variedad de formas de vigilancia sobre el comportamiento de los otros. Si, además, se mira en retrospectiva histórica, los medios escolares han hecho, muchas veces, un importante abuso de ese poder"*. Además, si se profundiza la idea de estos autores en esta modalidad de método expositivo, las necesidades de los estudiantes y el contexto donde aplicará lo adquirido se le entrega

poca o casi nula importancia. El énfasis y privilegio dentro de las metodologías de enseñanza-aprendizaje en este liceo municipalizado, está en la clase expositiva y ésta continúa tradicionalmente con el régimen de: apertura, desarrollo y cierre. El foco principal de este enfoque educativo es que la adquisición del conocimiento disciplinar es un fin en sí mismo, aunque sabemos que una de la tareas más importantes y desarrollo trascendental de enseñanza media en el subsector de lenguaje y comunicación, es la enseñanza del lenguaje en sus diferentes niveles, léxico, semántico, sintáctico y pragmático, además de las competencias verbales y de producción de textos. En este nivel los profesores disponen esfuerzos mayores para que los estudiantes aprendan y desarrollen correctamente su proceso de aprendizaje, es decir la mediación que es un elemento de la circunstancia didáctica, la cual hace referencia primero que todo profesor involucrado, no obstante, al contener el proceso didáctico una naturaleza estructural basada en una dinámica, cualquier acción del profesor/a impacta en todos los elementos de la estructura, es así como la prevalencia del eje se centra en dos vectores fundamentales: El contenido y el alumno, logrando que la mediación sea establecida esencialmente, entre

sujeto de aprendizaje y el objeto de conocimiento (contenido de enseñanza). Es adecuado precisar que esta mediación se concreta en las estrategias de enseñanza, a decir que no solo se da la mediación en profundidad y complejidad sino que también en valores, actitudes, normas y procedimientos.

5.2. La Didáctica: origen, cualidades, trayectoria y funciones.

Etimológicamente: *“la palabra didáctica se deriva del griego didaskein: enseñar y tékne: arte, entonces, se puede decir que es el arte de enseñar”* (Torres y Girón, 2009: 285). El término, sin embargo, fue consagrado por Juan Amos Comenio, en su obra *Didáctica Magna*, publicada en 1657.

Así, pues, didáctica significó, principalmente, arte de enseñar. Y como arte, la didáctica era subyugada a la habilidad de enseñar, prácticamente a percepción del maestro.

Por otra parte en esta disciplina, desde su origen, divergen variadas formas de teorías didácticas entre ellas surge la

didáctica general la cuál aborda el estudio de todos los principios y técnicas válidas para la enseñanza de cualquier materia o disciplina.

A decir de Davini (2003:28): *“la enseñanza es esencialmente una práctica dirigida y requiere de la autoridad pedagógica de quien la conduce. Tiene fines, intenciones y conocimientos a ofrecer y apunta a que otros los adquieran. Si bien atiende las dificultades que quienes aprendan puedan tener al hacerlo, no se confunde con una acción terapéutica o con una relación interpersonal en la libertad del espacio privado”*

En consecuencia, la didáctica es considerada como el arte de enseñar, no haciendo alusión a la belleza ni a un objeto tangible, sino más bien a la cualidad intelectual práctica, habilidad que se manifiesta como una facilidad para producir un determinado tipo de producto que nos servirá como herramienta para poder enseñar.

5.3. Principios didácticos.

Cuando se habla de principios didácticos nos estamos refiriendo a normas generales que tienen vital importancia en el

proceso de enseñanza-aprendizaje, en las diferentes etapas y en todos los sectores de aprendizaje.

A estos principios se adhieren reglas didácticas, que tienen indicaciones más especializadas y profundas, para la orientación correcta de las etapas que ayudan al pedagogo a emplear bien y justamente los principios didácticos.

Para Torres y Girón (2009:16): *“son normas generales e importantes que tienen el valor en el proceso enseñanza-aprendizaje”*, y se aplican a la actividad pedagógica

Para este trabajo se describirá, analizará y aplicarán secuencias didácticas desde el enfoque socioformativo de las competencias, sus elementos teóricos y prácticos los cuales estarán sistematizados bajo la acción tanto del que aprende como con un facilitador de los aprendizajes. A través de un trabajo consciente y metódico se pretenderá realizar una actividad pedagógica que tiene como principal objetivo mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

En compensación, para la aplicación de las técnicas didácticas existen ciertos principios de los cuales se hará alusión a

algunos con el fin de establecer cuál de ellos se adapta mejor a este estudio. Primeramente, existe el principio de individuación que según Torres y Girón (2009:19):

a) *“es aquello que nos hace únicos frente a nosotros(as) mismos (as) y frente a las otras personas”*. Es decir, la Individualización establece que cada persona como entidad es capaz de percibir, sentir, aprender de manera única y personal.

b) otro segundo principio es el de socialización. Éste principio es más contemporáneo ya que surge desde el siglo XIX. La escuela es un instrumento social, nacido en y para la sociedad (Torres y Girón, 2009: 20): La idea clave de éste principio *“es que la educación es un hecho social, se educa por, en y para la comunidad.”* Se entiende que la escuela es la institución básicamente educativa, una réplica en miniatura de una sociedad y es por ende el punto de partida de la socialización.

c) un tercer principio es el de la autonomía (Torres y Girón, 2009:21): *“cuando un ser humano es autónomo significa que es capaz de tomar sus propias decisiones y se debe hacer cargo responsablemente de ellas”*. Esto atribuye cierta libertad y es uno de los propósitos de la tarea educativa lograr que los educandos

sean autónomos, es decir personas libres. El rol de la educación para este efecto es que debe darle a la persona la posibilidad de perfeccionar su iniciativa.

d) un cuarto principio es el principio de actividad (Torres y Girón, 2009: 23): Históricamente surge en el siglo XIX. Uno de los autores referentes de este principio es John Dewey (1859-1952) Plantea que el punto de partida de toda actividad es la persona. En la frase "*aprender haciendo*" se resume todo su pensamiento.

Interpretar a Lorenzo Luzuriaga (citado por Torres y Girón, 2009:24): "*significaría que la idea de actividad debe cumplirse satisfactoriamente, deben existir ciertas condiciones, entre otras, estar de acuerdo con los objetivos propuestos; estar incluidas en un plan o programa de trabajo; partir de las necesidades, intereses y aspiraciones reales del estudiantado; y finalmente, ser guiadas por el educador o educadora*".

5.4. El proceso de enseñanza – aprendizaje.

Como se ha mencionado anteriormente el rol esencial del proceso educativo es el proceso de enseñanza –

aprendizaje siendo sus principales protagonistas el agente mediador de los aprendizajes y el que aprende. Para dicha interacción existen diferentes técnicas y métodos como también procesos y etapas que se contextualizan entre sí. Sin embargo, es necesario realizar algunas precisiones al definir ciertos procesos que comúnmente se tienden a confundir como por ejemplo enseñar y aprender, o también el de técnica y método. En este sentido para Tobón, S. Pimienta, H. y García Fraile, J. (2010:44) es un hecho: *“que desde el enfoque socioformativo, se retoma el principio de que el aprendizaje profundo se logra con base a problemas que generan retos y que ayudan a estructuraciones más profundas del saber, como propone la pedagogía problémica; no obstante, los problemas tienen características especiales”*. A continuación, se expresan en el cuadro siguiente.

**Cuadro N° 52: Características de los Problemas en las
Secuencias Didácticas por Competencias**

Características		
Enfoque	Pedagogía problémica	Socioformativo
Quién determina el problema.	El docente, generalmente.	El docente y los estudiantes en forma colaborativa.
Naturaleza del problema.	Sirve cualquier problema que lleve a un mayor conocimiento y que implique análisis, contrastación.	Del contexto (social, laboral, profesional, ambiente—cológico).
Finalidad en el en el abordaje del problema.	Construir conocimiento y formar actitudes y valores.	Realizar un proyecto para actuar en el contexto y así servir para la formación de

		las competencias.
--	--	-------------------

Fuente: Tobón, S; Pimienta, J. H; y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación, pp. 43-44.

5.4.1. La enseñanza: un concepto universal, ubicuo y vital en la especie humana.

Teniendo en cuenta lo anterior, se puede señalar que la enseñanza es una actividad socio–comunicativa la cual se vincula estrechamente a las acciones que realiza el educador y los participantes. Para Davini (2008:17): *“la enseñanza siempre responde a intenciones, es decir, es una acción voluntaria y conscientemente dirigida para que alguien aprenda algo que no puede aprender solo, de modo espontáneo o por sus propios medios”*.

Es decir, a interpretación de esta tesis: se trata de una construcción de intercambios colaborativos que rige a través de la comunicación entre los sujetos que intervienen en este vínculo, entre ellos la acción orientadora del educador y la respuesta creadora y crítica de los receptores y, se puede inferir entonces,

que no únicamente es información lo que se transmite sino que existe un canal que integra las más ricas formas de intercambio sociocultural y de valores.

En consecuencia no solo aprende el educando sino que también el educador, por lo que el educador también pasaría a ser un receptor. Esta forma de interacción mutua de apreciar la actividad educativa se antepone a la tradicionalmente idea de que es el educador quien enseña y los educandos son los que aprenden. Esta acción social formativa necesita de una enseñanza reflexiva que guie y acredite el aprendizaje social, personal y cultural de cada implicado.

En este sentido surgen ciertas reflexiones que dan una riqueza filosófica y pedagógica a lo expuesto: ¿se adopta una actitud reflexiva para hacer la distinción entre aprendizaje y enseñanza?; ¿cómo se sabe que una persona ha aprendido?; ¿dónde y cuándo es posible aprender?; ¿qué se requiere para que una persona aprenda?; ¿cuál es la participación del profesor o profesora en el aprendizaje de las alumnas y de los alumnos?; ¿por qué en ocasiones los alumnos o alumnas no aprenden? y ¿cómo puede lograrse el aprendizaje efectivo del estudiantado?

Desde una misma mirada complementaria, otro elemento esencial en educación es el aprendizaje. Desde la antigüedad ya se trataba de comprender cómo los seres humanos conocemos y aprendemos. Se debe entender que el “conocer” por parte de una persona no es una simple copia de las cosas, sino bien una construcción interior, y desde aquí la pedagogía se fundamenta en la actividad en el que aprende. En este sentido para Davini (2008:34): *“el aprendizaje es siempre un proceso de construcción personal mediado socialmente. La potencialidad de los aprendizajes individuales y grupales depende de la combinación y la integración de las distintas mediaciones en la enseñanza:*

- *La consideración del contexto social y cultural situado en el que los sujetos participan.*
- *El ambiente de aprendizaje que se genere.*
- *La disposición y la acción de quienes enseñan, guían, orientan y apoyan.*
- *Las interacciones con el grupo y la participación colaborativa.*

- *Los recursos y las herramientas culturales, desde los objetos materiales hasta los recursos de información y conocimiento.*

- *Las organizaciones en las que se desarrolla el aprendizaje, en las que no sólo se adquieren conocimientos y habilidades, sino también la cultura y los procedimientos tácitos”.*

5.4.2. Métodos de enseñanza - aprendizaje en el sistema educativo de Chile

En estos tiempos actuales de globalización, un contexto de un mundo globalizado que comprende y utiliza el español y maneja las TICs, los profesores y estudiantes son capaces de aprender y actualizarse de manera permanente, para comprender y aplicar, por parte de los maestros las estrategias de adquisición de una lengua materna que orienten al desarrollo educativo y, contextualicen su accionar en conformidad a los requerimientos del campo laboral actual y de las organizaciones educativas propias del nivel de educación y la sociedad en general.

Un tema trascendental y de radical impacto en las dinámicas sociales es la educación, tema que ha sido una preocupación y ocupación en el estado chileno. La educación en nuestra cultura reviste de vital importancia, por lo tanto, la prácticas que de ellas se hacen en los diferentes establecimientos y sus distintas modalidades tiene un impacto en los estudiantes, escuela y la sociedad. Si la consiga reformista es una entrega de educación de calidad a todos las niñas y niños, sin importar su condición social. Es de suma importancia que se generen estrategias de enseñanza y aprendizaje apropiadas y pertinentes a la heterogeneidad con que se revisten nuestras aulas, por tanto, se hace una necesidad lograr la equidad y calidad en educación.

A este respecto, es oportuno en esta parte considerar a Mendoza (1998:257): *“la teoría constructivista está muy ligada al desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativa y se halla, también en la base de la concepción curricular de nuestra disciplina. Los nuevos paradigmas, cognitivista y constructivista, desde los que se proyecta la actividad pedagógica, han determinado la orientación de nuestra área, tanto en la ampliación de sus bases y supuestos epistemológicos, cuanto en la orientación*

de los contenidos cuticulares. Tanto la pedagogía como la lingüística centran actualmente su atención en el individuo, en sus capacidades cognitivas, creativas y en la realidad vivencial que le rodea. La misma confluencia de orientaciones es motivo de que los estudios y aportaciones lingüísticas hayan mediatizado su funcionalidad a través de enfoques —comunicativo, nodo-funcional.-, en los que reordenan las aportaciones de sus distintos campos de investigación y de que aporten orientaciones como el análisis del discurso o de la pragmática, por ejemplo. Tales son las causas de que, por ejemplo, entre los contenidos procedimentales, se insista en la interiorización y reconocimiento de las actividades meta cognitivas”.

El siglo XXI se abre a las grandes modificaciones en el aula, los docentes y, más aún sus estudiantes del aula chilena, necesitan de sus bondades.

5.4.3. La Planificación docente.

Para todo profesional de la educación es imprescindible el organizar todos los contenidos o la información

que se pretende enseñar, tomando en cuenta la formalidad del currículum.

Existe un modelo de planificación propuesto por el ministerio de educación (MINEDUC, 2009:65): “*el modelo de trayecto es apropiados para las situaciones anuales*”; sin embargo, se debe aplicar uno que se ajuste a las necesidades del alumnado o las metas propuestas por el profesor(a), según lo señala para realizar este proceso sin perder de vista la meta de aprendizaje de la Unidad. Asimismo, a pesar de lo señalado anteriormente, los mismos establecimientos escolares coartan la forma de planificar.

La planificación de la unidad debiera seguir los siguientes pasos; (MINEDUC, 2011:76). La cual se presenta a forma de síntesis en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 53: Pasos de la Planificación MINEDUC.

Paso. 1.	Especificar la meta de la unidad. Al igual que la planificación anual, esta visión debe sustentarse en
----------	--

	los aprendizajes esperados de la unidad y se recomienda complementarla con los mapas de progreso.
Paso.2.	› crear una evaluación sumativa para la unidad
Paso. 3.	› idear una herramienta de diagnóstico de comienzos de la unidad
Paso. 4.	› Calendarizar los Aprendizajes Esperados por semana.
Paso. 5.	› establecer las actividades de enseñanza que se desarrollarán.
Paso. 6.	› generar un sistema de seguimiento de los aprendizajes esperados, especificando los tiempos y las herramientas para realizar evaluaciones formativas y retroalimentación.
Paso. 7.	› ajustar el plan continuamente ante los requerimientos de los estudiantes.

Fuente: Tomado y adaptado de: MINEDUC. (2011) *Unidad de currículum..*
Ministerio de Educación. Chile: MINEDUC, p. 76.

En estos términos la planificación pretende organizar las actividades considerando: objetivos, calendarización y evaluaciones. Estos aspectos, en la realidad muchas veces no se cumplen. Se sostiene esto debido a que en muchas ocasiones los profesores no disponen del tiempo necesario para la reflexión de la práctica docente, gran o mucho exceso de trabajo de corrección de evaluaciones escritas. Sobre todo en el último punto el de ajustar los requerimiento de los estudiantes.

Por otra parte exigen muchas formas de planificar, existiendo así planificaciones de unidades, de trayecto, planificación T, entre otras. Los sistemas educativos en Chile presentan varios tipos de siempre modelos.

MINEDUC (citado por Santillana, 2012:125): *“sugiere integrar para cada tema la inclusión de los aprendizajes esperados, los criterios de evaluación, los recursos didácticos del texto, los recursos didácticos de la guía y los tipos de evaluación”*. Además,

se presentan el propósito de la unidad y el tiempo estimado para su desarrollo.

En el cuadro siguiente se realiza de manera sintética una enumeración de los contenidos en literatura del texto guía Santillana 2012.

Cuadro N° 54: Contenidos en Literatura del Texto Guía.

Índice de autores		textos de primero medio.
1	Alcalde, Alfonso.	“gente de carne y hueso”. Pág. 90
2	Alcalde, Alfonso.	“la boca, boca”. (pág. 220.)
3	Blanco, Guillermo.	“sólo un hombre y el mar”. (pág.227.)
4	Brunet, Marta.	“historia de por qué la loica tiene el pecho colorado”. (pág. 55.)
5	Leyenda Mocoví.	“la Cruz del Sur”. (pág.225.)
6	Borges, Jorge:	“la escritura del Dios”. (pág. 112.)

7	Daudet, Alphonso.	“relato de un alsaciano”. (pág.144.)
8	Duery, Lilian.	“por qué ríe el hombre”. Crónica científica. (pág.199.)
9	Edwards, Joaquín.	“torre de babel”. (pág.126.)
10	Eluard, Paul.	“libertad”, poema completo”. (pág.28.)
11	García Márquez, Gabriel.	“cien años de soledad”. Fragmento. pág. (197.)
12	Gómez de la Cerna, Ramón	“gruegerías”. (pág.194.)
13	Góngora, Luis.	“vana rosa” soneto. pág.41.
14	Hahn, Oscar.	“visión de hiroshima”. Poema. pág. 170.
15	Huidobro, Vicente.	“altazor” canto IV, Poema fragmento. pág.27.
16	Jauch, Emma.	“fue necesario” Poema. Pág. 188.

17	Latorre, Mariano.	“chile, país de rincones”, artículo ensayístico completo. Pág. 106
18	Lihn, Enrique.	“para qué sirve la literatura”. Pág.256.
19	Mastretta, Ángeles.	. “mujeres de ojos grandes”. Cuento. Pág.70.
20	Mello , Anthony.	“el explorador”, parábola completa. Pág.22.
21	Mistral, Gabriela.	“cómo escribo” artículo completo. Pág.110.
22	Neruda, Pablo. “	Chile, de regreso”, poema. . Fragmento Pág.123.
23	Ortúzar, Carmen.	. “un pesebre chileno”. Reportaje. Pág.164.

Fuente: Tomado y adaptado de: Santillana. (2012). *Texto del Estudiante*. Arrayán. Santiago de Chile: Arrayán, p. 125.

Esta investigación sostiene que es la planificación lo que permite unir una determinada teoría pedagógica con la práctica docente e influye como factor determinante en el éxito o fracaso de los estudiantes. Para comprender mejor esta idea, revisaremos: *“los modelos pedagógicos más relevantes de nuestra historia educacional chilena”*, que el MINEDUC (2009:375): orienta. Se presenta y esquematizan a continuación, de manera sintética los tipos de planificaciones usadas en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 55: Tipo de Planificaciones.

Modelo	Características
Modelo academicista.	Este modelo pedagógico se caracteriza por estar centrado en la enseñanza más que en el aprendizaje, es decir, es más importante que el alumno sea capaz de repetir lo dicho por el docente que su capacidad de comprender y apropiarse del conocimiento.

Modelo conductista.	Dentro de este modelo, no hay cabida para la planificación, pues el docente no es considerado un sujeto activo y propositivo, sino simplemente un ejecutor de los Programas o de los Textos de Estudio. Basta, entonces, con que tenga el Programa a mano y vaya marcando aquellos conceptos que ya revisó y automatizó en los alumnos y alumnas o que planifique en un nivel muy básico, eligiendo los conceptos del Programa que trabajará dentro de una unidad.
Modelo constructivista y el cognitivo.	El primero de ellos supone un énfasis ya no en la enseñanza, sino en el aprendizaje, es decir, en los progresos del estudiante más que en los conceptos impartidos por el maestro. Por su parte, el modelo cognitivo se centra en los procesos mentales del alumno o alumna y en su capacidad de

	avanzar hacia habilidades cognitivas cada vez más complejas, ya sea por sí mismo o con la ayuda de un adulto
Planificación en Trayecto.	Este tipo de planificación se inserta en los modelos cognitivo y constructivista. Contempla cuatro casilleros principales: aprendizaje esperado, contenidos, actividad y evaluación.

Fuente: Tomado y adaptado de: MINEDUC. (2009). *Unidad de currículum*.

Ministerio de Educación Chile: MINEDUC, p. 375.

Asimismo, se dispone de planificaciones relacionadas con el modelo pedagógico de acuerdo a los elementos que incluye cada tipo de planificación. A continuación se muestran de manera sintética algunos los tipos propuestos en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 56: Planificaciones, según Modelo Pedagógico.

Planificación de	Características
<p>Trayecto.</p> <p>Según tiempo invertido</p> <p>Una de las clasificaciones existentes para las planificaciones se relaciona con el tiempo que abarcan.</p> <p>Según este criterio, existen los siguientes tipos de planificación:</p>	<p>Esta forma de planificación corresponde a un modelo pedagógico tradicional o academicista. Su estructura contiene definición de objetivos generales y específicos, listado de contenidos a tratar, y las pruebas que se realizarán en el semestre (sin indicadores sobre los aprendizajes a evaluar). Su ventaja es que permite desglosar con mucha especificidad los conceptos que son necesarios para trabajar adecuadamente una unidad. Sus desventajas se asocian con la ausencia de una mirada didáctica respecto de los contenidos (cómo se trabajarán) y del rol del alumno o alumna dentro de esa</p>

	secuencia de aprendizaje.
--	---------------------------

Fuente: Tomado y adaptado de: MINEDUC. (2009). *Unidad de currículum.*

Ministerio de Educación Chile: MINEDUC, p. 375.

5.5. Las secuencias didácticas por competencias desde el enfoque socioformativo.

Didáctica de las competencias y sus principios:

Para (Villa y Poblete (2007: 29): *“el Aprendizaje Basado en Competencias significa establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual y que, como es lógico, no pueden ser únicamente determinadas por las universidades sin la consulta y participación de las entidades laborales y profesionales. Fruto de esta colaboración, ha nacido una propuesta de competencias transversales o genéricas que intentan delimitar las competencias esenciales en las distintas profesiones para las que capacita y prepara la universidad, sin significar eso que la universidad ceje en su responsabilidad de formar en todos los aspectos y dimensiones que considere oportunos, pertinentes y necesarios para la óptima formación y capacitación de sus*

estudiantes. Asimismo, el ABC consiste en desarrollar las competencias genéricas o transversales (instrumentales, interpersonales y sistémicas) necesarias y las competencias específicas (propias de cada profesión) con el propósito de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos, su capacidad de aplicados en contextos diversos y complejos, integrándolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar personal y profesionalmente”.

Sin duda que la expresión anterior apela al papel activo de las personas que aprenden, además si se considera que los nuevos conocimientos se adquieren gradualmente al relacionarlos con conocimientos anteriores y que la comprensión de una realidad se elabora a partir de las percepciones personales y no de una realidad absoluta. Para éstos, esta teoría produce autonomía, presenta tareas significativas, conecta conceptos con la realidad, y realiza preguntas racionales, el aprendizaje se adquiere de manera gradual y por ciclos retroactivos. Así se continúa con lo siguiente.

Para Perrenoud (2001:33) sintetizando su reflexión:
“por consiguiente toda enseñanza digna de este nombre debiera ser

estratégica, en el sentido que lo entiende Tardiff, en otras palabras, concebida en una perspectiva a largo plazo en que cada acción se decide en función de su contribución esperada” Por lo tanto, se puede interpretar que el aprendizaje de una competencia tendrá que ser un aprendizaje organizado y estratégico, teniendo como referencia un modelo estructurado, por lo tanto la competencia no es solo un “simple saber hacer” sino que simultáneamente exige saber movilizar una gestión estratégica de las capacidades, demanda a las capacidades y éstas a las estrategias, en consecuencia una competencia Integra capacidades y destrezas.

Para Tobón, Pimienta y García Fraile, (2010:20):
“existen muchas metodologías para abordar las secuencias didácticas desde el enfoque por competencias. Nosotros hemos validado una en diferentes niveles educativos de la mayoría de los países de Iberoamérica desde el enfoque socioformativo,” A continuación se presentarán esquemáticamente como se inicia en el cuadro siguiente.

Cuadro N°. 57: Características de la Secuencia Didáctica por Competencias desde el Enfoque Socioformativo.

Características	
Énfasis en la socioformación integral.	articulación de las actividades en torno a esos problemas
Énfasis el proyecto ético.	el proceso metacognitivo
resolución de problemas significativos situados	la evaluación por medio de niveles de dominio en matrices(rúbricas)

Fuente: Tobón, S; Pimienta, J. H; y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación, pp.19-21.

En el diseño curricular basado en competencias desde el enfoque socioformativo, los estudiantes deben desplegar sus estrategias de aprendizaje y adaptarlos a sus necesidades para adquirir nueva información. El estudiante aprende por fases sucesivas una vez que ha experimentado las mismas situaciones en distintas ocasiones. Estas características las asume la didáctica

de las competencias, puesto que una actividad de aprendizaje puede activar un principio o varios simultáneamente, además de guiar y conducir el aprendizaje y la evaluación que puede tener diferentes modalidades. Los estudiantes transforman los contenidos del: saber conocer, en saber ser/convivir y saber hacer. Desde el enfoque socioformativo (Tobón, Pimienta y García, 2010:73), tal y como se presentan en el cuadro siguiente.

Cuadro N°.58: Los Tres Saberes en una Competencia desde el Enfoque Socioformativo.

Saber ser.	Actitud: sentido de reto en torno a una visión compartida.
Saber hacer.	Habilidad técnica: Realizar la descripción de los procesos de la organización. Hacer el mapa de procesos.

Saber conocer.	<p>Conceptos:</p> <p>Planeación estratégica.</p> <p>Visión compartida.</p> <p>Procesos.</p> <p>Teorías:</p> <p>Teoría sistémica de la planeación estratégica.</p> <p>Teoría funcionalista de la planeación estratégica.</p>
----------------	---

Fuente: Tobón, S; Pimienta, J. H; y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación, pp.72-73.

Según Tobón (2005:73) una competencia específica es aquella: *“competencia propia de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior”*.

No obstante, para muchos autores el concepto de competencia es difuso y lleva a confusiones, según (Gimeno, 2008:59): *“el término competencia se me aparece como una*

serpiente sinuosa que ha acompañado mi vida académica desde mis primeros contactos con el territorio de la pedagogía". Para otros, sin embargo, existen una serie de coincidencias que apuntan a las características de las competencias que ayudan a centrar el concepto de competencia y su aplicación en la escuela.

Por lo tanto, es entendible que las realidades de las personas, en este caso de los estudiantes, nunca son las mismas, siempre son únicas y complejas.

Continuando en este enfoque Tobón (2005:6) sostiene que: *"si analizamos las principales fallas de la educación tradicional, con su lógica centrada en los contenidos, encontraremos que tienen que ver con la falta de aplicación de los saberes, la falta de pertinencia de los propósitos educativos y el énfasis en lo académico"*. Para esta investigación, es fundamental la opción de realizar cambios metodológicos en las aulas chilenas. Estos cambios deben implicar que el trabajo de las competencias al momento de diseñar actividades y/o crear situaciones en el aula que hagan posible el despliegue de las competencias. Para aquello se sintetizan los principios de consenso en el modelo de competencias, en cuadro siguiente.

Cuadro N° 59: Principios Comunes al Modelo de Competencias.

Pertinencia	Las instituciones educativas deben generar una propuesta de formación articulando su visión y filosofía con los retos del contexto y las políticas educativas vigentes.
Calidad	Los procesos educativos deben asegurar la calidad del aprendizaje en correspondencia con un determinado perfil de formación, considerando la participación de la comunidad.
Formar competencias	Los maestros y maestras deben orientar sus acciones a formar competencias y no a enseñar contenidos, los cuales deben ser solo medios.
Papel del docente.	Los maestros y maestras deben ser ante todo guías, dinamizadores y mediadores, para que los estudiantes aprendan y refuercen las competencias. No deben ser solo transmisores de contenidos,

Generación de cambio	El cambio educativo se genera mediante la reflexión y la formación de directivos, maestros y maestras. No se genera en las políticas ni en las reformas del currículo.
Esencia de las competencias.	Las competencias son actuaciones o desempeños ante actividades y situaciones cotidianas que articulan y movilizan recursos personales y del contexto externo.
Componentes de una competencia	Lo más acordado es que una competencia se compone de conocimiento, habilidades y actitudes en forma articulada.

Fuente: Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico*. Bogotá: ECOE EDICIONES, pp.5- 6.

5.5.1. Didáctica de las competencias y sus principios.

Sin duda que queda establemente palmario que el trabajo por competencias comporta la reorganización de estrategias

y de contenidos de enseñanza-aprendizaje que afectan a todos los elementos que intervienen en cualquier acción didáctica. Y a partir de esta acción didáctica se hace necesario incardinar la didáctica como ineludible en el proceso de enseñanza – aprendizaje, es por esto que se logra comprender la postura de Tobón (2010: 65) y sintetizar que: *“un aspecto fundamental en las secuencias didácticas destinadas a formar y evaluar competencias desde la perspectiva socioformativa consiste en considerar un problema significativo y pertinente del contexto para orientar el proceso de mediación docente”* ; es decir la educación centrada en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cabe recalcar y resaltar que para Mendoza (203:321): *“la puesta en práctica de la competencia literaria, conforme a lo dicho en páginas precedentes, implica la consecución de habilidades comunicativas directamente relacionadas con varias actividades que ha de realizar el alumno: a) con la comprensión lectora, b) con la adquisición de hábitos de lectura, c) con la capacidad para el análisis y la interpretación de textos, d) con la disposición afectiva que conduce al disfrute de la obra literaria, e) al*

menos metodológicamente, también con la escritura de textos producidos con intención literaria”.

En la continuidad histórica de las competencias, y sus diferentes enfoque Tobón, Pimienta y García Fraile (2010:8) declaran que: *“a finales de la década de 1990 y comienzo de la de 2000, empezó a estructurarse el enfoque socioformativo (véanse. Tobón, 2001. Tobón, 2002, y Tobón, 2004, García Fraile, Tobón y López 2009^a, 2009b) el cual también se suele denominar enfoque sistémico-complejo o enfoque complejo. Concibe la formación de competencias como parte de la formación humana integral, a partir del proyecto ético de vida de cada persona, dentro de escenarios educativos colaborativos y articulados en lo social, lo económico, lo político, lo cultural, el arte, la ciencia y la tecnología.”*

Asimismo se señalan las diferencias del enfoque socioformativo Tobón, Pimienta y García Fraile (2010:9) con los otros enfoques vigentes y sostienen que: *“el énfasis en el concepto de competencia: interpretación, argumentación y resolución de problemas del contexto externo, formación en idoneidad y compromiso ético en todas las competencias. Concepción del currículo, se busca afrontar los retos personales, institucionales y*

del contexto externo actual y futuro, el currículo se organiza por proyectos formativos. Epistemología, pensamiento sistémico y complejo”.

La presencia tanto en Chile como en otros países Iberoamericanos desde aquella época se mantiene vigente.

Es así como el enfoque por competencia sostiene que desde sus principios, en opinión de Legault (2012:51): *“otra característica de la formación por competencias es su preocupación por la integración: integración de conocimientos adquiridos, disciplinas, teoría y práctica. En esta última etapa de la planificación, uno deberá asegurarse de que las actividades de seguimiento van apoyar la integración de los aprendizajes. Lasnier (2000) propuso diez principios para guiar la formación por competencias: la globalidad, la construcción, la alternancia, la aplicación, la distinción, la significación, la coherencia, la iteración, la integración y la transferencia. Para este autor, la integración es el principio esencial en la formación por competencias, es hacia ella que convergen todos los otros principios que propone. Tanto para él como para Tardif (2006), el principio de integración es la base de la formación por competencias”.*

A continuación se interpretan los principios didácticos del enfoque basado en competencias: globalidad, construcción, alternancia, aplicación, distinción, significado, coherencia, integración, iteración y transferencia

Para lograr una mayor aproximación a estos principios del enfoque basado en competencias, se procede a definir cada uno de ellos:

- Globalidad: consiste en analizar los elementos a partir de una situación global, compleja, vista en conjunto.
- Construcción: consiste en activar los conocimientos y experiencias anteriores, en elaborar nuevos aprendizaje y en organizar la información.
- Alternancia: consiste en pasar de lo global a lo más específico y, nuevamente a lo global.
- Aplicación: es aprender para saber cómo actuar y poner en práctica lo aprendido.
- Distinción: se refiere siempre a la acción de distinguir entre contenido y proceso de aprendizaje.

- Significado: se refiere a crear situaciones significativas, motivadoras.
- Coherencia: es la relación armonizada y sin contradicciones, entre las actividades de enseñanza, actividades de aprendizaje y actividades de evaluación y la competencia.
- Integración: los elementos que se estudian deben estar conectados entre sí y ligados a la competencia.
- Iteración: este principio solicita al sujeto a repetir o reiterar el aprendizaje de un mismo tipo de tareas conectándolas con la competencia.
- Transferencia: se trata de desplazar o transferir lo aprendido desde una tarea original a otra tarea concreta, no prevista. Es decir, usar en otro contexto los conocimientos y capacidades aprendidas.

En este sentido y de forma complementaria a lo anterior, es posible sintetizar el método que para Tardiff (2003:63): *“es establecer las modalidades de acompañamiento de los aprendizajes sobre el conjunto de la formación sobre el conjunto de la formación. Determinar las modalidades de apoyo de los*

aprendizajes por parte de diversos estudiantes. Determinar las modalidades de contribución de los docentes a la concientización y la objetivación de los estudiantes en relación a su trayectoria de desarrollo, las características, de flexibilidad y adaptabilidad de la competencia seleccionada, se moviliza al área del Currículum”.

Es decir, que la flexibilidad y la adaptabilidad de la competencia justifican plenamente su movilización: Todos los recursos disponibles y movilizables no son movilizados en una situación dada, sino solamente aquellos que parecen apropiados en circunstancias precisas.

Por consiguiente, el estado actual del enfoque por competencias desde su didáctica nos ofrece una variada y profusa conceptualización de los componentes de la mediación pedagógica.

5.5.2. Modelo centrado en las competencias.

El modelo del enfoque por competencias se declara en un “*alineamiento constructivo*” (Biggs, citado por De Miguel (2005) según el cual las modalidades, los métodos de enseñanza y los sistemas de evaluación se definen paralela e íntegramente en

relación con las competencias u objetivos a alcanzar. Por tanto, el centro de atención en la planificación didáctica serían las competencias a adquirir por los estudiantes quebrando la línea tradicional: profesorado, contenido, método de enseñanza, evaluación. A continuación para De Miguel (2005:18) de manera sintética se muestra en el cuadro siguiente, el “*modelo centrado en las competencias*”:

Cuadro N° 60: Modelo Centrado en las Competencias.

modalidades	Métodos
Competencias	
sistema de evaluación	

Fuente: De Miguel, M. (2005). *Modalidades de enseñanzas centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Edics. Universidad de Oviedo, pp.17-18.

El sistema metodológico es un foco nuclear del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que se hace realidad

una interacción que debe acrecentar la fecundidad cognitiva dentro de un marco de relaciones sociales que propenda a trabajar la materia/saber conectada a las vivencias y expectativas de los estudiantes como seres únicos.

5.5.3. Tipos de métodos didácticos del enfoque por competencias.

Varios autores como Monereo (2000), Lomas (2003), Corvalán (2008), Serrano (1997), De Miguel, (2005) Medina, (2002) Villa y Poblete (2007) y Pérez (2007) describen más desventajas que ventajas del método expositivo.

Para esta investigación el concepto de método se asume desde la definición de Díaz (citado por De Camilloni: 2008:81): *“el método implica una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)”*.

Para Tobón (2005:200): *“los métodos pedagógicos orientan la enseñanza y el aprendizaje de manera general”*. A

diferencia del concepto de estrategia, los cuales se sintetizan en el cuadro siguiente:

Cuadro N° 61: Estrategias Didácticas.

Concepto de estrategia	
El concepto de estrategia hace referencia a un conjunto de acciones que se proyectan y se ponen en marcha de forma ordenada para alcanzar un determinado propósito.	Las estrategias en campo pedagógico se refieren a planes de acción que pone en marcha el docente de forma sistemática para lograr unos determinados objetivos de aprendizaje en los estudiantes(Pérez, 1995)

Fuente: Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias pensamiento complejo diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE EDICIONES, pp. 199-200.

Por otra parte, la definición de método según, De Miguel (2005:36): *“el método se debe justificar y explicar racionalmente: Este posee justificaciones”*. Estas son:

i) *“Psicológicas: adecuación al sujeto o sujetos que aprenden.*

ii) *Lógica: adecuación al contenido que se aprende.*

iii) *Contextual: adecuación al contexto en el que se desarrollan las actividades de aprendizaje.”*

Por consiguiente, para De Miguel (2005:36): *“todas estas características han de estar presente y armonizar en la selección concreta de un método”*, fundamentos que se presentan de manera sintética en el cuadro siguiente.

Cuadro N° 62: Características del Método.

El método implica:		
Fases o pasos en una secuencia temporal y lógica		
Justificación y explicación racionalmente de justificaciones:		
<u>Sicológicas.</u>	<u>Lógica.</u>	<u>Contextual.</u>
Adecuación al sujeto o sujetos que aprenden.	Adecuación al contenido que se aprende.	Adecuación al contexto en el que se desarrollan las actividades de aprendizaje.
Todas estas características han de estar presente y armonizar en la selección concreta de un método.		

Fuente: De Miguel M. (2005). *Modalidades de enseñanzas centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Edics. Universidad de Oviedo, pp. 35-36.

Es entendible que las competencias y los aprendizajes tengan una modalidad organizativa de la clase y un método, así como los criterios de evaluación que se usarán. El o los profesores tienen el desafío de diseñar la modalidad y el método apropiado a ésta. Si bien en un liceo municipalizado, es difícil cambiar de modalidad organizativa de clase magistral producto del espacio, del tiempo, de la infraestructura, o por disposiciones y reglas del establecimiento, más conseguible y fácil es cambiar de método, puesto que el método solo requiere un aula tradicional, el conocimiento y la disponibilidad del profesor de aplicarlo.

Es necesario establecer que el método que propone esta investigación para los profesores del grado primero medio de un liceo de régimen humanístico-científico municipalizado, el cual pretende contribuir al proceso y desempeño de los docentes, proviene del enfoque basado en competencias pertenece al ámbito de la socialización, puesto que se centra en la dimensión social. Para tener un panorama más exhaustivo y esencial de los métodos que surgen desde este enfoque, se presentan los diferentes métodos y sus respectivas conceptualizaciones:

De acuerdo al tipo de enfoque, De Miguel (2005: 38) señala que: “*los métodos didácticos para la enseñanza de las competencias se dividen en*”:

-El enfoque didáctico para la individuación: este enfoque epicentra su atención del proceso de enseñanza en el sujeto individual, el cual se presentan de manera sintética en el Cuadro siguiente.

Cuadro N° 63: Métodos Didácticos.

Enseñanza programada.
Enseñanza modular.
Aprendizaje autodirigido.
Investigación.
Tutoría académica.

Fuente: De Miguel M. (2005). *Modalidades de enseñanzas centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Edics. Universidad de Oviedo, pp.37-38.

Enfoque de la socialización didáctica (De Miguel, 2005: 38): “este enfoque se centra en la dimensión social del proceso didáctico” su modelo de enseñanza se presentan de manera sintética en el Cuadro siguiente.

Cuadro N° 64: Socialización Didáctica.

La Lección tradicional o logocéntrica.
El método del caso.
El método del incidente.
Seminario.
Tutoría entre iguales.
Grupo pequeño de trabajo.

Fuente: De Miguel M. (2005). *Modalidades de enseñanzas centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Edics. Universidad de Oviedo, pp. 37-38.

-El enfoque globalizado: este enfoque (De Miguel, 2005: 38):
“aglutina los métodos que pueden ver de forma interdisciplinariamente la realidad”, el cual se presenta de manera sintética en el Cuadro siguiente.

Cuadro N° 65: Enfoque Globalizado.

Los Proyectos.
La resolución de problemas.
ABP. Aprendizaje basado en problemas.

Fuente: De Miguel M. (2005). *Modalidades de enseñanzas centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Edics- Universidad de Oviedo, pp. 37-39.

Por consiguiente, es fundamental, por cierto, conocer y analizar cada situación de enseñanza-aprendizaje para determinar la posibilidad de elegir el métodos o los métodos pertinentes, para tal situación los objetivos son relevantes, pues

guían la elección del o los métodos. También los son las actividades de aprendizaje y el sistema de evaluación.

Estos tres componentes que determinan el método permiten combinar los métodos para conseguir todas las competencias señaladas en la propuesta educativa.

5.5.4. Métodos en función de las competencias a desarrollar.

El enfoque por competencia dispone de una gama de métodos que se direccionan a desarrollar competencias, cada uno de los métodos implica una forma diferente de organizar y desarrollar las actividades pedagógicas y también implica un papel distinto a desempeñar por los profesores y sus estudiantes. Por cierto, no es lo mismo el rol y las tareas que debe ejecutar un profesor cuando utiliza el método expositivo que cuando planifica la actividad mediante el estudio de caso. Desde estas circunstancias de enseñanza, para que exista realmente un cambio metodológico se debe indicar palmariamente qué debe hacer el estudiante para que logre el protagonismo de su propio aprendizaje. Para De Miguel

(2005:39): *“el método se concreta en una variedad de modos, formas, procedimientos, estrategias, técnicas, actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje”.*

En función de esta variedad se establecen diversos tipos de métodos:

Las siguientes definiciones de métodos dan evidencia de su multiplicidad y su relación con el desarrollo de determinadas competencias.

Métodos y competencia:

-“El método del caso: se define como una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen.

Habilidades y destrezas de comunicación de ideas. Argumentación, elaboración de ideas, análisis. Pensamiento analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico.

-El método del incidente: se define como una serie de casos que representen situaciones problemáticas. Es una variante del método de caso.

Habilidades y destrezas de comunicación de ideas, argumentación, elaboración de ideas, análisis

-Resolución de ejercicios y problemas: se define como la búsqueda para encontrar las soluciones que satisfagan un problema.

Habilidades y destrezas de pensamiento analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, práctico, colegiado, creativo, y deliberativo.

-Seminario: se define como una discusión por un grupo de especialistas.

Habilidades y destrezas, habilidades y destrezas de expresión oral y escrita. Pensamiento sistémico, crítico, manejo de la información, pensamiento analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, práctico, colegiado, creativo y, deliberativo.

-Tutoría entre iguales: se define como un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (derivada de la adopción del rol de tutor y del rol de tutorado), con un objetivo común, conocido y compartido (como por ejemplo la adquisición de una competencia

curricular), que se alcanza a través de un marco de relación planificado por el profesor.

Habilidades y destrezas, habilidades y destrezas de comunicación de ideas argumentación. Elaboración de ideas, análisis.

-Grupo pequeño de trabajo: los estudiantes trabajan con una situación, un problema, se preparan para una confrontación, en una discusión reiterada, preparar un aspecto en una discusión conferencia.

Habilidades y destrezas de pensamiento sistémico, crítico, manejo de la información, expresión oral y escrita, pensamiento analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, práctico, colegiado, creativo y, deliberativo.

-Aprendizaje orientado a proyectos: los estudiantes se hacen responsables de su propio aprendizaje logrando aplicar habilidades en proyectos.

Habilidades y destrezas de pensamiento sistémico, crítico, manejo de la información, expresión oral y escrita,

pensamiento analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, práctico, colegiado, creativo y, deliberativo.

-Aprendizaje basado en problemas (A.B.P.): *el aprendizaje basado en problemas es un método de aprendizaje centrado en el estudiante.*

Habilidades y destrezas pensamiento analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, manejo de la información, expresión oral y escrita, pensamiento práctico, colegiado, creativo y, deliberativo.

-Aprendizaje cooperativo: *es una estrategia que promueve la participación colaborativa entre los estudiantes. El propósito de esta estrategia es conseguir que los estudiantes se ayuden mutuamente para alcanzar sus objetivos.*

Habilidades y destrezas de pensamiento sistémico, crítico, manejo de la información, expresión oral y escrita, pensamiento analítico, sistémico, crítico, reflexivo, lógico, práctico, colegiado, creativo y, deliberativo”.

Todos estos componentes del proceso de enseñanza del enfoque basado por competencias; dígame; metodologías,

modalidades organizativas, competencias, habilidades, destrezas y aprendizajes, además de sus autores, dan importancia al desarrollo de metodologías diferentes a la clase magistral.

5.5.5. Tipos de métodos didácticos del enfoque por competencias.

Según De Miguel (2005:36): *“el método docente como un conjunto de decisiones sobre los procedimientos a emprender y sobre los recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción que, organizados y secuenciados coherentemente con los objetivos pretendidos en cada uno de los momentos del proceso, nos permiten dar una respuesta a la finalidad última de la tarea educativa”*.

A continuación se presentan, a manera de síntesis, los diferentes métodos de enfoque basado en competencias, según estos autores y que se presentan de manera sintética en el cuadro n°66.

Cuadro N° 66: Métodos Didácticos.

Bloque según enfoque			
El enfoque didáctico para la individuación.			
Este enfoque centra su atención en el estudiante en cuanto sujeto individual.			
<u>enseñanza programada.</u> la enseñanza se presenta en una secuencia lógica y gradual de modo que todas las variables que	<u>enseñanza Modular.</u> es una variante de la enseñanza programada. La enseñanza se articula a través de módulos o unidades	<u>aprendizaje autodirigido.</u> los estudiantes asume la responsabilidad de su propio aprendizaje a lo largo de todas sus fases, determinado por un contrato de	<u>Investigación.</u> este método requiere al estudiante identificar el problema objeto de estudio, formularlo con precisión, desarrollar los procedimientos,

<p>intervienen en el proceso de E, A, están organizadas a partir de los objetivos señalados, de modo que los estudiantes puedan aprender por sí mismo, sin ayuda y siguiendo su propio ritmo.</p>	<p>básicas con entidad y estructura completa en sí mismos y ofrecen una guía de aprendizaje siguiendo pautas establecidas.</p>	<p>aprendizaje, negociado y pactado.</p>	<p>e interpretar los resultados y sacar conclusiones.</p> <p><u>tutoría académica.</u></p> <p>El profesor guía y orienta en múltiples aspectos a los estudiantes ajustando la enseñanza a sus características personales.</p>
<p>5 métodos para el enfoque didáctico para la individuación</p>			

Enfoque de la socialización didáctica

se centra en la dimensión social del proceso didáctico y los modelos de enseñanza.

<u>Lección tradicional o logocéntrica.</u>	<u>método del Caso.</u>	<u>método del Incidente.</u>
Se polariza en el docente y queda determinada por el objeto a transmitir. El docente monopoliza las iniciativas y la enseñanza la	La descripción de una situación real o hipotética que debe ser estudiada de forma analítica y exhaustiva de manera que se encuentre la solución o soluciones.	Es una variable de la anterior. Los estudiantes estudian un incidente que exige tomar decisiones a partir de una descripción en la que generalmente los hechos no

<p>vehicula por medio del lenguaje oral que se imparte para que todos aprenden en bloque.</p>		<p>aparecen completos. Deben obtener información necesaria para resolver el problema interrogando al docente que asume el papel de diferentes personas que intervienen en el incidente.</p>	
<p>Enfoque de la socialización didáctica</p> <p>existen 3 métodos</p> <p>3 para la enseñanza por centro de interés:</p>			

enseñanza por centro de interés			
Seminario.	Tutoría entre iguales.	Grupo pequeño de trabajo.	
Enseñanza de trabajo en grupos de interés y nivel de formación comunes. Permite investigar con profundidad y de forma colectiva un tema especializado acudiendo a	Un estudiante más aventajado enseña a otro, bajo supervisión del docente.	el docente programa diversa propuestas de trabajo que deberán afrontar los grupos.	

fuentes originales de información.			
Enfoque globalizado			
Aglutina los modelos que pueden abordar interdisciplinariamente la realidad.			
Proyectos. 2 métodos resolución de problemas. Se trata de un trabajo globalizador, individual o grupal. El docente orienta a los estudiantes y resuelve dudas e incentiva			

Fuente: De Miguel M. (2005). *Modalidades de enseñanzas centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Edics. Universidad de Oviedo, pp. 35-37.

Los métodos de enseñanza son variados y están a disposición para los profesores.

Interpretando a De Miguel (2005:37) existen en la literatura actual: “*diferentes tipos de métodos didácticos para la enseñanza de las competencias*”, los cuales se clasifican como se muestra de manera sintética en el siguiente Cuadro siguiente.

Cuadro N° 67: Métodos Didácticos.

Enfoque didáctico para la individuación.	Enseñanza programada.	Enseñanza Modular.	Aprendizaje auto dirigido.
			Investigación. Tutoría académica.
Enfoque de la socialización didáctica.	Lección tradicional o logocéntrica.	Método del Caso.	Método del Incidente.
	Seminario.	Tutoría entre iguales.	Grupo pequeño de

			trabajo.
Enfoque globalizado.	Proyectos.	Resolución de problema.	

Fuente: De Miguel M. (2005). *Modalidades de enseñanzas centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Edics Universidad de Oviedo, .pp. 36-38.

5.5.6. Las Modalidades organizativas

Por su parte De Miguel (2005:50) señala que son: "*los distintos escenarios donde tiene lugar las actividades a realizar por el profesorado y el alumnado a los largo de un curso*". Se diferencia entre sí en función de los propósitos de la acción didáctica, las tareas a realizar, y los recursos necesarios diferentes modalidades organizativas reclaman tipos de trabajos distintos y exigen la utilización de herramientas metodológicas diferentes. Se presentan sus características a manera de síntesis en el siguiente Cuadro siguiente.

Cuadro N° 68: Modalidades Organizativas.

Clases teóricas	Seminarios talleres	Clases prácticas
<p>hablar a los estudiantes: sesiones expositivas o demostrativas de contenidos a cargo del profesor o estudiantes.</p>	<p>construir conocimientos a través de la interacción y la actividad:</p> <p>Sesiones monográficas supervisadas con participación compartida; profesores, estudiantes, expertos.</p>	<p>mostrar cómo deben actuar.</p> <p>todo tipo de práctica de aula, estudio de caso, análisis, diagnóstico, problemas de laboratorio, de campo, aula.</p>
Prácticas externas.	Tutorías.	Estudio y trabajo de grupo.
Poner en práctica lo que han		hacer que aprendan entre

<p>aprendido.</p> <p>Formación realizada en empresas y entidades externas, prácticas asistenciales.</p>	<p>Atención personalizada a los estudiantes.</p> <p>Relación personalizada de ayuda en la que un profesor tutor atiende, facilita y orienta a uno o varios estudiantes.</p>	<p>ellos.</p> <p>preparación de seminarios, lecturas, investigaciones, trabajos, memorias, obtención y análisis de datos, para exponer o entregar en clase.</p>
<p>Trabajo autónomo.</p>	<p>desarrollar la capacidad de autoaprendizaje.</p> <p>Las mismas actividades que en la modalidad anterior, pero</p>	

	realizadas de forma individual, adicionar ejercicios y lecturas complementarias, cuestionarios.	
--	--	--

Fuente: De Miguel M. (2005). *Modalidades de enseñanzas centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo: Edics. Universidad de Oviedo, pp. 49-50.

El estado actual de la educación chilena sufre de un estancamiento que bien lo señala Corvalán (2010: 28) entendiéndolo que: *“la actualidad sigue pendiente la revisión de contenidos y su secuenciación, junto con determinar las consecuencias de la fijación de los estándares /competencias, mediante los cuales en definitiva se evaluará la educación pública”*. En consecuencia, un enfoque de la educación que presenta mayor constructo teórico, más solidez en las teorías del aprendizaje y un compromiso social y ético desde los procedimientos de enseñanza, abre una alternativa y perspectiva de cambio para nuestros estudiantes. Para aquello, esta Tesis Doctoral presenta secuencias didácticas para el subsector de lenguaje y comunicación para un establecimiento municipal de la Región del

Maule, con el propósito pedagógico de aportar a la práctica docentes desde constructos teóricos emergentes y adecuados al estudiantado de estado vulnerable y en los posible, una solución al estado de estancamiento que presenta la educación pública.

A continuación se describe brevemente la propuesta de secuencia didáctica por competencias desde el enfoque socioformativo y su formato de aplicación:

Esta propuesta de secuencia didáctica se aplica a los grados primeros medios (NM1) de un establecimiento municipal de la Región del Maule, Liceo Abate Molina, en el sector de lengua castellana y comunicación que corresponde al subsector lenguaje y comunicación.

Se seleccionan 4 primeros Medios (primero A, primero B, primero C, primero D)..La competencia de la secuencia didáctica es: “comprende la obra literaria para desarrollar las competencias cognitivas como producto lingüístico, estético y cultural en función de los tipos de pensamientos leyendo la obra narrativa de manera responsable y autónoma. Seguidamente, se focaliza en la comprensión de un texto narrativo prescrito por MINEDUC, el cual corresponde al texto del estudiante”. La unidad

de competencia disciplinar es: “lee de manera personal un texto narrativo modelo donde pueda identificar los elementos fundamentales de la narración que le permitan desarrollar la habilidad de analizar, criticar, sistematizar , reflexionar y crear, una lectura comprensiva desde el lenguaje literario”.

Se divide en seis (6) bloques la unidad correspondiente y se realiza el desarrollo de cada tipo de pensamiento por bloque. Es decir, bloque 1: conoce los elementos generales de la narración: bloque 2: pensamiento analítico, bloque 3: pensamiento reflexivo, bloque 4: pensamiento crítico, bloque 5: sistémico, bloque 6: pensamiento creativo, por medio de actividades del docente y actividades del estudiante. Sincronizados con los criterios, evidencias y el baremo, inicial/ receptivo, básico, autónomo, estratégico y el recurso. También se especifica la modalidad de evaluación y el sistema de calificación con sus respectivas matrices de evaluación.

La evaluación es sumativa. Asimismo, se secuencia para el Saber Conocer, Saber hacer y Saber Ser/Convivir, buscando el alineamiento curricular de la competencia. A continuación se presenta en formato:

SECUENCIA DIDACTICA DESDE EL ENFOQUE SOCIO FORMATIVO

Identificación de la secuencia didáctica:

Nivel de estudio	Educación media
Asignatura	Lengua Castellana y Comunicación
Semestre.	Primero Medio
Tiempo asignado al bloque	8 horas /julio
Número de sesiones de esta	16 horas mensuales /septiembre
Situación didáctica	16 horas mensuales /octubre
	40 horas total

Problema significativo del contexto

Comprender un texto narrativo en sus distintas dimensiones ficticias. Esta lectura tiene que ser cuidadosa para poder identificar sus componentes y desarrollar las habilidades cognitivas desde la estética del relato, puesto que los bajos rendimientos en diferentes asignaturas están relacionados con la falta de una lectura comprensiva. Así, mismo es creciente la tarea de los liceos municipales en hacerse cargo de los niños y jóvenes más vulnerables de la sociedad chilena los cuáles son sometidos a pruebas estandarizadas de lenguaje, cuyos resultados son precarios. En estas condiciones de vulnerabilidad, se inserta una problemática crucial: ¿cómo mejorar la calidad de la educación del establecimiento municipal y elevar sus rendimientos en el dominio lector para lograr aprendizajes significativos?

Unidad II. leer comprensivamente obras narrativas

Título de la secuencia didáctica

“cuéntame tu Historia por medio de la lectura de un texto narrativo”

Competencia:

comprende la obra literaria para desarrollar las competencias cognitivas como producto lingüístico, estético y cultural en función de los tipos de pensamientos leyendo la obra narrativa de manera responsable y autónoma.

Unidad de competencia disciplinar:

Lee de manera personal un texto narrativo modelo donde pueda identificar los elementos fundamentales de la narración que le permitan desarrollar la habilidad de analizar, criticar, sistematizar , reflexionar y crear, una lectura comprensiva desde el lenguaje literario

Atributos de las competencias genéricas.

Utiliza estrategias de comprensión para leer obras narrativas

Identifica los elementos fundamentales de la narración

Aplica habilidades cognitivas al lenguaje literario

Contribuye con puntos de vistas personales

Respeto la opinión ajena

Aplica diversas fuentes, perspectivas, para trascender los objetivos propios

Coopera con dimensiones de interpretación en virtud de dar claridad a los otros

Contribuye al principio de globalidad

Contribuye al principio de construcción

Contribuye al principio de alternancia

Contribuye al principio de aplicación

Contribuye al principio de distinción

Contribuye al principio del significado

Contribuye al principio de coherencia

Contribuye al principio de integración

Contribuye al principio de iteración

Contribuye al principio de transferencia

Contenidos esenciales

Dimensión cognoscitiva:	Dimensión actuacional:	Dimensión afectivo motivacional: Saber ser
Saber conocer	Saber hacer	

<p><u>Bloque1.</u></p> <p>1.1. Conoce los elementos generales de la narración: Narrador, personajes espacio, tiempo.</p> <p>1.2.1. Características principales de los elementos de la narración.</p> <p>1.3.1. Describe e identifica las características de los elementos narrativos.</p>	<p>1.2. Lee utilizando estrategias de comprensión para el texto narrativo.</p> <p>1.2.2. Describe en una redacción breve los tipos de narradores.</p>	<p>1.3. Desarrollo de las habilidades de pensamiento a través de una expresión escrita coherente con la comprensión crítica de los textos que leen.</p> <p>1.3.1. Expresa opiniones, ideas, comentarios y sentimientos con seguridad, claridad y eficacia, tomando la palabra y escribiendo cada vez que sea necesario.</p> <p>1.3.2. Reflexiona sobre las características del texto narrativo como producto lingüístico, estético y cultural.</p> <p>1.3.3. Problematiza la naturaleza artística de la obra literaria como producto lingüístico, estético y cultural,</p>
--	---	--

<p><u>Bloque 2.</u></p> <p>2.1. Analiza el hecho literario como manifestación cultural e identitaria.</p>	<p>2.2. Contextualiza desde su pensamiento analítico en mapas mentales los contenidos lingüísticos y literarios del texto narrativo.</p> <p>2.2.3. Maneja la norma culta en sus dimensiones escrita.</p>	<p>desde su criterio personal.</p> <p>2.3.1. Desarrolla las potencialidades personales, la autoestima y la confianza en sí mismo a partir del lenguaje y la comunicación.</p>
---	---	---

<p><u>Bloque 3.</u></p> <p>3.1. Produce comentarios orales reflexivos de textos literarios.</p>	<p>3.2. Relaciona desde su pensamiento reflexivo a través de esquemas los elementos lingüísticos con la construcción de significados en la obra literaria.</p>	<p>3.3.1. Conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno.</p> <p>3.3.2. Desarrollar la iniciativa personal, la creatividad.</p> <p>Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona.</p>
---	---	--

<p><u>Bloque 4.</u></p> <p>4.1. Usa el pensamiento crítico para abordar la cualidad artística de la obra literaria.</p>	<p>4.2. Diserta, (expone) desde su pensamiento crítico, informado y coherente en el estudio de la obra literaria.</p>	<p>4.3.1. Interpretar la diversidad de planteamientos y puntos de vista en los mensajes de los medios de comunicación, reconociendo y valorando sus aportes para ampliar las perspectivas y visiones de mundo.</p> <p>4.3.2. Valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del conocimiento de la persona.</p>
---	--	--

<p>Bloque 5.</p> <p>5.1. Sistematiza la visión personal con la visión de mundo contenida en la obra literaria.</p>	<p>5.2. Realiza Informe desde su pensamiento sistémico con diferentes aproximaciones teóricas de la narración.</p>	<p>5.3. Respetar y valorar la ideas distintas de las propias reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización.</p>
--	---	--

<p><u>Bloque 6.</u></p> <p>6.1. Reconstruye el contexto de producción de la obra literaria según la época y la visión de mundo del autor.</p>	<p>6.2. Propicia con su pensamiento creativo el goce estético de la obra literaria, por medio de composiciones escritas.</p> <p>6.2.1. Transpone usando Power Point la apreciación artística y proyección de la obra literaria leída.</p> <p>Usa en forma creativa y eficaz las herramientas tecnológicas.</p>	<p>6.3.1. Valorar la comunicación verbal, no verbal y paraverbal como medio para matizar y enriquecer los sentidos de su propia expresión oral y la de los otros.</p> <p>6.3.2. Autoestima y confianza en sí mismo</p> <p>Conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno.</p>
---	---	--

Recursos

Libro: J. A. García Madruga, Cordero J.L. Luque, J.L. Santamaría, C. *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo Veintiuno de España Editores S.A.1995.

Lengua Castellana y Comunicación. *Texto Estudiante*. Ministerio de Educación 2013.

Página Internet:[www.competenciasbasicashuelva.net/.../procesos cognitivos](http://www.competenciasbasicashuelva.net/.../procesos_cognitivos)

Evaluación::

- Es parte de una planificación efectiva.
- Se centra en cómo aprenden los estudiantes.

- Es central a la actividad en aula.
- Es una destreza profesional docente clave.
- Genera impacto emocional.
- Incide en la motivación del aprendiz.
- Promueve un compromiso con metas de aprendizaje y con criterios de evaluación.
- Ayuda a los aprendices a saber cómo mejorar.
- Estimula la autoevaluación.
- Reconoce todos los logros.

Búsqueda de indicios: A través de la observación o formas de medición para obtener información, esa información constituye los indicios visibles de aquellos procesos o elementos más complejos

que son objeto de nuestra evaluación.

Forma de registro y análisis: Escrito se registran las notas de las exposiciones.

Criterios: Como un componente central en toda acción de evaluación es la presencia de criterios, es decir de elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características. Para aquello serán:

- expone en forma analítica con asertividad comunicativa.
- expone en forma crítica y sistémica sus puntos de vistas desarrollando su proceso comunicativo.
- expone en forma reflexiva y creativa socializando sus perspectivas.
- reitera con formalidad y amabilidad las ideas importantes.
- Argumenta con claridad y coherencia el tema que expone y considera las necesidades de la audiencia.
- organiza sus ideas con claridad precisando la coherencia oral.
- aplica variedad y originalidad en su exposición usando un registro de tono

adecuado.

- mantiene la atención de la audiencia mediante desplazamientos apropiados.
- realiza la exposición en el tiempo adecuado.
- logra sistematizar la información con el apoyo de recursos digitales u otros.
- entrega el mensaje de manera elocuente.
- aplica normas de redacción de manera adecuada.
- respeta el sistema de puntuación.
- redacta usando el sentido gramatical y semántico de forma adecuada.

La evaluación tiene por objeto verificar el grado de avance o progreso en el desarrollo de las competencias. Para aquello se usará evaluación sumativa y coevaluación. (exposición-informe)

Sistema de calificación. Escala de 1.0 a 7.0. Nota mínima de aprobación 4.0

Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo	Criterios y evidencias	Inicial receptivo	Básico	Autónomo	Estratégico	Recursos
----------------------------	-------------------------------------	------------------------	-------------------	--------	----------	-------------	----------

<u>Bloque1.</u>							
1.1. Leer junto con los estudiantes el texto narrativo y solicitar que redacten una situación semejante.	1.2. Señala las características del texto narrativo e identifica sus elementos	1.3. Identifica las características del texto narrativo en el texto modelo <u>Evidencia:</u> <u>mapa</u> <u>conceptual</u>	1.4. No identifica las características del texto narrativo	1.5. Menciona algunas de las características y trata de definir las, mostrando dependencia del profesor y sus compañeros de	1.6. Señala las características las define, logrando cautivar la atención de la asistencia siendo capaz de tener una actitud de autonomía, asumiendo sus	1.7. Reflexiona bien y participa en forma activa, aporta al diálogo, y resuelve definiciones. Muestra actitud segura y diálogo crítico, siendo capaz de	1.8. Texto 1.8.1. narrativo en formato digital 1.8.2. Salón de computación, una computadora por alumno 1.8.3. Cuaderno de apuntes

<p>1.1.2. Los estudiantes se comunicarán con los personajes del texto narrativo a través de una carta. Para ello forman 8 grupos y proceden a: Grupo 1 y 2</p>	<p>1.2.1. Define los elementos del texto narrativo</p> <p>1.2.2. Busca un texto narrativo que sea contrario al tema del texto leído</p>	<p>1.3.1. Identifica los elementos fundamentales de la narración</p> <p><u>Evidencia:</u></p> <p><u>Listado de definiciones</u></p> <p>1.3.2. Aplica diversas fuentes, perspectivas, para trascender los objetivos propios</p> <p><u>Evidencia:</u></p> <p>Resumen de texto contrario</p>		<p>curso.</p>	<p>fundamentos.</p>	<p>distinguir las características de las obra narrativa realizando opiniones y definiciones asertivas, a la vez, se muestra como líder de opinión respecto a otras obras narrativas nacionales</p>	<p>1.8.4. Guía didáctica de Cmaptools</p> <p>1.8.5. Dispositivo electrónico de almacenamiento</p> <p>1.8.6. Texto narrativo digital.</p> <p>1.8.7. Guía didáctica de resumen</p> <p>1.8.9. Proyector</p>
---	---	---	--	---------------	---------------------	--	--

<p>escriben una carta al cazador.</p> <p>Grupo 3 y 4 escriben una carta al pueblo Mocovies.</p> <p>Grupo 5 y 6 escriben una carta al hijo del cazador.</p> <p>Grupo 7 y 8</p> <p>Escriben una carta al avestruz</p>	<p>1.2.3.Lee en forma comprensiva el texto narrativo</p>	<p>1.3.3.Utiliza estrategias de comprensión para leer obras narrativas</p> <p><u>Evidencia:</u></p> <p>Crean una Carta grupal</p>					<p>1.9.Hoja de cotejo proporcionada por el profesor para realizar coevaluación de las cartas.</p>
---	--	--	--	--	--	--	---

<p><u>Bloque 2</u></p> <p>2.1. El Profesor realiza una introducción mostrando un power point de los diferentes tipos de pensamientos. El Profesor muestra ejemplos en el proyector de los tipos de pensamientos seleccionados de diversos textos (narrativos, expositivos ,</p>	<p>2.2. Analiza el hecho literario como manifestación cultural e identitaria</p>	<p>2.3.Capacidad del estudiante de analizar el texto</p> <p><u>Evidencia:</u></p> <p>Resuelve guía didáctica de habilidad para el pensamiento de análisis.</p> <p>2.3.1. Búsqueda y lectura de texto breves para analizar.</p> <p>2.3.2. Elabora Informe escrito. Destaca ideas</p>	<p>2.4. Tiene vagas nociones de los conceptos principales, concede importancia algunos que no son vinculantes y no identifica la idea principal.</p>	<p>2.5.Identifica los conceptos principales, le concede importancia a los conceptos relacionados con la idea principal.</p>	<p>2.6.Selecciona con claridad las relaciones de conceptos que identifican las ideas principales del texto e interpreta el sentido global del texto</p> <p>FUNDAMENTAL.</p>	<p>2.7.Selecciona con claridad y certeza las relaciones de conceptos para identificar las ideas principales del texto. Es capaz de interpretar de forma segura el sentido global del texto demostrando de manera verbal las conexiones que apoyan su selección y comunica claramente su fundamentos</p>	<p>2.8.Texto narrativo en formato digital</p> <p>2.8.1.Salón de computación, una computadora por alumno</p> <p>2.8.2.Cuaderno de apuntes</p> <p>2.8.3.Dispositivo electrónico de almacenamiento</p> <p>2.8.4.Texto narrativo en formato digital</p> <p>2.8.5. Salón de computación, una computadora</p>
---	---	--	--	---	--	---	---

<p>argumentativos)</p> <p>El Profesor, mediante un texto narrativo, realiza un análisis de párrafos e identifica la idea principal.</p>		<p>principales.</p> <p>2.3.2.</p> <p>Trabajo grupal para exposición.</p>					<p>por alumno.</p> <p>2.8.6. Texto La escritura del Dios (J. Borges)</p>
<p><u>Bloque 3.</u></p> <p>3. 1.El Profesor, mediante un texto narrativo, realiza diversas preguntas que provocan la reflexión de los estudiantes.</p>	<p>3.2. Produce comentarios orales reflexivos de textos literarios.</p>	<p>3.3.Capacidad del estudiante de hacer reflexiones del texto</p> <p><u>Evidencia:</u></p> <p>Resuelve guía didáctica de habilidad para pensamiento</p>	<p>3.4. Confunde conceptos principales para la reflexión y no distingue niveles de importancia.</p>	<p>3.5. Identifica conceptos principales para la reflexión y distingue niveles de importancia, no es claro en su posición</p>	<p>3.6. Identificalos conceptos principales para su reflexión es claro en su posición reflexiva.</p> <p>FUNDAMENTAL.</p>	<p>3.7.Selecciona con claridad relaciones de los conceptos principales y secundarios para su reflexión, aporta de forma convincente y lidera con su</p>	<p>3.8.Cuaderno de apuntes</p> <p>3.8.1.Guía didáctica de habilidad para pensamiento reflexivo</p> <p>3.8.2.Dispositivo electrónico de</p>

<p>Bloque 4.</p> <p>4.1. El Profesor, realiza preguntas abiertas que anota en su pizarra, las</p>	<p>4.2. Usa el pensamiento crítico para abordar la cualidad artística de la</p>	<p>reflexivo.</p> <p>3.3.1.</p> <p>Búsqueda y lectura de Fábulas para reflexionar.</p> <p>3.3.2.</p> <p>Elabora una fábula.</p> <p>3.3.3.</p> <p>Trabajo grupal para exposición.</p> <p>4.3. capacidad del estudiante de aplicar pensamiento crítico</p> <p>Evidencia:</p>	<p>4.4. Establece nociones de relaciones de causalidad incorrectas.</p>	<p>reflexiva.</p> <p>4.5. Establece relaciones de causalidad correctas siendo capaz de defender</p>	<p>4.6. Identifica relaciones de causa-efecto a partir de sus observaciones del texto. Muestra</p>	<p>pensamiento reflexivo ante sus compañeros.</p> <p>4.7. Argumenta correctamente las relaciones o generalizaciones identificadas en el texto e identifica</p>	<p>almacenamiento</p> <p>3.8.3. Texto narrativo en formato digital</p> <p>4.8. Salón de computación, una computadora por alumno</p> <p>4.8.1. Cuaderno de apuntes</p>
--	--	---	---	---	--	--	---

<p>cuales tiene sentido crítico y pide a los estudiantes, agregar más preguntas críticas. El Profesor explica cada pregunta y selecciona las críticas de las no críticas</p>	<p>obra literaria</p>	<p>Resuelve guía didáctica de habilidad para el pensamiento crítico.</p> <p>4.3.1. Búsqueda y lectura de textos expositivos breves. Para usar la criticidad.</p> <p>4.3.2. Elabora Informe escrito.</p> <p>4.3.3. Trabajo grupal para exposición.</p>		<p>sus fundamentos de manera clara.</p>	<p>seguridad y actitud comprensiva a otras opiniones.</p> <p>FUNDAMENTAL.</p>	<p>relaciones de causa-efecto a partir de sus observaciones del texto. Muestra seguridad y actitud comprensiva a otras opiniones.</p>	<p>4.8.2.Dispositivo electrónico de almacenamiento</p> <p>4.8.3.Texto narrativo en formato digital</p>
---	-----------------------	---	--	---	--	---	--

<p><u>Bloque 5.</u></p> <p>5.1.El Profesor presenta un listado de ocho situaciones reales y teóricas relacionadas y no relacionadas con el pensamiento sistémico</p> <p>5.2.El Profesor selecciona y explica con diferentes ejemplos qué es</p>	<p>5.2.Sistematiza la visión personal con la visión de mundo contenida en la obra literaria</p>	<p>5.3.capacidad del estudiante de aplicar pensamiento sistémico</p> <p>Evidencia:</p> <p>Resuelve guía didáctica de habilidad para pensamiento sistémico</p> <p>5.3.1.</p> <p>Búsqueda y lectura de textos no literarios para usar la sistematicidad.</p>	<p>5.4.Recurre a fuentes equívocas y perspectivas vagas e insustanciales</p>	<p>5.5. Recurre a una sola fuente, perspectiva y dimensiones para analizar la realidad, no logra entregar información seria y apropiada.</p>	<p>5.6.Recurre a una variedad de fuentes, perspectivas y dimensiones para analizar la realidad logra entregar información seria y apropiada</p> <p>FUNDAMENTAL.</p>	<p>5.7.Integra con coherencia las diversas fuentes, perspectivas, dimensiones para analizar la realidad, comunica en forma eficaz sus pensamiento y actúa como líder de opinión ante sus compañeros de curso.</p>	<p>5.8.Salón de computación, una computadora por alumno</p> <p>5.8.1.Cuaderno de apuntes</p> <p>5.8.2.Dispositivo electrónico de almacenamiento</p> <p>5.8.3.Texto narrativo en formato digital</p>
---	--	---	--	--	--	---	---

el pensamiento sistémico.		5.3.2. Elabora Informe escrito.					
		5.3.3. Trabajo grupal para exposición.					
<u>Bloque 6.</u>							
6.1. El Profesor construye el concepto de creatividad bajo una lluvia de ideas. Selecciona las ideas más relevantes.	6.2. Reconstruye el contexto de producción de la obra literaria según la época y la visión de mundo del autor.	6.3. capacidad del estudiante de aplicar pensamiento creativo Evidencia: Resuelve guía didáctica de habilidad pensamiento creativo.	6.4. No Plantea ideas y sus alternativas son débiles.	6.5. Plantea ideas y alternativas con fuentes poco apropiadas, vacila en sus propuestas con actitud insegura.	6.6. Ofrece diversas ideas bien elaboradas para nuevas ideas y soluciones. Interpreta con seguridad sus propuestas creativas. FUNDAMENTAL.	6.7. Justifica razonadamente sus ideas respecto a su propuestas creativas, demostrando convicción y pensamiento divergente, ofreciendo	6.8. Salón de computación, una computadora por alumno 6.8.1. Cuaderno de apuntes 6.8.2. Guía didáctica de habilidad pensamiento creativo 6.8.3. Dispositivo

<p>Ejemplifica los conceptos e idea a través de un mapa semántico.</p> <p>Muestra diferentes versiones creativas de un objeto material (computador, tipos de puentes, edificios, sistemas de transportes) para concluir con la definición adecuada a creatividad.</p>		<p>6.3.1. Búsqueda y lectura de textos breves para recrearlos.</p> <p>6.3.2. Elabora Informe escrito.</p> <p>6.3.3. Trabajo grupal para exposición.</p>				<p>diversas ideas bien elaboradas para nuevas ideas y soluciones. Interpreta con seguridad sus propuesta creativas.</p>	<p>electrónico de almacenamiento sistémico.</p>
---	--	---	--	--	--	---	---

Tiempo	Bloque 1.	Bloque 2.	Bloque 3.
	8.hrs	16.hrs	16.hrs

Normas de trabajo: Organización grupal, respeto por la opinión ajena, revisión y uso de recursos de texto, actitud de investigación, lectura comprensiva y desarrollo de pensamiento.

Matriz de evaluación de competencias

1. Pensamiento analítico. Competencia: Focaliza la idea principal				
Elementos de la competencia. Se describe el primer elemento de la unidad de competencia de énfasis: Idea principal del texto.				
Criterios de calidad respecto al primer elemento de la competencia				
Indicadores de desempeño				
Criterios Elementos de la competencia Interpreta el sentido global del texto	Tiene nociones de los conceptos principales ,pero	Identifica los conceptos principales , pero les concede poca	Selecciona claridad las relaciones de conceptos que identifican las ideas	Selecciona con claridad y certeza las relaciones de conceptos para identificar las ideas principales del texto.

	concede importancia algunos que no lo son.	importancia a	principales del texto. Fundamental	
Recomendaciones de evaluación				
2. Pensamiento crítico.				
Elementos de la competencia: Relaciones de causa-efecto en la secuencia escrita del texto.				
Indicadores de desempeño				
	Nivel 1 Inicial	Nivel 2 básico	Nivel 3 autónomo	Nivel4 estratégico

	receptivo				
	Establece nociones de relaciones de causalidad incorrectas.	Establece relaciones de causalidad correctas siendo capaz de defender sus fundamentos de manera clara	Identifica relaciones de causa-efecto a partir de sus observaciones del texto. Muestra seguridad y actitud comprensiva a otras opiniones. fundamental	Argumenta correctamente las relaciones o generalizaciones identificadas en el texto e identifica relaciones de causa-efecto a partir de sus observaciones del texto. Muestra seguridad y	

				actitud comprensiva a otras opiniones
	1%	2%	3%	5%
Recomendaciones de evaluación				
3.Pensamiento reflexivo				
Elementos de la competencia: Ideas o conceptos principales de su reflexión a partir del texto leído.				
Indicadores de desempeño				
	Nivel 1 inicial	Nivel 2 básico	Nivel 3 autónomo	Nivel 4 estratégico

	receptivo				
	Confunde conceptos principales para la reflexión y no distingue niveles de importancia	Identifica en forma vaga conceptos principales para la reflexión y no distingue niveles de importancia, no es claro en su posición reflexiva.	Identifica los conceptos principales para su reflexión es claro en su posición reflexiva. fundamental	Selecciona con claridad relaciones de los conceptos principales y secundarios para su reflexión, aporta de forma convincente y lidera con	

				su pensamiento reflexivo ante sus compañeros	
	1%	2%	3%	5%	
Recomendaciones de evaluación					
4. Pensamiento sistémico					
Elementos de la competencia:					
Diversas fuentes, perspectivas, dimensiones para trascender los objetivos propios y cooperar con otros					
Indicadores de desempeño					

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel L 3	Nivel 4	
	Inicial receptivo	básico	autónomo	estratégico	
	Recurre a fuentes equívocas y perspectivas vagas e insustanciales	Recurre a una solafuente, perspectiva y dimensiones para analizar la realidad	Recurre a una variedad de fuentes, perspectivas y dimensiones para analizar la realidad logra entregar información seria y	Integra con coherencia las diversas fuentes, perspectivas, dimensiones para analizar la realidad, comunica en forma eficaz sus	

			apropiada fundamental	pensamiento y actúa como líder de opinión ante sus compañeros de curso	
	1%	2%	3%	5%	
Recomendaciones de evaluación					
5. Pensamiento creativo					
Elementos de la competencia. Establece variedad de ideas alternativas frente a problemas dados					
Indicadores de desempeño					

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	
	inicial receptivo	básico	autónomo	estratégico	
	No Plantea ideas y sus alternativas son débiles	Plantea ideas y alternativas con fuentes poco apropiadas, vacila en sus propuesta con actitud insegura	Ofrece diversas ideas bien elaboradas para nuevas ideas y soluciones. Interpreta con seguridad sus propuesta	Justifica razonadamente sus ideas respecto a su propuestas creativas, demostrando convicción y pensamiento divergente	

			creativas		
			Fundamental		
	1	2	3	5	
Recomendaciones de evaluación					

Fuente: *Elaboración propia.*

Referencias Bibliográficas Capítulo V.

-Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

-Bruner, J., Goodnow, J. y Austin.G.(2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid:Narcea.

-Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.

-Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

-Brunner, J., Elacqua, J.G.Publicado conjuntamente por la Universidad Adolfo Ibáñez y La Araucana, Santiago de Chile, 2003.

-Casen (2003-2009). Ingreso promedio de los hogares.
http://reportescomunales.bcn.cl/index.php/Parral#Ingreso_promedio_de_los_hogares_CASEN_2003-2009

-Censo 2002 y Proyección de Población 2012, Instituto Nacional de Estadísticas

-Centro de investigación y documentación educativa. (2005). Estudio de la influencia de un ordenador en el aprendizaje por descubrimiento de la física en Bachillerato. Madrid: Ediciones Secretaría General Técnica.

-
 (INE).<http://reportescomunales.bcn.cl/index.php/Parral/Poblaci%C3%B3n>

3n

-Chilina León de Vilorio. (1979). Lev Vygostsky sus aportes para el siglo XXI, Cuadernos UCAB. Caracas: Editoriales UCAB.

-Corvalán, O. (2008). El Diseño Curricular para el Desarrollo de las Competencias: el eslabón perdido. En, *Revista Electrónica de desarrollo de Competencias (REDEC)*, 2: 2.

-Corvalán, O.(2010).Educación, Ciudadanía y Descentralización en el bicentenario Latinoamericano. En, *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias (REDEC)*., vol.5.

-Cuenca Escribano Antonio. (2008). Educación de la mirada. Universidad Autónoma de Madrid.
http://www.uscovirtual.com/file.php/1/documentos/educacion_arte/Educacion_de_la_mirada.pdf

-Davini, M.C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores*. Buenos. Aires: Santillana.

-De la Torre, S. (2002). *Didáctica general: Modelos y estrategias para la intervención social*. Madrid: Universitaria. S. A.

-De Miguel, M. (2005). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Alianza.

-De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el*

profesorado universitario ante el espacio europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza.

-Díaz Barriga, Á. (1986). *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.

-Díaz Barriga, F. (2000). *Evaluación de la docencia. Perspectivas actuales*. México: Paidós.

-Flórez, R. (2005). *Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

-García-Huidobro, J. E.; Bellei, C. (2007). *Desigualdad educativa en Chile*. Chile: En Nueva Sociedad, Numero 118. Santiago.

-Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

-Linuesa, M. y Domínguez, A. (2002). *La Enseñanza de la Lectura enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Morata, Vol 5, nº 9.

-Legault, A. (2005). *Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias. REDEC*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Talca. Universidad de Talca. Recuperado de:

-Lomas, C., Osoro, C. y Tusón, A. (2003). *Ciencias del Lenguaje. Competencia Comunicativa y Enseñanza de la Lengua*. Madrid: Oto Saku.

-Nérci. I. (1999). *Hacia una Didáctica General Dinámica*. Monterrey: Universidad Autónoma de León.

-Marzano, R. J. (2001). Designing a new taxonomy of educational objectives. Experts in Assessment Series, Guskey, T.R., & Marzano, R. J. (Eds.). Thousand Oaks, CA: Corwi.

-Méndez, Z. (2001) *Aprendizaje y Cognición*. EUNED: Costa Rica.

-Medina, A. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Prentice Hall.

-Mendoza F. A. (2006). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.

-Moreira, M. A. (2000 a). *Aprendizaje Significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.

-Moreira, C., Caballero Sahelices, M.L. y Rodríguez, P. Eds. Actas del II Encuentro Internacional sobre Aprendizaje Significativo. Servicio de Publicaciones. Universidad de Burgos. Págs. 19-44.

-Ontoria, A. y otros (1994). *Mapas conceptuales*. Madrid: Narcea.

-Planes y Programas Lengua Castellana y Comunicación. Mineduc 2009.

-Programa de Estudio de Primero Medio-Química, MINEDUC, 2009.

-Perrenoud, P. (1994) Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible en: <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/>

-Tobón, S. (2005). *Formación Basada en Competencias pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico*. Bogotá: Ecoe ediciones.

-Tobón, S. Pimienta, J. H y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson..

-Tobón, S: Rial, A; Carretero, M; García Fraile, J. A. (2006) *Competencias, Calidad y Educación Superior*. Bogotá: Magisterio.

-Tobón, S. García Fraile, J. A.(2008). *Gestión del Currículum por Competencias: una aproximación desde el modelo sistémico complejo*. Revista Electrónica de Desarrollo de Competencias.

-Torres, H; Girón, D y Padilla, F. (2009). *Didáctica general*. San José. C.R. Editorama, – 1ª. ed. –

-Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias*. Bilbao: Ediciones mensajero.

- Vadillo, G. y Klinger, B. (2004). *Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. México: Mc Graw Hill Interamericana.

- Vygotsky, L. (1997). *En Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

-Zabala, A. y Arnau, L. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

Conclusiones

Actualmente la globalización e información son vectores efectivos y de rápida asimilación en el sujeto del siglo XXI. Evidentemente, el impacto de estos fenómenos culturales tiene un efecto en la educación, específicamente, si la situamos en el aula y más aún en la transferencia de metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Es indudable y evidente que a este respecto, la clase magistral de método expositivo es la práctica más realizada en nuestras salas de clase, no obstante, este trabajo investigativo propone un cambio de planificación que es necesario, para que se valore la utilidad de las nuevas metodologías que ofrece el enfoque socioformativo.

Por lo tanto, esta tesis doctoral que propuso secuencias didácticas desde un enfoque por competencias socioformativo presenta como algunos de sus resultados que la secuencia didáctica, responde a las necesidades donde el profesor y los estudiantes realizan actividades de enseñanza y aprendizaje en las que identifican claramente las metas, propósito, o fases, los cuales son parte fundamental de la metodología propuesta, además logra implicar y movilizar estrategias de enseñanza y aprendizajes de forma controlada y la participación durante el principio, proceso y al final del mismo competencias cognitivas instrumentales y el desarrollo de

pensamiento analítico, crítico, reflexivo, sistémico y creativo con la finalidad de evitar las parcelaciones de aprendizajes que provoca el método expositivo.

En consecuencia, una planificación por secuencias didácticas desde el enfoque socioformativo, instalada en una potente ruta para el proceso de enseñanza y para el proceso de aprendizaje, cuyos argumentos se progresan a continuación.

El profesor/a es un mediador que, efectivamente, ordena y estructura las fases del método adecuándolo al tiempo pedagógico e instancias de la asignatura del sector lenguaje y comunicación, organizando los aprendizajes para ayudar a los alumnos a construir su propio conocimiento. En la aplicación de la secuencia didáctica el profesor es un orientador porque facilita el desarrollo de estrategias de aprendizajes y los tipos de pensamientos, tales como pensamiento analítico, el cual se utiliza para comprender la realidad y el dominio de la competencia y está relacionado con la reflexión, lógica, capacidad de observación, visión de conjunto, capacidad de conceptualización, planificación, resolución de problemas, comunicación oral y escrita. También con el pensamiento sistémico que permite organizar e integrar componentes interrelacionados para formar un todo y cuyo dominio se estrecha con la competencia de transferir conocimientos específicos a diversas situaciones, transversalidad, toma de decisiones y liderazgo.

Asimismo, incluye el pensamiento crítico que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se basan las ideas, acciones y juicios, ajenos como propios, cuyo dominio se vincula con el pensamiento, reflexivo, pensamiento lógico, pensamiento analítico, reconociendo las condiciones que hacen posibles que un determinado conjunto de ideas se transformen en conocimiento. Es también incluyente del pensamiento reflexivo que facilita el reconocimiento y el crecimiento de modos de pensar que se usan en la resolución de problemas o en la realización de alguna tarea y del pensamiento creativo, el cual genera procesos de búsqueda de soluciones, tanto como, el pensamiento deliberativo que considera los pro y los contra de las decisiones, examina la razón o puntos de vista antes de emitir un juicio y su dominio está relacionado con el pensamiento, reflexivo, pensamiento lógico, pensamiento analítico, liderazgo y, resolución de problemas junto al pensamiento práctico que entrega la facilidad para seleccionar el curso más apropiado, y atiende a la información disponible, además de establecer el proceso para alcanzar objetivos con eficacia y eficiencia incluyéndose el pensamiento colegiado que se construye junto con otras personas y considera las manifestaciones de los integrantes del colectivo para responder de forma comprometida. Es decir, ayuda a construir el propio conocimiento en los estudiantes activando a la vez el conocimiento previo, siendo un mediador activo que va direccionando el descubrimiento del aprendizaje a través de las demandas cognitivas

que tienen su praxis en los tipos de pensamientos que construyen el conocimiento y que está ligados fuertemente a las competencias instrumentales –cognitivas en su esencia y sustancia.

Esta experiencia de planificación socioformativo permite relacionar el conocimiento nuevo con el conocimiento asimilado, pues ayuda al discente a aprender a aprender y a establecer metas de aprendizajes, puesto que el método exige cumplimientos de fases que van desarrollando el conocimiento nuevo con el adquirido, siendo esta instancia un progreso genuino de aprendizaje debido a la articulación que se va generando. Es significativo también que la planificación socioformativo tenga un efecto prominente en la motivación interior, pues los estudiantes logran un mayor compromiso a medida que van logrando disuadir o esclarecer algunas de las posibles soluciones, es decir el método de caso, en esta situación daba las alternativas probables y no enclaustra la solución, situación que afecto la motivación de los discentes positivamente.

La planificación por competencias desde el enfoque socioformativo coadyuva decisivamente al éxito del aprendizaje de los discente, pues potencia a los estudiantes en las competencias instrumentales-cognitivas e impulsa la elaboración, coordinación y desarrollo de una estrategia que bien ejecutada brinda satisfacción, pues integra práctica que se llevan a cabo en torno a ir mejorando las

competencias, razón fundamental para el desarrollo de las mismas y una gran fortaleza del enfoque basado en competencias.

El haber usado los tipos de pensamiento resultó muy adecuado para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se convierta en una parte esencial de la planificación docente, porque ajusta procedimientos de enseñanza activos, el docente como mediador, guía, facilitador del aprendizaje y el estudiantes como ente activo de propia capacidad de aprender a aprender, pues se valora la experiencia del docente, fomenta la comunicación, provoca el rol activo del estudiante, muy contrario a su rol pasivo en el método expositivo, responde a compromisos adquiridos que obliga el método, une la relación enseñanza y aprendizaje en cuanto a desarrollo personal, actitudinal y crea experiencia de relación social participativa entre los actores del proceso educativo.

Esta experiencia de enseñanza - aprendizaje tan rica de componentes sincronizados entre profesor y estudiante y, organizada respecto a su trayectoria, no hubiera sido posible, si no en cuanto a la existencia del enfoque socioformativo, puesto que el profesorado que vivió esta situación sumó mayor conocimiento y creció en su práctica docente vinculándose y desarrollando competencias tanto profesionales como genéricas.

La valoración de los estudiantes y los profesores de esta planificación socioformativo, es positiva a todas luces. En cuanto a los

primeros por toda lo novedosa manera de aprender, las habilidades, el trabajo en grupo, las destreza que deben poner en actuación, por parte de los profesores el efecto que provocó en los estudiantes desde su nivel de compromiso y responsabilidad y también desde su aprendizaje, pues todos eran neófitos en esta metodología de secuencia didáctica.

Esta secuencia didáctica es la que mejor sostiene el proceso de la construcción del conocimiento, pues se ajusta en forma continua al tipo y cantidad de ayuda pedagógica de los procesos y dificultades que encuentra el alumno en el transcurso de las actividades de aprendizajes. La revisión, modificación, diversificación, coordinación, construcción y evaluación de su proceso de aprendizaje, es un aporte fundamental para direccionar su construcción pues cancela la rigidez de la educación bancaria.

Es concluyente que una de la tareas más importantes y desarrollo trascendental de enseñanza media es la enseñanza del lenguaje en sus diferentes niveles, léxico, semántico, sintáctico y pragmático, además de las competencias verbales y de producción de textos. Los profesores profusan esfuerzos mayores para que los estudiantes de NM.1 aprendan y desarrollen correctamente su proceso de aprendizaje. El desarrollo de esta formación en esta etapa escolar es una de las metas más importantes del liceo, la obtención de la comprensión lectora es el corolario de los niveles que participan en

el discurso textual y en la discursividad. Luego, esta nueva forma de enseñanza a través de secuencias didácticas logra el puente hacia una educación de mayor calidad y equidad, puesto que enfatiza las capacidades del sujeto educando y no, sujeto recipiente de información.

Siendo la educación un medio para favorecer la transformación de la realidad personal, cultural, social y evidentemente, cognitiva del sujeto por lo cual se debe configurar un proceso a partir de la elaboración de constructos teóricos apropiados que sean garantes de la adquisición del lenguaje, sus relaciones y propiedades de autodescubrimiento individual y científica dentro de una sociedad cambiante, dinámica, democrática y plural, características que entrega el enfoque socioformativo y desarrolla ampliamente.

Este enfoque, es posible y perfectible, solo si las Instituciones educativas logran construir una nueva cultura organizacional, una estructura de estrategia de innovación y el diseño del currículo en acción del profesorado del establecimiento, pues siendo las escuelas sociedades educativas tan diversas y heterogéneas presentan connotaciones de organismos vivos asentados en comunidades sociales diferentes.

Si bien es cierto que existen variables transversales en los temas educativos, éstos sirven de soporte para crear desde esta

plataforma un escenario comunal educativo pertinente a las necesidades de aquéllos sectores sociales, tanto rurales como urbanos.

Evidentemente, la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna, es un instrumento social de privilegio, uno de los medios que asesoran la práctica educativa y establece una coordinación de bases estructurales apropiadas a cada establecimiento educacional.

Las escuelas y liceos deben asumir la tarea de reinventarse, es decir, dejar los modelos obsoletos y no insistir en que es la única vía de enseñanza para los educandos. Con todo el aprendizaje que portan los educandos de su proceso anterior (enseñanza básica) se hace posible aprovechar sus dispositivos cognitivos para ampliarlos, profundizarlos y significarlos dentro del proceso a través de enfoque emergente y adecuados al estudiante del siglo XXI, esto nos permite situarnos como sujetos reales y pensantes.

También como otro resultado es que radicalmente se debe revisar el currículo, en el tema de la metodología que está asentada en el establecimiento de enseñanza media, elemento de selección cultural altamente efectivo en la consolidación del educando debido a todo su enjambre conceptual y accionar en nuestra sociedad.

Por lo tanto, saber cuál es la metodología más apropiada en este escenario actual por los profesores es un foco de revisión

curricular de importancia e impacto para plantearse una investigación que busque respuestas y se aproxime a la realidad de la enseñanza urbana con sus diferencias y semejanzas en la contextualización del proceso de enseñanza y aprendizaje en el currículum escolar de enseñanza media.

La reforma educativa ha planteado una reestructuración, considerando como ejes centrales la equidad, la igualdad, y calidad educativa. Estas características deben ser igualitarias a todas las escuelas y liceos del país, no obstante, la pluralidad de rincones que presenta nuestra nación hace de mayor dificultad la implementación de las tales, debido a dificultades geográficas, culturales y político administrativas.

Desde esta perspectiva, la experticia de los maestros, los cuales conocen el desarrollo de su comuna y sus características, son una fuente principal de propuesta de cualquier aspecto educativo que sea necesario y gravitante en su comunidad escolar.

En lo específico esta investigación sostiene que la enseñanza del lenguaje en el marco curricular del Estado de Chile, debe ser observada y abrirse a la visión actualizada del Siglo, para lograr la pertinencia de consolidar en sus aulas el potencial educativo del enfoque por competencias socioformativo.

Bibliografía General.

Betanaz Palomares, L. (1998). *El profesor y su implicación en los procesos de cambio en educación*. Universidad de Córdoba.

BustamanteUbilla, M. (2009). *El análisis de actividades para el desarrollo de competencias profesionales*. En, Revista Electrónica Desarrollo de competencias.REDEC. 16-25.

Camargo Escobar, I. M., y Pardo Adames, C. (2008). *Competencias docentes de profesores de pregrado: diseño y validación de un instrumento de evaluación*. Universidad Católica de Colombia. Bogotá, Colombia, 441-455.

De Miguel, M. (2005). *Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de Competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo. Alianza.

García Fraile, J. A. (2010). *El enfoque socioformativo de formación en competencias: estructura y posibilidades para la gestión del currículum*. Conferencia, UNI, Managua, febrero de 2011.

Izuzquiza Gasset, D.y Cerrillo Martin, M. R. (2005). *Perfil del profesorado universitario*. En, Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 20 Vol.8, 1-5.

Organización para la Cooperación y el DesarrolloEconómico: OCDE. (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación*. OCDE.

Ministerio de educación de Chile. Publicado de acuerdo a OCDE. París y el Banco Mundial.

Patiño- Garzón, L., y Rojas-Betancur, M. (2009). *Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la Universidad*. Scielo, 93-105.

Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible* (Recuperadode:<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/>)

Rodríguez Ponce, E. (2011). *¿Por qué es necesaria una reforma de la educación superior chilena?* IDESIA Volumen 29, n°2, 3-10.

Ruay, R. (2010). El rol del docente en el contexto actual.

En, Revista electrónica del desarrollo de competencias -REDEC.

Universidad de Talca.

Vadillo, G. y Klinger, B. (2004). *Teoría y práctica de éxito en Latinoamérica y España*. México: Mc Graw Hill Interamericana.

Zabalza, M.A. (2012). *Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional*. En, Revista de Docencia Universitaria. REDU.Vol.10 (3) Octubre-Diciembre. Pp. 17-48. (Recuperado de: <http://www.red-u.net/>)