



Institución Universitaria

**Fortalecimiento de las competencias
básicas de lengua castellana
mediante la integración de las TAC
en el desarrollo de las guías de
aprendizaje**

**Leonardo Calderón Zapata
Álvaro de Jesús Gutiérrez Quintero**

Instituto Tecnológico Metropolitano
Facultad de Ciencias Exactas y Aplicadas
Medellín, Colombia

2017

Fortalecimiento de las competencias básicas de lengua castellana mediante la integración de las TAC en el desarrollo de las guías de aprendizaje

**Leonardo Calderón Zapata
Álvaro de Jesús Gutiérrez Quintero**

Tesis o trabajo de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:
Magister en Ciencias: Innovación en Educación

Director:

MSc. Alberto Alejandro Piedrahita Ospina

Línea de Investigación:

Profundización

Instituto Tecnológico Metropolitano
Facultad de Ciencia Exactas y Aplicadas
Medellín, Colombia

2017

La palabra

*Cual luz fugaz que filtra el pensamiento
Tiene el poder que todo lo destruye.
Magia voraz que todo lo inmiscuye,
crea, derrumba en un solo momento.*

*Es la palabra libre y poderosa
tajante dinamita la ignorancia,
dominarla es virtud y elegancia
del silencio melodía amorosa*

*El ser humano en rebeldía traviesa
Con su insolencia quiere profanarla
Olvida que en ella todo empieza.*

*Nuestra esencia muere al maltratarla
Si se olvida del todo la certeza
Que se adquiere pulcritud al usarla.*

*Dedicado al profesor Mario Ospina Chica (Q.
E. P. D-), que con su amor y pasión por las
letras nos inspiró el tema de nuestro trabajo
de grado.*

Agradecimientos

En primera instancia agradecemos a Dios, que hace que todo sea posible, al Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia que con el programa Becas para la Excelencia Docente nos permitió materializar el programa de posgrado, al Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín (ITM) oferente de la Maestría en ciencias: Innovaciones Educativa, a la coordinadora del programa Iliana María Ramírez por su eficiente gestión, a nuestro director de trabajo de grado Alberto Alejandro Piedrahíta Ospina por su entrega, compromiso, calidad humana y exigencia, en general a todos los docentes del ITM que nos acompañaron en el proceso de cualificación.

De igual manera, agradecemos a las directivas, a los docentes, a los padres de familia y a los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Baltazar Salazar del municipio de Rionegro promoción 2016 por acoger y participar de manera dinámica en la implementación de nuestra propuesta.

Resumen

La aplicación de un modelo de guía de aprendizaje para el desarrollo de las competencias básicas de lengua castellana desde un ambiente virtual de aprendizaje para estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Baltazar Salazar del municipio de Rionegro, desde una investigación cuantitativa con diseño longitudinal, permite al docente asumir un rol protagónico en la innovación de su acción pedagógica y didáctica; genera avances significativos en los desempeños de las competencias del lenguaje y las habilidades comunicativas para la construcción social, el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo; mejoramiento de las competencias tecnológicas y digitales que aportan a la flexibilidad curricular, el acceso y disponibilidad de la información, y la reflexión y reconocimiento de los ritmos de aprendizaje. Lo anterior, permite establecer que la articulación de las tecnologías para el aprendizaje en el currículo aporta a la transformación de escenarios en el proceso docente educativo.

Palabras clave: Competencias, Lengua castellana, Guía de aprendizaje, Ambiente virtual de aprendizaje, Didáctica, Currículo.

Abstract

The application of a learning guide model for the development of basic competences for Spanish from a virtual learning environment for eleven-grade students of the I.E. Baltazar Salazar from Rionegro, from a quantitative research with a longitudinal design, allows the teacher to assume a main role in the innovation of his/her pedagogical and didactic action; it generates significant advancements in the development of the language competences and the communicative skills for the social construction, the development of critical and reflexive thinking; the improvement of technological and digital competences that contribute the curricular flexibility, the access and availability of the information, and the reflection and recognition of the learning rhythms. This allows establishing that the

X Fortalecimiento de las competencias básicas de lengua castellana mediante la integración de las TAC en el desarrollo de las guías de aprendizaje

articulation of the technologies for learning in the curriculum contributes to the transformation of scenarios in the educational teaching process.

Key words: Competences, Spanish, Learning guide, Virtual learning environment, didactics, Curriculum.

Contenido

	Pág.
Resumen	IX
Lista de tablas	XIII
Introducción	1
1. Preliminares	5
1.1 Estado del arte	5
1.1.1 Sobre la articulación de TIC a la educación en Colombia.....	5
1.1.2 Sobre lengua castellana y TIC	8
1.2 Planteamiento del problema	9
1.2.1 Formulación del problema.....	9
1.2.2 Pregunta de investigación	10
1.3 Hipótesis.....	11
1.4 Objetivos.....	11
1.4.1 Objetivo general	11
1.4.2 Objetivos específicos	11
2. Marco referencial	12
2.1 Marco teórico.....	12
2.1.1 Guía de aprendizaje.....	12
2.1.2 Competencias básicas en lengua castellana.....	17
2.1.3 Las TIC en la lengua castellana	20
2.1.4 Didácticas específicas del lenguaje y la literatura.....	21
2.1.5 Las implicaciones pedagógicas en la transición de TIC a TAC.....	24
2.1.6 Ambientes Virtuales de Aprendizaje.....	27
2.2 Marco contextual	32
3. Metodología	35
3.1 Cronograma.....	37
4. Propuesta de intervención	39
4.1 Orientaciones para la construcción del modelo de guía de aprendizaje	39
4.2 Diseño de Guía de aprendizaje propuesta	39
4.3 Cómo usar la guía de aprendizaje	47
4.3.1 Juego de ideas: argumentación	47
4.3.2 Elaboración de cuadros comparativos: argumentación	48
4.3.3 Escritura de texto argumentativo: ensayo de entrada.....	48
4.3.4 Elaboración de mapa conceptual	48
4.3.5 Aplicación de prueba acumulativa bimestral.....	48

XII Fortalecimiento de las competencias básicas de lengua castellana mediante la integración de las TAC en el desarrollo de las guías de aprendizaje

4.3.6	Construcción de fichas bibliográficas	49
4.3.7	Manejo de bases de datos	49
4.3.8	Evaluación de proceso: tesis y argumentos	49
4.3.9	Evaluación de proceso: textos argumentativos	50
4.3.10	El texto argumentativo: citas párrafos y opiniones	50
4.3.11	Elaboración de texto argumentativo: ensayo de salida	50
4.3.12	Prueba acumulativa bimestral final	51
4.3.13	Glosario	51
4.4	Sesiones	51
5.	Presentación y análisis de resultados	59
5.1	Análisis de las competencias básicas de lengua castellana: antes y después de la intervención.....	59
5.1.1	Análisis individual de los desempeños por competencia frente a las variables: medias, género, edad, nivel sociodemográfico, y factores asociados al proceso lecto-escritor.....	62
5.1.2	Competencia textual	63
5.1.3	Competencia semántica	64
5.1.4	Competencia pragmática	65
5.1.5	Competencia enciclopédica	66
5.1.6	Competencia literaria	66
5.1.7	Competencia poética	67
5.2	Desempeño en las competencias básicas de lengua castellana considerando las características de población	68
5.3	Descripción de los factores sociodemográficos de la población	70
5.4	Interpretación de la percepción y la aceptación en la implementación de la propuesta.....	71
6.	Conclusiones y recomendaciones.	73
6.1	Conclusiones.....	73
6.2	Recomendaciones.....	76
7.	Bibliografía	78
A.	Anexo A: Rúbrica evaluativa para el texto argumentativo.....	84
B.	Anexo B: Encuesta de percepción y aceptación de la propuesta	86

Lista de tablas

Tabla 5.1 Prueba de normalidad para el desempeño de las competencias básicas de lengua castellana considerando el promedio antes y el promedio después.....	60
Tabla 5.2 Estadísticos de pruebas relacionadas para el desempeño en las competencias básicas de lengua castellana considerando el promedio antes y el promedio después..	60
Tabla 5.3 Prueba de muestras relacionadas para el desempeño de las competencias considerando el promedio antes y después.....	61
Tabla 5.4 Estadísticos de prueba de normalidad para el promedio de las competencias básicas de lengua en los tiempos antes y después	61
Tabla 5.5 Estadísticos de pruebas relacionadas para el desempeño de las competencias básicas de lengua castellana en los tiempos antes y después	61
Tabla 5.6 Estadísticos de pruebas relacionadas para el desempeño de promedio de las competencias en los tiempos antes y después.....	62
Tabla 5.7 Desempeño de las competencias básicas de lengua castellana considerando las características de la población–ANOVA de un factor.	68
Tabla 5.8 Desempeño en las competencias básicas de lengua castellana por género...	69
Tabla 5.9 Análisis multifactorial para las actividades de desarrollo.....	70

Introducción

Las nuevas políticas de educación sobre evaluación por competencias para los estudiantes, exigen la implementación de estrategias que evidencien la resignificación y la transformación de las prácticas educativas hacia modelos centrados en el trabajo de los educandos; la construcción social de los conocimientos; la importancia de los contextos para lograr aprendizajes significativos, hacia la necesidad de atender diferentes ritmos de aprendizaje; el carácter formativo, participativo y permanente de la evaluación; la contribución de todas las áreas al desarrollo de las competencias y hacia la importancia de cultivar la creatividad y el pensamiento divergente. La definición de educación tiene que incluir lo que numerosos teóricos cognitivos como Escontrela & Stajonavi (2004) definen como construcción, el proceso para ayudar a los estudiantes a elaborar sus propios conocimientos. Por consiguiente, se requiere de dinámicas que permitan aprovechar la información y los recursos existentes; siendo el docente quien deba propiciar estos espacios.

Es así, como desde las reformas educativas lideradas por el Ministerio de Educación nacional se plantean documentos rectores como los lineamientos (1998) curriculares para el área de lengua castellana, estándares básicos de competencias del lenguaje (2006) y los Derechos básicos de Aprendizaje en los años (2015) y (2016) que brindan las orientaciones curriculares, pedagógicas y didácticas para la formulación del plan de estudios de lengua castellana dentro del proyecto educativo institucional y de ahí se tengan las orientaciones respectivas para su implementación desde las sábanas de contenidos o mallas curriculares, macro, meso y microplaneaciones. Debido a ello, es pertinente señalar que con el desarrollo de las competencias del lenguaje (gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética), se pretende que los estudiantes se apropien del lenguaje como una herramienta de socialización que permite dotar de significado las relaciones e interacciones con el otro y con lo otro para potenciar y materializar sus capacidades desde las cuatro habilidades comunicativas que se fortalecen en los procesos de lectura y escritura.

Por otro lado, las tecnologías de la información y la comunicación se enmarcan dentro del ámbito educativo, abriendo puertas que se traducen en acceso a la información de forma ágil y oportuna mediante los medios masivos y dispositivos de información en los cuales se está inmerso y que hacen parte de la cotidianidad. En este sentido, Azinián (2000) sostiene que la tecnología está asociada con el deseo de hallar mejores maneras de satisfacer necesidades y realizar tareas. El reto al cual se enfrenta el docente es poner las tecnologías al servicio del desarrollo de las capacidades de los alumnos. A esto, puede sumársele la solución de problemáticas de la comunidad y la transformación positiva del medio físico, cultural y social donde se dan las acciones educativas. De este modo, cuando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son empleadas de manera intencionada en el ámbito educativo, se conciben como tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC) y es allí donde aparece la posibilidad de la implementación de los ambientes virtuales de aprendizaje y los objetos que lo integran como estrategia mediadora en el desarrollo de un modelo de guía de aprendizaje.

La propuesta planteada aborda la elaboración de un modelo de guía de aprendizaje como estrategia para desarrollar las competencias básicas de lengua castellana desde un ambiente virtual con los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Baltazar Salazar del municipio de Rionegro. Esta estrategia recoge elementos que permiten integrar las directrices ministeriales como lineamientos, estándares, derechos básicos de aprendizaje y orientaciones curriculares como las competencias transversales, ejes transversales y eventos propios de institución para llegar a la construcción de un producto final desde el planteamiento y solución de una situación problemática real. Responde a la pertinencia en su diseño curricular con coherencia al modelo desarrollista Social planteado por la institución y la puesta en acción de los planteamientos didácticos propios del área de lengua castellana. Es así, como desde la secuenciación didáctica se recogen los aportes que sobre el tema hacen entre otros, autores como Tobón (2010), Díaz-Barriga (2013), Galeano (2014), a la vez que elementos propios de la institución educativa y de los autores de la propuesta.

Desde esta mirada, el uso de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento en un ambiente virtual de aprendizaje (plataforma Moodle) y los objetos que esta contiene ofrecen un carácter innovador para el contexto de aplicación, lo que permite optimizar los recursos de conectividad, infraestructura, dotación tecnológica e informática, ampliar el

alcance del ambiente escolar y a la vez responder al desafío de involucrar las tecnologías en los procesos de aula.

La propuesta se enmarca en una investigación cuantitativa con diseño longitudinal desde la aplicación de un instrumento tipo rúbrica para evaluar los momentos antes y después en un producto de texto argumentativo tipo ensayo para valorar el avance en el promedio y en el desempeño en cada una de las competencias básicas de lengua castellana. En esta línea, se abordó el análisis estadístico por medio de la aplicación de pruebas de normalidad como Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, pruebas T Student, ANOVAS, análisis multifactorial y aplicación de pruebas no paramétricas. Además, se desarrolló un instrumento tipo encuesta para la valoración del nivel de percepción y aceptación de la implementación de un modelo de guía desde un ambiente virtual al igual que las observaciones y apuntes de los docentes durante cada una de las sesiones.

Con la implementación de esta propuesta se abre la posibilidad de otras formas posibles para el aprendizaje y práctica de la lectura y la escritura, de vivenciar pertinencia curricular articulada al uso de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, de generar nuevos escenarios de aprendizaje que trasciendan el aula y generen impacto en el contexto, también se ofrece la oportunidad de replicarse en otras áreas, grados e instituciones con las adecuaciones pertinentes, y de esta manera poder crear comunidad y reflexión académica sobre el tema.

La propuesta de investigación planteada se estructura en seis capítulos que son: capítulo 1 preliminares, comprende el estado del arte sobre TIC y lengua castellana, el planteamiento del problema, hipótesis y objetivos; capítulo 2 marco referencial, que abarca el marco teórico de guía de aprendizaje, competencias básicas de lengua castellana, las TIC en lengua castellana, implicaciones pedagógicas en la transición de TIC a TAC y ambientes virtuales de aprendizaje, además del marco contextual; capítulo 3 metodología y cronograma; capítulo 4 propuesta de intervención, que describe las orientaciones para la construcción, diseño y aplicación de un modelo de guía de aprendizaje y sus sesiones de intervención; capítulo 5 presentación y análisis de resultados donde se aborda el comportamiento de los desempeños de las competencias básicas de lengua castellana antes y después de la intervención, el análisis sociodemográfico y de factores asociados al proceso lecto-escritural al igual que la percepción y aceptación de la propuesta; en el capítulo 6 se abordan las conclusiones y las recomendaciones; y en el capítulo siete las referencias.

1. Preliminares

1.1 Estado del arte

1.1.1 Sobre la articulación de TIC a la educación en Colombia

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016) en el informe de gestión (2015) en el tema de innovación y tecnología educativa socializa los resultados obtenidos hasta el momento donde se rescatan datos como los siguientes:

- Los estudiantes de sedes educativas donde se intervino con el modelo integral de computadores para educar (estructura tecnológica, contenidos y formación de profesorado en uso de TIC), mejoraron su desempeño en las pruebas saber en un 10.6%, de igual manera en dichos colegios aumento en un 7,5% el ingreso a la universidad. Los datos anteriores fueron arrojados por una investigación realizada por el centro nacional de consultoría y la universidad de los Andes durante el año 2014.
- Al 2016 hay conectividad en el 76% de la matrícula total en el país con una proyección al 90% para el año 2018.
- Desde el portal educativo Colombia Aprende se cuenta con más de 100000 contenidos digitales en todas las áreas, además simulacros, laboratorios, textos digitales y el portal para docentes RED de maestros.
- Se han capacitado a la fecha 60000 maestros en competencias tecnológicas y digitales con proyección de capacitar al 100% para 2018.
- Se adopta el programa Colegio 10 TIC para formación y acompañamiento de docentes en el uso y apropiación de la tecnología en 500 instituciones.

- Se ha fortalecido la evaluación formativa desde la estrategia Supérate con el saber 2.0 (plataforma de evaluación tipo saber que permite a docentes y estudiantes retroalimentar y orientar el dominio de competencias)
- Se creó el Observatorio de uso de TIC en educación e Innovación Educativa el cual tiene como objetivo establecer indicadores para medir el impacto de las TIC en la educación.
- Se crearon cinco Centros de Innovación Educativa Regional (CIER) en Bogotá, Envigado, Cali, Cartagena y Villavicencio, en los que se han obtenido grandes avances en la formación docente en el uso pedagógico de las TIC y en el desarrollo de competencias innovadoras en los docentes, creación contenidos digitales para las áreas de Lenguaje, Ciencias Naturales y Matemáticas)

Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional en el texto La Innovación Educativa en Colombia Buenas Prácticas para la Innovación y las TIC (2016), comparte los estudios realizados sobre el Contexto Escolar y Social del Aprendizaje en Colombia (CESAC1) dentro del cual se rescatan los siguientes datos:

- Entre 2014 y 2016, se han entregado más de 600.000 terminales y formado a 150.000 docentes. Esto ubica a Colombia como un país con una proporción de cinco estudiantes por computador.
- Los jóvenes colombianos al finalizar la educación secundaria tienen un uso moderado de las TIC. Se observan inequidades en el uso, en particular en los estudiantes de zonas rurales del país.
- El uso del computador se concentra en actividades de ocio que no están dirigidas directamente a desarrollar tareas educativas.
- Aunque no utilizan las TIC predominantemente para fines educativos, el uso actual tiene amplios beneficios para el desarrollo de otras competencias; por ejemplo, en el aprendizaje autónomo y estrategias metacognitivas, que tienen relación directa con el logro escolar.
- Es necesario dirigir esfuerzos que permitan que los jóvenes adquieran destrezas en el manejo de herramientas computacionales específicas, ya que estas tienen una relación directa con el desempeño en todas las áreas evaluadas.

De igual manera, en el estudio Tecnología para la transformación y el mejoramiento de la educación, realizado por la fundación Santillana con el auspicio de la UNESCO, se analiza el estado de la incorporación de las TIC a la educación, su impacto en la calidad y el desempeño de los estudiantes, de donde se extraen las siguientes conclusiones:

- Se presenta el rol de las competencias digitales como motor del desarrollo de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, lo cual conlleva cambios pedagógicos que generen la mejora en el rendimiento escolar.
- Se resaltan las conclusiones de trabajos anteriores de la UNESCO en los cuales se reafirma que el pilar fundamental de la calidad educativa son las competencias profesionales docentes, siendo las TIC una de ellas.
- Los contenidos educativos digitales, así como las plataformas de apoyo académico y otras aplicaciones, solo tendrán éxito en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes cuando incorporan: retroalimentación de los resultados, desarrollen problemas, generen pensamiento crítico, y tenga conexión con el mundo real.
- El docente continúa siendo el dinamizador fundamental del modelo, y sus competencias son las que determinan el éxito de los programas en uso de las TIC y su contribución a la calidad.
- La tecnología sola no incrementa la calidad, sino que requiere formación docente en herramientas específicas y uso guiado de las mismas con los estudiantes. Esto genera indicadores de uso e impacto que deben ser monitoreados y medidos, para incluir ajustes a la formación y evolucionar a nuevos modelos.

También se señala que los recursos educativos, contenidos digitales y las herramientas tecnológicas deben ser usados e integrados al currículo, y deben estar potenciadas en las prácticas pedagógicas para que los contenidos educativos digitales propicien la reflexión y favorezcan la construcción y resignificación de un nuevo conocimiento. Por esta razón, debe pensarse en recursos educativos digitales integrados, articulados a los currículos nacionales, que permitan incidir en la efectividad en los procesos de aprendizaje. No se hace necesario el cambio del currículo, pero sí integrar los contenidos digitales a él.

En este sentido, El Ministerio de Educación Nacional desde el programa de investigación “Diseño, implementación y evaluación de estrategias de enseñanza-aprendizaje para fortalecer competencias tecnológicas con el uso de TIC” describe algunos rasgos metodológicos que se comparten a continuación:

- La implementación de la estrategia de aprendizaje basado en proyectos (ABP) evidencia rasgos metodológicos de tipo constructivista en los que el rol del docente es de mediador y facilitador que genera interacciones de tipo colaborativo y cooperativo en sus estudiantes promoviendo la participación y procesos de pensamiento crítico y creativo.
- La interacción entre los estudiantes se puede diferenciar en diversas categorías (individual coexistente, individual solidario, colaborativo y cooperativo), donde se aproximan gradualmente al conocimiento permitiendo ser responsable de su aprendizaje, y además participar en la construcción del aprendizaje de sus compañeros.
- Los climas de aula donde se implementó la estrategia de aprendizajes basados en proyectos con estrategias colaborativas permitieron un ambiente integrador donde se fomentaron expectativas de logro, escenarios para el manejo del fracaso o el error, oportunidades de recibir observaciones críticas y acompañamiento.
- El texto del Ministerio de Educación Nacional retoma a Dillenbourg (1999) para sustentar que las estrategias de tipo colaborativo apoyadas en herramientas tecnológicas pueden incidir en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Lo anterior sugiere que el trabajo en entornos colaborativos mediados o asistidos por TIC generan en los estudiantes experiencias amenas con una asimilación sólida de las competencias adquiridas por medio de la experiencia.

1.1.2 Sobre lengua castellana y TIC

Los autores Díaz & Omara (2014) en su trabajo Prácticas Innovadoras de Enseñanza con Mediación TIC que generan ambientes creativos de aprendizaje en el área de lengua castellana, reconocen que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación generan interés en los estudiantes en la medida en que adquieren las competencias en los procesos de lectura y escritura, es decir, el uso de las TIC permite la apertura a

novedosas formas de lectura y construcción comunicativa. Es así que el uso de herramientas virtuales favorece el aprendizaje práctico de la gramática, la ortografía y la lectura de textos escritos. Estas prácticas son innovadoras en cuanto generan el desarrollo de competencias en la alfabetización digital y en la lengua castellana, contribuyendo al mejoramiento de los procesos de lectura, comprensión textual y la motivación. De igual manera, el uso de ambientes virtuales de aprendizaje genera aprendizajes creativos en tanto se reconocen las diversas expresiones de la lengua ya sea oral, escrita o iconográfica.

Para Díaz y Omara esta investigación permitió develar las experiencias significativas en torno al uso de ambientes creativos de aprendizaje según el contexto educativo institucional y territorial, es así que se resalta en el área de lengua castellana las nuevas formas de lectura que surgen mediante la mediación TIC y la construcción y aplicación de herramientas multimodales; también generar una reflexión por parte de los docentes sobre sus prácticas de enseñanza innovadora, promoviendo la continuidad de estas experiencias y resaltando en ellas el potencial desde la investigación educativa en manos de los educadores.

No obstante, estas iniciativas creativas en pedagogía no pueden quedarse solo en las manos de los actores educativos, sino que deben ser coherentes a las necesidades de la comunidad y apoyadas por las administraciones públicas, las organizaciones no gubernamentales y la empresa privada para llevar a cabo tales propuestas, de igual manera, se hace necesario tener previo conocimiento de las situaciones coyunturales que existen en los territorios y entre los actores, de tal manera que puedan prepararse alternativas de comunicación con estos, y obtener resultados más cercanos a las experiencias desde sus contextos.

1.2 Planteamiento del problema

1.2.1 Formulación del problema

El diseño curricular de la Institución Educativa Baltazar Salazar del municipio de Rionegro se ha venido consolidando desde la participación de la comunidad educativa, obteniendo como resultado una construcción teórica de la ruta curricular, la secuenciación didáctica, la postulación de guías de aprendizaje y la definición de los

estilos pedagógicos como mediadores del proceso de enseñanza y aprendizaje, pero se encuentra que aún no se han transformado o movilizado las prácticas de aula como se espera desde el planteamiento curricular, los espacios continúan siendo pasivos, los postulados curriculares no se están ejecutando en la totalidad de grados, se observa poca motivación por el saber, bajo desempeño académico, bajos resultados en las pruebas externas en los niveles de básica y media.

Teniendo esta base y la oportunidad de realizar una investigación aplicada, desde el programa de la Maestría en ciencias: Innovaciones Educativas del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) y con el acompañamiento del mismo, se plantea la propuesta Fortalecimiento de las competencias básicas de lengua castellana mediante la integración de las TAC en el desarrollo de las guías de aprendizaje, tomando como punto de partida que en la institución se presentan las siguientes situaciones

- Adecuada dotación de equipos tecnológicos y digitales.
- Equipos tecnológicos y digitales con tendencia a la obsolescencia.
- Poca utilización y carencia en el uso apropiado y optimización de los equipos tecnológicos y digitales.
- La introducción de la alfabetización digital al currículo.
- Poca operatividad en el diseño y aplicación de las guías de aprendizaje propuestas desde el diseño curricular.
- La planeación por competencias no es coherente con las prácticas de aula ejecutadas por contenidos.
- Escasa apropiación de las tendencias pedagógicas establecidas en el marco curricular institucional.
- Antecedentes de prácticas educativas que articulan el uso de las TIC de manera intencionada.
- Receptibilidad de la comunidad a las iniciativas de la institución.
- Riesgo de tecnificación de los modelos tradicionales transmisivos.

1.2.2 Pregunta de investigación

Bajo esta mirada se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo desarrollar las competencias básicas de lengua castellana a través del uso de un ambiente virtual desde la aplicación

de un modelo de guía de aprendizaje con estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Baltazar Salazar del municipio de Rionegro?

Para responder esta pregunta se plantea la intervención en el grado undécimo desde el diseño y aplicación de un modelo de guía de aprendizaje soportado un ambiente virtual (Moodle) para el desarrollo de las competencias.

1.3 Hipótesis

La aplicación de un modelo de guía de aprendizaje desarrollará las competencias básicas de lengua castellana en estudiantes del grado undécimo mediante un ambiente virtual de aprendizaje.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Aplicar un modelo de guía de aprendizaje para el desarrollo de las competencias básicas de lengua castellana para estudiantes del grado undécimo desde un ambiente virtual de aprendizaje.

1.4.2 Objetivos específicos

1. Caracterizar estrategias de enseñanza en el área de lengua castellana que integran tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento.
2. Implementar un modelo de guía de aprendizaje en el marco de las competencias básicas de lengua castellana a través del uso de un ambiente virtual.
3. Evaluar la incidencia del modelo de guía de aprendizaje en el nivel de desempeño de las competencias básicas de lengua castellana desde el uso de un ambiente virtual.

2.Marco referencial

2.1 Marco teórico

2.1.1 Guía de aprendizaje

Para la Institución Educativa Baltazar Salazar la guía de aprendizaje es concebida como una estrategia que permite en el aula la aplicación de la secuenciación didáctica plasmada en el proyecto microcurricular señalado en cada grado y área. Sobre esta secuenciación, Tobón (2010) plantea que es una estrategia de planificación empleada para mediar los procesos de aprendizaje en el marco del desarrollo de competencias desde la generación de situaciones didácticas, actividades pertinentes y evaluación formativa. Con ello, se sigue una línea metodológica que permite a los docentes una mejor adaptación al trabajo por competencias en el aula y no al desarrollo de contenidos. En este sentido, Villar (2003) citando a Nisbet y Shucksmith (1986) define desde una perspectiva cognitiva y de procesamiento de la información, que una estrategia de aprendizaje es una secuencia de actividades cognitivas integradas que se ponen en marcha con el fin de facilitar la adquisición, almacenamiento o utilización de la información. Por lo anterior, las estrategias de aprendizaje son un factor determinante en la eficacia, calidad del aprendizaje y la funcionalidad del mismo en las situaciones que lo requieran.

De este modo, la guía como estrategia de aprendizaje se convierte en una herramienta mediadora que se proporciona al estudiante para que llegue a la construcción colectiva de su conocimiento en la interacción con sus pares y docentes. La guía, contribuye al desarrollo de los dominios de origen social planteados por Vigostky quien señala la importancia de la interacción de la mente con otras mentes como fundamento para su desarrollo y así llegar a la intersubjetividad como consenso de un sentido común en la comprensión del conocimiento. Al respecto, interpretando la teoría constructivista social, Villar plantea que el individuo se desarrolla gracias a su participación activa en la

interacción social y en actividades culturalmente significativas, contribuyendo de manera decisiva, en la interacción que establece con los agentes culturales y a través de instrumentos de mediación también culturales, a la determinación de su propio desarrollo.

Dado que la guía de aprendizaje señala una secuenciación didáctica orientada desde un enfoque socio formativo (integración de saber ser, saber hacer, saber conocer) que se caracteriza por la orientación del aprendizaje de manera integral desde la resolución de problemas, la articulación de las actividades, la evaluación por medio de niveles de dominio en matrices o rejillas, Tobón plantea los componentes que deberían hacer parte de la estructura de la guía:

- Un problema relevante del contexto por medio del cual se busca la formación.
- La competencia o las competencias que se pretende formar.
- Unas actividades con el docente y otras actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes.
- Unos criterios de evaluación del aprendizaje a través del uso de matrices o rúbricas.
- Unos materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y los equipos.
- Y finalmente, debe tener una reflexión en torno al aprendizaje y a la autorregulación.

En cuanto el último componente señalado por Tobón, se hace relación en el punto de encuentro que tiene la secuenciación didáctica y las estrategias de aprendizaje. Ambas coinciden en que es necesario un momento para la metacognición, sugiriendo mecanismos que generen la regulación o supervisión del funcionamiento para lo que es necesaria una planificación intencionada, estratégica y consciente de las actividades más pertinentes para alcanzar las metas y objetivos de aprendizaje, cumpliendo el docente un papel fundamental en su diseño y ejecución. Sobre sus resultados se podrán extraer conclusiones y recomendaciones para prácticas posteriores.

Lo planteado por Tobón en cuanto a la estructura de la secuenciación didáctica implica en el docente el dominio teórico y didáctico de su área, el conocimiento de sus estudiantes y su contexto para que de manera intencionada pueda construir, según Villar,

el andamiaje concebido en el pensamiento de Vigostky como la técnica instruccional que aparece en la interacción entre expertos y novatos (generalmente adultos y niños) centrada en una tarea determinada, técnica por la que los expertos favorecen la participación y el dominio de la tarea por parte del novato, dicho andamiaje ha de centrarse en los esfuerzos del adulto y cómo estos se relacionan de manera contingente con los éxitos o fracasos del niño. En este orden de ideas, el docente asume los roles de agente cultural propulsor de las prácticas y medios socioculturales de su entorno y como mediador y creador de los artefactos para que sus estudiantes puedan construir exitosamente conocimientos culturalmente válidos, en otras palabras, orientar al estudiante para el fortalecimiento de la Zona de Desarrollo Próximo.

Son de este modo, las guías de aprendizaje una estrategia pedagógica y didáctica que facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta estrategia promueve el aprender a aprender desde el aprendizaje individual, el aprendizaje significativo, cooperativo y/o colaborativo, la construcción social de conocimiento, el trabajo en equipo, la autonomía y la motivación. Es diseñada para dar mayor relevancia a los procesos y privilegiar la interacción en grupos de trabajo, pero siempre con la orientación del maestro. Las guías de aprendizaje incluyen procesos y contenidos que buscan la implementación de metodologías de aprendizaje eficaces donde el docente es un facilitador o guía encargado de orientar los contenidos, y el estudiante de desarrollar las actividades de aplicación del conocimiento.

La secuencia didáctica implica poner al docente ante la exigencia de diseñar los escenarios y experiencias más pertinentes para la obtención de aprendizaje significativo, esto es lo que Díaz-Barriga (2013) denomina como dilema didáctico centrado en el aprendizaje. La materialización de este dilema sugiere, que el docente realice al estudiante cuestionamientos sobre la realidad cuya respuesta demande procesos de pensamiento, manejo, estructuración, deconstrucción, reconstrucción y organización de la información, lo que sólo es posible desde la interacción con el objeto de conocimiento. Todo lo anterior, se da desde la visión intencionada de los objetivos del área y los propósitos de la acción educativa en la institución y su contexto de influencia.

Para Díaz-Barriga, las secuencias didácticas forman una organización de procesos para el aprendizaje con los estudiantes con el propósito de crear situaciones en el aula de clase para el aprendizaje significativo. El diseño de una guía de aprendizaje desde la

secuenciación didáctica es una estrategia que requiere del conocimiento del área, del plan de estudios, de las didácticas específicas del área y sus componentes, así como una amplia experiencia y visión pedagógica para implementar estrategias en el aprendizaje de los estudiantes.

La secuencia didáctica en el diseño de la guía de aprendizaje demanda una serie de actividades que tengan coherencia entre sí. Para ello debe existir una intención del docente en la orientación de su clase, para tal fin se tiene en cuenta tres etapas para su elaboración: apertura, desarrollo y cierre. En la primera, se parte de las nociones previas que tienen los estudiantes y se vinculan a situaciones problemáticas y a contextos reales con el propósito de traer la información que poseen, ya sea por su proceso de formación y por la experiencia; el segundo momento, tiene que ver con la posibilidad de que el estudiante se relacione con el nuevo conocimiento, es decir, hacer de la información que recibe un aprendizaje significativo que tenga sentido en las actividades desarrolladas; y la última etapa, permite lograr una integración del conjunto de tareas realizadas para hacer una síntesis del proceso de aprendizaje. Se busca entonces, la reelaboración de la estructura conceptual que tenía y posee el estudiante.

De acuerdo a lo anterior, la secuencia didáctica en la guía de aprendizaje como modelo dinámico de la planeación, plantea el diseño de actividades con orden interno que permiten al educando intervenir en situaciones reales, concibiéndole como sujeto activo y protagonista no sólo de su aprendizaje, sino también de la transformación de su realidad, para lo cual se requiere que además de pensar y decir cosas, el estudiante haga cosas, siendo traducido esto en el desarrollo de proyectos, entrega de productos, o solución de situaciones dadas.

▪ **Componentes de la didáctica en la guía de aprendizaje**

El proceso educativo propende por una formación pertinente y contextualizada que conlleven a la formación de una imagen de sujeto activo de relaciones sociales, dicha imagen abordada desde Álvarez & González, (1998) se concibe como la integración de procesos fundamentados en la lógica que comprende, conceptos, leyes y teorías; la ética que involucra convicciones y valores; y en la estética desde la sensibilidad particular y general. Desde este sentido, se concibe un acto educativo que está inmerso en lo social,

que prepara para las relaciones en el mundo de la vida con el otro y lo otro y por tanto es un proceso formativo integral.

El diseño de la guía de aprendizaje propende por procesos integrales que, desde la pedagogía como ciencia del proceso educativo, busca la formación de la personalidad de los ciudadanos en su integración hacia mejores niveles de desarrollo, sustentabilidad y calidad de vida. Con relación al diseño de una guía de aprendizaje, esta debe abordar los componentes didácticos, que permiten el estudio del proceso docente educativo, en tanto se tienen en cuenta siete componentes del proceso didáctico: el problema, el objetivo, el contenido, el método, los medios, la forma y la evaluación, los cuales se abordan de forma breve a continuación:

- El problema, es el punto de partida de la acción docente, siendo un método propicio para generar conocimiento, ya que permite de manera objetiva la intervención de una situación concreta y subjetivamente implica la necesidad y motivación del sujeto para cambiar e intervenir la situación lo dando un sentido de aplicación al aprendizaje. Es de anotar que la situación problémica debe evidenciarse en la necesidad y realidad del estudiante y no una problemática impuesta desde la óptica del docente o la institución.
- El objetivo, demarca el propósito de la intervención o el encargo social que se pretende generar en el individuo desde un nivel de asimilación del conocimiento que puede ser reproductivo, como aquel que exige que el estudiante comprenda el contenido en el contexto y lo relacione con el referente teórico que lo respalda, estableciendo la validez del conocimiento desde ambos campos; productivo como aquel que implica en el estudiante la capacidad de asimilar y aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones que se le presentan donde la efectividad del conocimiento será medida por la eficiencia con que se resuelve la situación o problema; y creativo que conlleva a una reflexión metacognitiva de la forma en que se adquiere el conocimiento y su aplicación intencionada en la intervención de la realidad.
- El contenido, indica lo que debe ser enseñado y aprendido por el individuo en el desarrollo de habilidades para la solución satisfactoria del problema, dichos

contenidos pueden ser de tipo académico como resultados de las ciencias traducidos en asignaturas reflejadas en el plan de estudio, de tipo laboral comprendido en dos vertientes: la de las relaciones sociales que implican las relaciones en comunidad y con el ambiente y de exploración vocacional, práctica profesional y servicio a la comunidad y de tipo investigativo que implican el desarrollo de un proyecto en el que se aplican los pasos del método científico para la solución de una situación.

- El método por su parte, indica la manera en que serán abordadas las interacciones entre el sujeto y el objeto de aprendizaje para el cumplimiento del objetivo y solución del problema.
- La forma, aborda la organización espacial desde los distintos grupos de estudiantes, ya sea individual o grupal, y la organización temporal desde los períodos académicos o escolares en el proceso educativo.
- Los medios, son los objetos que se emplean en el proceso de enseñanza aprendizaje, dichos objetos deben ser usados de manera eficiente y eficaz.
- Por último, el componente de evaluación busca la reflexión de los resultados para la toma de decisiones fundamentados en el proceso educativo. Sobre la evaluación se señala que puede ser diagnóstica, que busca contextualizar y constatar el nivel de conocimientos y habilidades que poseen los estudiantes sobre el objeto de estudio lo que permite hacer ajustes pertinentes en el diseño curricular; formativa, que pretende determinar el grado de apropiación de los conocimientos, desarrollo de habilidades y valores de los estudiantes en su proceso de formación a partir del acompañamiento del docente e indicadores para la verificación de la adquisición de los desempeños y su retroalimentación; y de acreditación que señala los indicadores que permiten determinar el dominio deseado de competencias y conocimientos que requiere un estudiante para su promoción.

2.1.2 Competencias básicas en lengua castellana

Según la ley General de Educación (1994) los lineamientos constituyen puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la Ley que nos invita a entender el currículo como "...un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad

cultural nacional, regional y local. Así pues, los lineamientos curriculares de lenguaje (1998) del Ministerio de Educación Nacional pretenden en primer lugar, fomentar el estudio de la fundamentación pedagógica de las disciplinas con el ánimo de tener unas ideas básicas que sirvan de apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular y a los puntos de incidencia en la pedagogía; por otro lado, intercambiar de experiencias en el contexto de los Proyectos Educativos Institucionales que desde la lengua materna además, de señalar caminos posibles en el campo de la pedagogía del lenguaje.

Los lineamientos curriculares de lenguaje están organizados en cinco capítulos que son:

- Lenguaje, literatura y educación.
- Cómo se configura en un determinado texto poético-literario el tópico de la educación.
- Relación currículo-proyecto educativo institucional.
- Concepción de lenguaje.
- Ejes desde los cuales pensar propuestas curriculares.
- Modelos de evaluación en lenguaje.

▪ **Competencias de lengua castellana**

Para el Ministerio de Educación Nacional, una competencia puede describirse como un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotrices apropiadamente seleccionadas entre sí, para facilitar el desempeño eficaz y con sentido de una actividad en un contexto.

Las competencias del lenguaje están asociadas a los procesos de significación en términos de potencialidades y capacidades que se materializan desde la puesta en escena de las cuatro habilidades comunicativas (hablar, leer, escribir y escuchar). En este sentido, las competencias propuestas desde los lineamientos curriculares para el área de humanidades y lengua castellana son:

- Una competencia gramatical o sintáctica referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.
- Una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Esta competencia está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.

- Una competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o ideosismos particulares hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.
- Una competencia pragmática o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados hacen parte de esta competencia, el reconocimiento de variaciones dialectales, registros diversos o, en términos de Bernstein, códigos socio-lingüísticos, presentes en los actos comunicativos son también elementos de esta competencia.
- Una competencia Enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.
- Una competencia literaria entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura y análisis de las obras, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.
- Una competencia poética entendida como la capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través de los lenguajes, e innovar en el uso de los mismos. Esta competencia tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal.

Estas competencias tienen un énfasis diferente cuando pasan a los estándares y se vinculan metodológicamente a los cinco ejes que determinan el trabajo curricular, es decir, son unos nodos que hacen posible pensar en componentes del currículo e indicadores de logros de forma analítica teniendo como base la construcción de la significación y la comunicación. Estos ejes son:

- Procesos de construcción de sistemas de significación: aborda la construcción de la significación y la comunicación en el lenguaje escrito y en otros sistemas simbólicos.
- Procesos de interpretación y producción de textos: este aborda la comprensión, la interpretación, el análisis y la producción de textos, es decir, aborda la estructura intratextual (gramática, semántica y textual), los procesos intertextuales (relación de un texto con el otro) y el proceso extratextual (reconstrucción del contexto ideológico y político del texto).
- Procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: este aborda la literatura desde tres dimensiones que son: la representación de la cultura, la representación de lo estético y el ámbito testimonial.
- Principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación: este aborda la relación de la comunicación con el reconocimiento de los códigos sociales y lingüísticos que evidencia la diversidad étnica y cultural.
- Procesos de desarrollo del pensamiento: este se refiere a las estructuras del lenguaje y la cognición que se adquiere en la interacción social con los contextos

diversos, es decir, aborda los procesos cognitivos, metacognitivos y pedagógicos desde la comprensión y la producción.

Cabe recordar, que la organización de estos ejes que aparecen de manera holística en los lineamientos, se recogen en los estándares con los nombres de: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación con el fin de darle un enfoque interdisciplinario y autónomo que activan en forma íntegra los procesos de comunicación y significación del lenguaje.

2.1.3 Las TIC en la lengua castellana

La integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la práctica escolar según García & González (2011) propician la estrategia metodológica para el aprendizaje y comprensión de conceptos. Desde lengua castellana las competencias específicas se orientan en torno al desarrollo de las habilidades comunicativas de escuchar, hablar, leer y escribir. Las TIC contribuyen según García & González al tratamiento de la información en tanto que proporciona conocimientos y destrezas para la búsqueda de la información, en particular para su producción, además, del uso del soporte electrónico para el intercambio comunicativo en la composición de textos. Así pues, no es posible en el mundo contemporáneo prescindir de la comunicación a través de las TIC y su importancia para la enseñanza del área de lenguaje y sus contenidos. De esta manera, el internet, los recursos audiovisuales, los chats, los correos, las plataformas educativas, los ambientes virtuales de aprendizaje, las redes sociales, entre otros, son objetos de enseñanza en tanto constituyen las formas actuales de comunicación.

Las TIC desde el nivel pragmático de la lengua ofrecen la capacidad de representación audiovisual de los mensajes a través de diversas tecnologías para el trabajo de las manifestaciones lingüísticas en entornos culturales, como un elemento que enriquece a la sociedad. De igual manera, generan transformaciones no sólo en la elaboración de textos, sino en las prácticas de lectura y escritura que requieren de la capacidad para manipular distintas fuentes de información desde los soportes electrónicos y digitales que buscan ser integrados en las prácticas de aula para buscar aprendizajes significativos.

En este orden, López (2003) señala la importancia del desarrollo de las competencias del área de lenguaje como competencias que influyen de manera inherente en el aprendizaje de las otras áreas, para lo cual es indispensable el desarrollo de las habilidades de

pensamiento desde las diferentes competencias comunicativas básicas. Además, hace relación sobre la influencia que tiene la tecnología en los procesos de redacción y comunicación, señalando los efectos positivos de los dispositivos tecnológicos en la cantidad y calidad de los textos producidos por los estudiantes, a la vez que resalta el fortalecimiento de las prácticas colaborativas e interacción social, propiciándose nuevos escenarios estimulantes para el aprendizaje.

2.1.4 Didácticas específicas del lenguaje y la literatura

La didáctica de la lengua y la literatura de acuerdo con Pérsico (2013), ha recibido durante el siglo XX valiosos aportes de la gramática, la lingüística y la psicolingüística. A partir de la década del sesenta, el impacto de la corriente estructuralista en las prácticas escolares ha sido muy fuerte, como más recientemente lo han sido las lingüísticas de orientación textualista (van Dijk), comunicativa (Searle, Austin) y el modelo de tipología textual de Michel Adam. Por esto, ha de integrar los conocimientos lingüísticos y literarios para que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se den las relaciones de comunicación, es decir, ha de ser la disciplina que medie entre el conocimiento lingüístico-literario asentado por la ciencia y la investigación, y el conocimiento lingüístico-literario adecuado que ha de adquirir el alumno a través de su proceso de formación.

La didáctica de la lengua y la literatura según García (2000) citando a Nussbaum (1996) se ocupa de seleccionar y adaptar el conocimiento de la expresión lingüística a nivel teórico (corrientes lingüísticas y normativa gramatical), es decir, es un conocimiento que parte de la acción para analizarla y conocerla, a nivel práctico (norma y uso) de tal manera que asegure la comunicación entre los hablantes de manera efectiva, afectiva, asertiva y correcta (aspectos didácticos, metodológicos y tecnológicos). En este sentido, por didáctica de la lengua, para García citando a Mendoza, López y Martos (1996) se entiende la disciplina científica que instrumentaliza, en los diversos niveles de la enseñanza, la formación en los dominios lingüísticos para enumerar, estructurar y discutir los principales parámetros que se dan y se interrelacionan en el proceso didáctico.

Para García, el objetivo de la didáctica de la lengua y la literatura es el de descubrir y comprender la relación entre factores de orden diverso que inciden en el desarrollo lingüístico para poder potenciarlos desde el aprendizaje, es decir, favorecer en el alumno

el dominio de los recursos de la lengua para expresarse y comunicar. Es así, que dentro de la didáctica del lenguaje según Angulo (1998), se debe resaltar la importancia de la representación mental, la comunicación y el uso del lenguaje, como ejes fundamentales dentro de un nuevo paradigma de los estudios del lenguaje.

En este orden de ideas, la didáctica de la lengua para García tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos, y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje y proceder a la distribución y secuenciación de la materia en unidades que sean admisibles al estudiante. De esta manera, el objeto propio de la didáctica de la lengua es el sistema didáctico en el que se interrelacionan el docente, el discente y el objeto de aprendizaje, en nuestro caso la lengua, con la particularidad de que esta es a la vez objeto e instrumento.

En coincidencia con Camps (2012), los autores Valero & Ruiz (1993) señalan que el objeto de la didáctica del lenguaje es el conjunto complejo de procesos de aprendizaje de la lengua con la finalidad de actuar sobre las situaciones de aprendizaje y de enseñanza para responder a la pregunta ¿Cómo se enseña la lengua y la literatura y cómo se aprende? Lo anterior, comprende el hecho lingüístico como un hecho de comunicación, dando como resultado la sociolingüística en las relaciones sociales de la escuela que estudia el uso de la lengua en el contexto de su propio uso. Por tanto, las estrategias didácticas y sus principios metodológicos, tendrán en cuenta las relaciones de comunicación, la contextualización, la creatividad y la libertad.

Para el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional en el documento sobre lineamientos curriculares, plantea que el fundamento epistemológico de lengua castellana está sustentado en el constructivismo sistémico, este a su vez se orienta para el área en el proceso de construcción de significación, pues en los procesos de constitución de los sujetos resulta central la construcción de la significación y no solo de la comunicación. Dicho proceso parte de la interacción de un sujeto y todo su universo simbólico y cultural con otros sujetos culturales. Se trata de un proceso de recepción, asimilación, acomodación y transformación de datos, textos y signos cuyo producto será la construcción de sentidos: la significación consiste en asignar sentido a todo lo que llega a nosotros, en atribuirle significado a los datos. De esta manera, en el proceso lecto-escritural, la significación se da en la medida que hay un sujeto portador de saberes

culturales, deseos, intereses, en interacción con un texto como soporte portador de un significado, de una perspectiva cultural, política, ideológica y estética particulares.

Es de considerar que la matriz del enfoque semántico-comunicativo está fundamentada en la construcción del significado: actos comunicativos como unidad de trabajo, el énfasis en los usos sociales del lenguaje, el abordar diferentes tipos de textos y discursos, aspectos pragmáticos y socio-culturales implicados en la comunicación. Este enfoque se enriquece con el proceso de significación, entendido como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos. Tiene que ver con las formas de cómo establecer interacciones con otros humanos y con procesos a través de los cuales nos vinculamos a la cultura y sus saberes.

Para Valero & Ruiz (1993), las bases pedagógicas que orientan el proceso didáctico están directamente relacionadas con la formación del profesorado y a su vez los modelos didácticos están ligados con los estilos educativos de cada institución entre los que señalan el dialogístico, el escolástico, el naturalista y el experimental. Desde este análisis, sugieren un modelo didáctico determinado por la importancia de las relaciones de comunicación en el proceso educativo sustentado en el modelo propuesto por Gimeno Sacristán (objetivos, contenidos, organización y evaluación) sumado al plan didáctico del modelo lineal (objetivos, contenidos, recursos, evaluación) en un estilo experimental de trabajo escuela/acción que genere en el estudiante descubrimientos por cuenta propia. Todo esto, sustentado desde las bases epistemológicas de la teoría constructivista evolucionada de Piaget, influencia de los aspectos socioculturales de Vigotsky y el aprendizaje significativo de Ausubel.

Las disciplinas implicadas en la didáctica de la lengua se clasifican en cuatro bloques principales, que según Lomas, Tusón y Osoro (1993) son: la filosofía del lenguaje; la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la sociolingüística; los enfoques discursivos y textuales; y la ciencia cognitiva (adquisición y uso de la lengua). En este sentido, en concordancia con Lomas, Tusón y Osoro, Prado (2004) agrupa las disciplinas de apoyo a las referencias didácticas de la lengua y la literatura en cuatro marcos conceptuales: marco lingüístico (pragmática, semiótica, lingüística del texto, análisis del discurso); marco discursivo y sociocultural (sociolingüística, sociología del lenguaje, etnometodología,

interaccionismo simbólico); marco psicopedagógico (psicolingüística, Psicología cognitiva, pedagogía); y marco literario (semiótica literaria, pragmática literaria, teoría de la literatura, teoría estética de la recepción).

Sobre los procesos de enseñanza aprendizaje Angulo (1998), explica que para la enseñanza del lenguaje es posible agrupar los temas relacionados con la didáctica del texto (comprensión y producción, planificación, situación de producción, tipología de textos), el relato oral o escrito; las estrategias de composición textual tales como el resumen, la toma de notas, la reseña, el informe, la descripción y las de animación a la lectura, constituyen igualmente temas de trascendental importancia en la didáctica de la lengua; didácticas de la investigación, análisis de diseños y proyectos (programas, contenidos, métodos, medios y materiales, recursos informáticos) como elementos decisivos de la cultura científico-escolar. Al respecto, el autor considera que el estudio del lenguaje y las competencias que este desarrolla, es completamente interdisciplinar, de modo que, aunque haya didácticas específicas siempre podrán relacionarse en todas las áreas del conocimiento humano.

Según Vargas (2014) en el caso de la enseñanza y aprendizaje de la disciplina lengua y literatura, el docente debe implementar un sinnúmero de estrategias didácticas que primeramente despierten en los estudiantes el interés por la lectura, les motive a leer y propicie el desarrollo de habilidades de comprensión lectora. En este sentido, Woods (1998) citado por Vargas afirma que las estrategias didácticas son el conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica, entre ellas se pueden mencionar los métodos, los procedimientos y las formas o estilos de desempeñarse en el proceso enseñanza y aprendizaje.

2.1.5 Las implicaciones pedagógicas en la transición de TIC a TAC

Valorar las posibilidades didácticas de la integración de las TIC al currículo implica según Sánchez (2002) “Integrarlas a los principios educativos y la didáctica que conforman el engranaje del aprender. Esto implica empotrar las TIC en las metodologías y la didáctica que facilitan un aprender del aprendiz”. Esto conlleva a valorarlas como herramientas que permiten alcanzar las metas y objetivos planteados en las diferentes áreas, y al diseño de estrategias que permitan su vinculación en los procesos de enseñanza aprendizaje con la claridad de su papel como medio y no como único fin del acto educativo.

En este sentido, Martín (2007) propone tres cambios en áreas específicas como principios de la integración de las TIC en el currículo:

- La Educación para los medios tecnológicos en la educación básica será digital, crítica e integradora. Será materia transversal y tarea de todos. No se trata simplemente de posibilitar el acceso y enseñar el manejo de nuevas tecnologías como inevitable consecuencia del "signo de los tiempos", sino una propuesta de alfabetización múltiple para todos, de educación para la vida como personas libres y responsables en la sociedad digital.
- Formación del profesorado sobre el potencial educativo de las TIC no sólo como recurso en el aula, sino también como fenómeno social fuera de ella. Una formación que le capacite profesionalmente, y, además, proporcione a los educadores el papel de protagonismo que merecen en la construcción social.
- Una investigación en Educación para los Medios interdisciplinar, cercana (a profesores, padres, alumnos), participativa, crítica y transformadora.

Según Martín, la forma en que se concatenen estos elementos permitirá responder a las demandas tecnológicas del contexto y al empoderamiento de las TIC como herramientas de enseñanza aprendizaje. Para esto, es preciso concebirlas como el medio y no como único fin de acto educativo, estableciendo con esto que el problema en la implementación de las herramientas TIC en la educación no es la adquisición y dotación de infraestructura, sino la falta de innovación, empoderamiento y coherencia del uso de éstas con los fines de las políticas y planes educativos.

En esta línea, según Aviram, (2002) citado por Graells (2013) la emergente sociedad del conocimiento sustentada por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), dentro del ámbito educativo, conlleva a revisar la razón de ser de la escuela en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para identificar el uso y apropiación de las herramientas virtuales desde la productividad de la información (aprender SOBRE las TIC); desde el uso de materiales didácticos (aprender DE las TIC); y desde la utilización de métodos de enseñanza y aprendizaje constructivistas que contemplan el uso de las TIC como instrumento cognitivo (aprender CON las TIC).

Las instituciones educativas no sólo deben enseñar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), sino que éstas deben preparar a los estudiantes para la interacción en el contexto social y cultural. La escuela debe integrar la nueva cultura de alfabetización digital para realizar trabajos, material didáctico e instrumentos cognitivos, que permitan al estudiante identificar, clasificar y priorizar el valor de la apropiación de la cultura de hoy. Por ello, es importante la utilización de herramientas digitales en las aulas de clase para facilitar el desarrollo cognitivo, emocional y social del educando.

En este sentido, para abordar el tema de implementación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos curriculares de la educación, de acuerdo a lo planteado por Díaz .(2013), es necesaria una revisión de su uso educativo y el sentido didáctico con el que se implementan, teniendo claro que las TIC dan acceso a la información, pero no por eso generan conocimiento. Esto implica, que cada institución debe plantear las estrategias en las que han de adaptarse el uso pedagógico y didáctico de estas herramientas.

Para Puga, (2006). Los procesos de integración de las TIC a la escuela han tenido como prioridad la dotación de infraestructuras, lo que genera un vacío en la implementación, uso y apropiación de las tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo, además no existen unas metas y objetivos precisos, ni tampoco la disponibilidad de estándares, lineamientos e indicadores; lo que reclama un trabajo riguroso en los años venideros. La implementación de las TIC en el sistema educativo es una oportunidad para evaluar su incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de medir los resultados. Aunque existen trabajos sobre las tecnologías de la información y la comunicación, se hace necesaria la investigación contextualizada en el campo de las TIC que proporcionen información sobre las implicaciones que suponen la utilización de éstas herramientas. Además, para Martínez (2008) en la integración de las TIC al sistema escolar se puede encontrar tres desafíos a saber: el diseño, mantenimiento y gestión de la infraestructura tecnológica; las competencias docentes que se requieren para la integración curricular de las tecnologías en el centro educativo; y la provisión de recursos y contenidos digitales que favorecen el uso e integración pedagógica de las capacidades instaladas en el establecimiento.

Con el aumento de los contenidos digitales en la web y ante la saturación de información y recursos, surge la estrategia de los portales educativos que tienen la capacidad de

integrar las tecnologías de la información y la comunicación al ámbito educativo. De este modo, están a disposición tanto de estudiantes como de docentes los recursos digitales desarrollados con intencionalidad educativa. Los portales educativos no solo ofrecen recursos, también buscan dar identidad a los usuarios a través del uso del correo electrónico, acceso a comunidades de aprendizaje y de participación en eventos de intercambio de experiencias, así pues, el creciente uso de la web 2.0 ha permitido el desarrollo de recursos digitales, de plataformas educativas y ambientes virtuales de aprendizaje asociados a las tecnologías de la información y la comunicación que facilitan la construcción de contenidos y el intercambio de información. De igual manera, cuando las tecnologías de la información y la comunicación se generalizan según Miranda (2004), se extienden a todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo el de la educación. Por ende, el uso de dispositivos electrónicos en la escuela ha permitido el avance en los procesos de aprendizaje, y se ha abierto la posibilidad de interactuar.

Sin embargo, los sistemas educativos como lo señala Gil (2008) ponen en evidencia los distintos problemas que vienen teniendo en la conversión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) a las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), si se considera que los estudiantes son hábiles con el uso de las tecnologías y no las utilizan de manera intencionada en el aprendizaje, y los docentes solo se sitúan en la admiración, el desconcierto y el rechazo. Según Gil lo que en su momento fueron las tecnologías de la información y la comunicación son ahora las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento, cuyo propósito es integrarlas en el aula de clase y que sirvan de inclusión digital en el aprendizaje y en la innovación.

De igual manera para Gil las TIC se convierten en TAC cuando estas son articuladas al aprendizaje y a los intereses de los estudiantes, cuando se construyen comunidades virtuales en torno al trabajo colaborativo para compartir experiencias, también facilita la indagación y la solución de problemas a través del uso de las tecnologías que ofrecen formas innovadoras de acceder al conocimiento.

2.1.6 Ambientes Virtuales de Aprendizaje

Para Miranda & Torres (2009) los ambientes o entornos virtuales de aprendizaje resultan ser una estrategia innovadora en la gestión del conocimiento entre docentes y

estudiantes que propician el interés por el aprendizaje desde la interactividad, así pues estas herramientas facilitan el trabajo educativo y fomentan la enseñanza significativa.

Para González (2010) la necesidad de adaptar e integrar el modelo pedagógico y educativo a una determinada plataforma de entorno de aprendizaje, entorno virtual de aprendizaje o también denominado entorno virtual de enseñanza y aprendizaje le proporciona al docente las herramientas digitales necesarias para el trabajo con sus estudiantes. Estas herramientas tecnológicas, como son las plataformas virtuales para la gestión del aprendizaje, han de considerar el diseño instruccional, el modelo pedagógico, la tecnología, el desarrollo de interfaz, la evaluación, la gerencia, el soporte y la ética de uso, para que se pueda utilizar de manera eficaz en los escenarios e-learning.

La plataforma virtual para González es el medio, es la estrategia que emplea el docente para presentar los contenidos de su área que se han de trabajar con los estudiantes, es el complemento al texto escolar, a las guías orientadoras del aprendizaje y a cualquier mediador pedagógico para la enseñanza. El desarrollo de contenidos en la plataforma virtual genera la adquisición de competencias tecnológicas, competencias específicas y competencias transversales estipuladas desde las propuestas curriculares institucionales.

Para González los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA) son una aplicación informática diseñada para facilitar la comunicación pedagógica entre los participantes en un proceso educativo. Así pues, estos entornos virtuales tienen herramientas como: comunicación síncrona y asíncrona; gestión de los materiales de aprendizaje; y gestión de personas participantes, incluidos sistemas de seguimiento y evaluación del progreso de los estudiantes.

En este orden de ideas, los ambientes virtuales de aprendizaje permiten la interactividad, la flexibilidad, la escalabilidad, la estandarización y la creación de espacios para la comunicación. En la actualidad algunos de los ambientes virtuales más conocidos son: Moodle, Blackboard, Edmodo, dokeos, mambo, webct, claroline entre otras.

Ambiente virtual de aprendizaje Moodle

Moodle es una propuesta virtual que apoya el proceso de educación basado en la pedagogía constructivista social que fortalece las comunidades de aprendizaje. Es una herramienta que permite crear y gestionar cursos virtuales con contenidos educativos

para facilitar la comunicación entre alumnos y docentes y gestionar la evaluación en los distintos procesos del aprendizaje, de ahí que según De Pablos (2005) citado por Lázaro (2010) Moodle posibilita un sistema de elaboración y distribución del conocimiento capaz de producir un aprendizaje eficaz. En este sentido, según Lázaro, esta herramienta virtual facilita la formación de los estudiantes y el desarrollo de contenidos con el propósito de fomentar la calidad de la enseñanza a través del uso de las Tecnologías de la información y la comunicación.

Para Gonzáles (2010) a nivel pedagógico Moodle promueve una pedagogía constructivista social, debido al trabajo colaborativo que ofrece la herramienta y a la filosofía en la cual se sustenta, y una enseñanza no solo virtual sino presencial. Por su filosofía, mantiene la idea de interacción con los demás a través de los conocimientos nuevos con aquellos previamente adquiridos, es decir, las estrategias didácticas del docente con las ideas previas de los estudiantes para construir de manera sólida los conceptos. Así como lo dice Ballester (2002) abre la posibilidad de una red de conocimientos.

El aprendizaje colaborativo es una propuesta constructivista que concibe a la educación como proceso de socioconstrucción que permite conocer las diferentes perspectivas para abordar un determinado problema, desarrollar tolerancia en torno a la diversidad y pericia para reelaborar una alternativa conjunta (Wilson, 1992)

Para Calzadilla (2002) aprender de manera colaborativa permite recibir retroalimentación y conocer los ritmos y el estilo de aprendizaje, facilitando la implementación de estrategias metacognitivas para regular el desempeño y optimizar el rendimiento, así pues este tipo de aprendizaje favorece la motivación para el alcance de las metas. En este sentido, para Díaz Barriga (1999) el aprendizaje colaborativo propicia la igualdad en el proceso de aprendizaje: hay trabajo productivo, respeto y reconocimiento del otro, responsabilidad por los trabajos asumidos y fomenta la capacidad para conformar equipos de estudio. De igual modo, existe aceptación de cada integrante, comunicación y confianza

De igual manera, para Calzadilla las TIC desde el punto de vista pedagógico facilitan el trabajo en cuanto permite estimular la comunicación interpersonal desde el intercambio de información, el diálogo y la discusión; el trabajo colaborativo, ya que se comparte

información, se solucionan problemas y se toman decisiones; facilita el seguimiento del progreso a nivel individual y grupal desde el análisis de los resultados y los procesos de aprendizajes planteados; y así se accede a la información y a los contenidos de aprendizaje y a los procesos de gestión de la evaluación.

▪ ***Plataforma de aprendizaje edmodo***

Para los autores López, Flores & González (2012) Edmodo es una plataforma de aprendizaje social gratuita y segura tanto para profesores como para estudiantes. Organiza los grupos, datos, asignaciones y notas de un modo estructurado (Learning Management System, LMS). Se estructuran las asignaciones, que pueden partir de un repositorio. Se administran las calificaciones y, organiza el proceso de enseñanza aprendizaje. Edmodo permite al docente manejar y desarrollar todo tipo de proyectos. En este sentido López, Flores & González señalan que Edmodo permite que el docente cuente con una herramienta que mejora considerablemente la atención a sus diferentes grupos, con intercambio instantáneo de información y una atención personalizada en cada asignación. Esta herramienta posibilita una comunicación segura, clara, fluida y constante en cualquier proyecto.

Para López, Flores & González Edmodo organiza los grupos, los datos, las asignaciones y las notas de un modo estructurado, convirtiéndose en el sistema perfecto de manejo del aprendizaje (Learning Management System, LMS). Se estructuran las asignaciones que pueden partir de un repositorio o biblioteca en la que se sube y almacena todo tipo de archivos, documentos de texto, imágenes, música o vídeo. Se administran las calificaciones con un cuaderno de notas interactivo donde además se comentan los resultados. Se puede acceder a un calendario para compartir asignaciones, eventos, exámenes o celebraciones, y se pueden hacer encuestas fácilmente con resultados al instante. El trabajo en este entorno facilita y permite al docente manejar y desarrollar todo tipo de proyectos.

Según López, Flores & González citando a Holland & Muilenburg (2011) Edmodo es un entorno seguro y moderado para que los alumnos aprenden a pensar críticamente respecto al propósito de su comunicación a través de asignaciones formales en escritura o por la naturaleza de la escritura informal. Además, este entorno le ofrece al docente manejar sus grupos de estudiantes que no necesitan cuenta de correo, simplemente insertan un código. El Chat, los mensajes en tiempo real, los avisos (limitados a 140

caracteres) permiten que los alumnos practiquen de un modo seguro sus habilidades comunicativas, hasta el punto de que Edmodo puede considerarse un entrenamiento en un entorno seguro para el comportamiento y actitudes en el uso de Internet.

▪ ***Ambiente virtual de aprendizaje blackboard***

Blackboard es una plataforma que tiene como principal característica permitir la administración de un grupo de recursos que facilitan desarrollar cursos virtuales con la capacidad de hacer divisiones precisa de materias, grupos, roles, entre otros.

Posibilidades técnicas de Blackboard

Para la autora Puga (2004) entre las posibilidades técnicas que ofrece Blackboard se destacan la integralidad y el fácil manejo el ambiente virtual de aprendizaje que integra diferentes herramientas de información, comunicación e interacción como e-mail, chat, videoconferencia, además, su manejo es sencillo y no requiere un amplio conocimiento en informática. Al momento de incluir contenidos se realiza mediante una estructura de carpetas para acceder a ellos, también puede incluir cualquier material realizado en aplicaciones de Microsoft Office y ficheros gráficos, de audio o video.

Para Puga, este ambiente de aprendizaje utiliza una interfaz gráfica, posibilitando la integración de diferentes elementos multimedia: texto, gráficos, vídeo, sonidos, animaciones, además ofrece la posibilidad de presentar la información mediante diversos tipos de medios, como es la transferencia de archivos en tiempo real. Por otra parte, ofrece la información en formato hipertexto para ser estructurada de través de vínculos asociativos que enlazan diferentes documentos, para que tanto docentes como estudiantes puedan acceder al curso en cualquier momento desde cualquier lugar con conexión a Internet. Así pues, para Puga este entorno tiene niveles de usuario con privilegios distintos, que van desde el administrador, el profesor y el alumno.

Posibilidades pedagógicas de Blackboard

Para Puga, este entorno responde a solucionar las necesidades de los estudiantes en cuanto al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, pues permite emplearlas en su tiempo de ocio, respondiendo a su contexto, a sus necesidades y a sus

intereses. Además, le brinda al docente la alternativa de seleccionar y gestionar la información para emplearla en el proceso de enseñanza y aprendizaje, también favorece la planificación de la enseñanza desde el uso del entorno con sus diversas herramientas que facilitan la planificación, organización y sistematización de la enseñanza, utilizando las diferentes áreas y herramientas que le ofrece el entorno. La plataforma permite hacer un trabajo de forma interdisciplinar, distribuyéndose las tareas de elaboración, de tutorización, evaluación de sus cursos, aunando así sus esfuerzos y llevando a cabo un trabajo colaborativo.

Este ambiente virtual de aprendizaje permite al docente realizar un seguimiento sobre el progreso del alumno en cuanto a ejercicios, pruebas de autoevaluación, participación a través de herramientas de comunicación, consulta de expediente académico y también para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje como establecer privilegios de acceso, la creación de grupos, acceso a la información sobre el alumno, etc. Además, facilita la evaluación continua del proceso contemplada desde dos perspectivas: una desde el punto de vista del profesor la cual le proporciona la información sobre la adquisición de conocimientos o destrezas por parte del estudiante y la efectividad del diseño del proceso de enseñanza y la otra posibilita al estudiante su autoevaluación donde recibe información y orientación sobre el grado de conocimientos adquiridos.

Este ambiente virtual de aprendizaje según Puga, le facilita al estudiante tener acceso permanente, ya que permite que el estudiante que no pueda asistir a clase pueda acceder a los contenidos y actividades realizadas en esa sesión de forma virtual, también respeta los diferentes ritmos de aprendizaje y la individualización de la enseñanza desde un aprendizaje constructivo con la mediación del docente.

2.2 Marco contextual

El contexto que orienta el marco normativo del área de lengua castellana parte de la Constitución Política de Colombia del año 1991, en los artículos 27, 44, 45, 67, 70 y 71, que establecen la educación como un derecho de servicio público con función social y señala al estado como su garante, dicho derecho se hace efectivo en la promulgación de la Ley general de Educación 115 de 1994 y su decreto reglamentario 1860. La Ley General de Educación expone de manera legal la designación de las áreas obligatorias y fundamentales, entre ellas humanidades y lengua castellana y en los artículos 76 y 79

hace alusión a la estructura curricular del área y de plan de estudios respectivamente. De igual manera, el decreto 1290 de 2009 otorga autonomía a las instituciones educativas para establecer los criterios de evaluación y promoción del estudiantado en las diferentes áreas y ciclos educativos.

En este marco, se articula la ley 715 de 2001, que en el artículo 5.5 establece normas técnicas curriculares y pedagógicas para los niveles de educación preescolar, básica y media y los documentos rectores como lo son la Resolución 2343 de Lineamientos Curriculares emitida con antelación en 1996, os Estándares Básicos para el Aprendizaje generados por el Ministerio de Educación Nacional en 2006 y los Derechos Básicos de Aprendizaje de 2015.

En cuanto a las TIC en el aula, además del referente legal desde lo educativo, la Ley 1341 de 2009 crea las disposiciones para su uso y apropiación, y desde el Ministerio de Educación Nacional se dan orientaciones para la institucionalización del Comité de Gestión de TIC y a nivel de política nacional se genera el documento Conpes 3582 sobre la política nacional de ciencia, tecnología e innovación.

De igual manera, a nivel departamental se plantea mejorar la calidad de la educación como factor inherente a la competitividad aunada al reto de educar para la innovación como única manera para acceder a mejores indicadores de bienestar, promoviendo la educación digital como una propuesta que transversaliza lo económico y lo social; se incentiva la productividad, la innovación y la participación e inclusión social desde las TIC.(Plan departamental de desarrollo de Antioquia “Pensando en Grande”, 2016).

En concordancia, el marco de Plan Nacional de TIC 2008 – 2019 PNTIC busca que la información y la comunicación sea eficiente y productiva, donde se concibe las TIC como herramienta para mejorar la inclusión social y la competitividad. Pretende el mejoramiento del acceso a la infraestructura, a la masificación de las TIC y la consolidación de procesos virtuales participativos para los diferentes estamentos sociales. Desde la Ley 1341 de 2009 se definen los principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las tecnologías de la información y la comunicación, se generan las políticas públicas que orientarán el sector de las tecnologías de la información y la comunicación, su ordenamiento, sus competencias, la seguridad, la cobertura, la calidad, la promoción y el desarrollo de tecnologías. Por

último, desde el Plan Nacional de Desarrollo 2014 – 2018 se plantea como principal objetivo mejorar la calidad en la educación en cuanto a cobertura, acceso, pertinencia y resultados en pruebas nacionales e internacionales, a la vez que se garantiza la igualdad de oportunidades.

Según el Proyecto Educativo Institucional (2016); En la Institución educativa desde el horizonte institucional se busca construir una comunidad educativa centrada en su ser y en su integridad, comprometida con la transformación social y la formación en valores a través de procesos coherentes con las exigencias locales y del mundo actual. De igual modo, desde el Plan de Gobierno del municipio de Rionegro 2016 – 2020 con el lema “Rionegro tarea de todos”, en la sublínea educación con calidad y la sublínea de tecnologías de la información y la comunicación, donde se plantea incentivar el mejoramiento de los resultados en pruebas saber desde el estímulo económico y acondicionamiento de los planteles educativos, a la vez, que desde la conectividad y acceso a las TIC se fortalezcan los procesos de aula y dominio de las competencias en las diferentes áreas (Plan de desarrollo municipal “Rionegro tarea de todos”, 2016)

3. Metodología

Dado que la finalidad de la investigación en educación como lo dice Pérez (2011) conlleva, además de un interés y una necesidad, a una búsqueda en la profundización y comprensión de los fenómenos educativos para transformar de manera positiva la realidad circundante, por ello, se propone una investigación cuantitativa con diseño longitudinal para analizar estadísticamente la correlación entre los avances en el nivel de desempeño en las competencias básicas de lengua castellana con estudiantes del grado undécimo en los momentos antes y después de la construcción de un producto de texto argumentativo tipo ensayo con la aplicación de un modelo de guía de aprendizaje mediado por un ambiente virtual, además se tienen en cuenta para el estudio los factores sociodemográficos y las prácticas de lectura y escritura. Con la aplicación de esta investigación se pretende validar o desestimar la hipótesis “la aplicación de un modelo de guía de aprendizaje desarrollará las competencias básicas de lengua castellana en estudiantes de grado undécimo, mediante un ambiente virtual de aprendizaje”.

La interpretación de los datos recolectados mediante los instrumentos estructurados aplicados, se realizará a través de análisis estadístico con pruebas de normalidad tipo Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk pruebas T Student, ANOVAS, análisis multifactorial y aplicación de pruebas no paramétricas. Lo anterior, permitirá establecer relaciones entre las variables y los factores que las constituyen, además de comprender cómo se dan dichas relaciones, los cambios en la hipótesis y realizar orientaciones o predicciones sobre su aplicación.

Con esta investigación educativa se pretende abordar a los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa Baltazar Salazar del municipio de Rionegro, desde la implementación de la propuesta Fortalecimiento de las competencias básicas de lengua castellana mediante la integración de las TAC en el desarrollo de las guías de aprendizaje, como ya se mencionó, se abordará un diseño longitudinal para analizar la correlación de las variables desde el análisis estadístico para lo cual, se aplica un

instrumento rúbrica para la evaluación de las siete competencias básicas de lengua castellana y los niveles desempeño en una escala de 1 a 4 en la elaboración de un producto de texto argumentativo tipo ensayo que comprende los momentos antes y después, y además se tiene en cuenta los factores o socioeconómico de los estudiantes y los factores asociados al desarrollo de las competencias básicas de lengua castellana. De igual manera, como valor agregado se realiza una encuesta de percepción y aceptación sobre la aplicación de la propuesta desde las categorías de contenido disciplinar, ambiente virtual de aprendizaje, didáctica y guía de aprendizaje.

La ruta que marcará la investigación a desarrollar es la siguiente:

FASES	ACTIVIDADES	RESULTADOS
1	<p>Construcción del objeto de investigación.</p> <p>Diseño de estrategias de búsqueda, clasificación registro, sistematización y análisis de información.</p> <p>Rastreo, inventario de documentos existentes y disponibles (fichas RAE).</p> <p>Clasificación: temas, periodos y autores.</p> <p>Delimitación de las categorías directas y emergentes.</p> <p>Lectura cruzada y comparativa de los documentos sobre elementos de hallazgo identificados.</p> <p>Triangulación y confrontación con otras fuentes e investigaciones.</p>	<p>Delimitación e identificación del objeto de estudio.</p> <p>Construcción del marco teórico y estructuración del estado del arte desde las variables establecidas.</p>
2	<p>Implementar un nuevo modelo de guía de aprendizaje por medio del uso de recursos tecnológicos, para el desarrollo de competencias básicas en lengua castellana.</p>	<p>Caracterización de los recursos para el aprendizaje y el conocimiento que se articularán a la guía de aprendizaje.</p>

		Modelo nuevo de guía de aprendizaje articulado a los recursos TAC, revisado y ajustado a las necesidades y posibilidades de los estudiantes del grado undécimo para el fortalecimiento de competencias básicas de lengua castellana.
3	Aplicación de un modelo de guía de aprendizaje para el fortalecimiento de competencias básicas en lengua castellana.	Ejecución de guías de aprendizaje durante dos períodos académicos.
4	Análisis de resultados, conclusiones, recomendaciones y elaboración del informe final.	Socialización de hallazgos en un artículo científico.

3.1 Cronograma

A continuación, se presenta una proyección de las actividades en el transcurso de la aplicación de la propuesta; Cada una de ellas con la ponderación de su duración estimada en el tiempo, con lo anterior, se propone un cronograma para la realización de la intervención. Como puede observarse, la duración del diseño, la aplicación y la valoración comprende aproximadamente 18 meses, espacio temporal en el cual se busca desarrollar las actividades planteadas en la metodología.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES (Meses)																		
Metas – Actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Construcción del objeto de investigación.	X	X	X															
2. Diseño de estrategias de búsqueda, clasificación registro, sistematización y análisis de información.	X	X	X	X	X	X												
3. Rastreo, inventario de documentos existentes y disponibles (fichas RAE).	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
4. Clasificación: temas, periodos y autores.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
5. Delimitación de las categorías directas y emergentes.	X	X	X	X	X	X												
6. Lectura cruzada y comparativa de los documentos sobre elementos de hallazgo identificados.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
7. Triangulación y confrontación con otras fuentes de investigaciones.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X						
8. Implementar un nuevo modelo de guía de aprendizaje por medio del uso de ambiente virtual de aprendizaje para el desarrollo de competencias básicas en lengua castellana.							X	X	X	X	X	X						
9. Análisis de resultados, conclusiones, recomendaciones y elaboración del informe final.													X	X	X	X	X	X

4. Propuesta de intervención

En este capítulo se presenta la propuesta didáctica Guía de aprendizaje que sirve de estrategia para la intervención en el grado undécimo de la Institución Educativa Baltazar Salazar. Esta estrategia se estructura en seis componentes que comprenden: identificación general, estilo curricular, secuenciación didáctica, seguimiento del proceso, recursos y fuentes bibliográficas.

4.1 Orientaciones para la construcción del modelo de guía de aprendizaje

La propuesta de guía de aprendizaje como estrategia educativa y a la vez como instrumento mediador para la ejecución de una secuenciación, abordada esta última desde Díaz Barriga (2013) como una organización de las actividades de aprendizaje que se realizan con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo, implica la organización intencionada y minuciosa de los componentes didácticos que la integran. Lo anterior, exige la capacidad creadora del docente como arquitecto de los escenarios, andamiajes, retos y experiencias de enseñanza aprendizaje que se generen y que por tanto, demandan poner en acción sus conocimientos teóricos y didácticos de su área y articularlos a las realidades e intereses de sus estudiantes según las metas y objetivos de aprendizaje deseados.

4.2 Diseño de Guía de aprendizaje propuesta

Con el fin de mostrar la implementación de la guía de aprendizaje y sus beneficios en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las diferentes áreas del saber, se diseña la guía en el área de humanidades y lengua castellana grado undécimo como estrategia para desarrollar las competencias de lenguaje y la comunicación con especial énfasis en la producción, comprensión e interpretación textual.

Para el diseño curricular de la guía de aprendizaje se retoman elementos sugeridos por autores como Sergio Tobón en el trabajo *Secuencias didácticas: aprendizajes y evaluación de competencias*; Ángel Díaz Barriga en su texto *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*; José Ramiro Galeano en el trabajo *Innovar en el currículo universitario, Proyecto microcurricular*; elementos propios del diseño curricular de la Institución Educativa Baltazar y elementos sugeridos por los autores del trabajo de grado. De acuerdo a lo anterior, se genera la propuesta estructurada por los siguientes componentes:

Identificación general: describe aspectos generales que dan cuenta de la situación contextual y espacio temporal en que se da la intervención pedagógica, en este sentido se señala: el área, el docente, el grado, la temporalidad: indicándose la fecha de inicio y la fecha de terminación, el número de horas semanales, el nombre del estudiante y el período.

Estilo curricular: en este apartado se pone en escena el engranaje del diseño curricular acorde al planteamiento institucional para alcanzar la trazabilidad y transversalidad. A continuación se describen los componentes curriculares que comprenden esta parte de la identificación:

Eje generador institucional: la Institución Educativa Baltazar Salazar en su diseño curricular ha convenido establecer cuatro ejes generadores transversales que recogen el actuar académico existente en las metas y fines de la educación colombiana y que se articulan en el tiempo con los eventos más significativos de cada periodo quedando establecidos de la siguiente manera:

- Primer período: identidad, memoria colectiva, democracia y participación.
- Segundo período: conciencia corpórea y ambiental.
- Tercer período: investigación e innovación tecnológica y científica.
- Cuarto período: arte cultura y comunicación.

Pregunta problematizadora institucional: en concordancia con el modelo pedagógico desarrollista social profesado por la Institución Educativa se busca que con el aprendizaje el estudiante solucione problemáticas, intervenga en la realidad e interactúe en ella como sujeto activo, es por esto que desde el direccionamiento institucional se plantea una pregunta para cada período con la que se busca encausar la reflexión desde las diferentes áreas.

Pregunta problematizadora de la asignatura: en el planteamiento de una pregunta o situación problema que involucre una intervención desde la asignatura se llega a lo que Tobón, Prieto & Fraile (2010) definen como la trascendencia de la situación problema en la pedagogía, ya que se da la posibilidad de intervenir de manera puntual la realidad en la que está inmersa el estudiante. En este sentido, es preciso resaltar que el estudiante haga parte del planteamiento de dicha pregunta para que le encuentre sentido, se vea identificado y a la vez comprometido con la búsqueda de su respuesta, a esto es a lo que los autores planteados anteriormente denominan como nivel estratégico en el planteamiento de una situación problema y que demanda un nivel máximo de participación por parte del estudiante. No diseñar el proceso docente educativo desde problemas reales de la sociedad es continuar haciendo escolástica en la escuela en pleno siglo XXI. Álvarez & González, (1998)

De igual manera, Tobón, Prieto & Fraile (2010) plantean diferentes tipos de pregunta entre los que señalan la pregunta como un reto, desafío a alcanzar o superar y la pregunta como solución a una dificultad la cual busca escudriñar en las posibles soluciones y la selección de la mejor opción.

Derechos básicos del aprendizaje: el Ministerio de Educación Nacional (2016) define los derechos básicos de aprendizaje (DBA) como los aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular, estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo. Es decir, señalan los dominios mínimos que debe tener un estudiante por grado en cada área, señalando así una línea de aprendizaje que separa los saberes puntuales de cada grado dentro de los ciclos de aprendizaje articulados a su vez con los lineamientos y los estándares curriculares.

Objetivo: se plantea como un reto a la solución del problema, pregunta o situación establecida desde el desarrollo de las competencias que se pretendan alcanzar en el estudiante para que intervenga en ella.

Producto: con el deseo y la necesidad de articular el trabajo pedagógico que necesitan los aprendizajes específicos con las dinámicas institucionales, los ejes y eventos dentro del desarrollo de la guía de aprendizaje, se plantea a los estudiantes la construcción de

un producto de área que le dé sentido y valor a esos aprendizajes y desempeños adquiridos, además que lo motive es ser parte activa y significativa en su elaboración.

Evento: se han concatenado las diferentes actividades institucionales en el transcurso de los cuatro períodos escolares en eventos significativos y transversales que sirvan de hilo conductor para el actuar de las diferentes áreas, es de aclarar que de acuerdo al evento habrán unas áreas que tengan más peso curricular sobre los mismos, sin embargo, la idea es que todas se complementen dentro de la transversalidad.

Competencias transversales: las competencias transversales son un conjunto de habilidades cognitivas y prácticas, conocimientos, actitudes, valores que se pueden permear desde las diferentes áreas del conocimiento. En este sentido desde la planeación curricular se tienen en cuenta las competencias transversales desde: las competencias ciudadanas que abarcan el saber ser y el saber convivir , abordado el autocuidado, la identidad, la pertenencia, el liderazgo, la auto exigencia, el compromiso, el cumplimiento, las actitudes sociales y la aceptación de normas internas y externas; las competencias matemáticas y científicas que aborda el saber conocer, que comprende los procesos de pensamiento lógico y crítico, la indagación y la investigación, el uso del lenguaje en contextos de significación y los procedimientos científicos; las competencias comunicativas que contienen el saber comunicar, desde los procesos de comunicación y resignificación del lenguaje que abarca la lectura, la escritura y la expresión oral y corporal; y la competencia laboral que comprende el saber hacer como puesta en contexto del pensamiento creativo y la solución de problemas, el trabajo en equipo y el manejo de las tecnologías.

Competencias del área: en este apartado se describen las competencias propias del área que se pretenden desarrollar para dar respuesta a las preguntas planteadas, al cumplimiento del objetivo y que son necesarias para la efectiva construcción de los productos. Para el caso del área de Lengua Castellana el Ministerio de Educación Nacional ha definido las competencias básicas como son: gramatical o sintáctica, textual, semántica, pragmática, literaria, enciclopédica y poética, siendo tarea del docente seleccionar las más pertinentes a trabajar en el período académico según las

necesidades de formación del grado a intervenir y que estas estén a su vez articuladas a las competencias transversales establecidas por la Institución Educativa.

Ejes generadores del área: El Ministerio de Educación Nacional ha sintetizado los estándares del lenguaje en cinco factores de organización que corresponden a: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación (siendo este transversal a todos los anteriores). Estos ejes son abordados por el docente según la necesidad en la planeación curricular.

Proceso: corresponde a lo que en el documento del Ministerio de Educación Nacional (2006) Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana denomina enunciado identificador, el cual expone un saber específico y una finalidad inmediata y/o remota de ese saber, lo que a su vez constituye el proceso que se espera lleve a cabo el estudiante una vez se hayan dado las condiciones pedagógicas necesarias para su consolidación. Para la elaboración de la guía de aprendizaje se selecciona el proceso que articule a los objetivos formativos del bimestre.

Subproceso: en el documento de Estándares Básicos de Competencias en Lengua Castellana cada proceso o enunciado identificador señala sus subprocesos relativos que corresponden a los estándares básicos. Estos, aunque no son los únicos, señalan los referentes básicos que debe dominar un estudiante en cada ciclo de formación.

Indicadores de desempeño: Es un instrumento que sirve como referente para la valoración del avance o retroceso del estudiante en relación al dominio de unas competencias para alcanzar una meta u objetivo de aprendizaje. El indicador debe permitir valorar el nivel de desempeño en el cual se encuentra el estudiante al inicio y el comportamiento de este durante el proceso de intervención y el cierre del mismo.

Contenidos o tópicos asociados: en este apartado se relacionan los temas que dotarán al estudiante de la información necesaria para fortalecer las competencias y desempeños señalados. En este sentido, los tópicos pasan de ser el fin último del proceso de aprendizaje a ser el medio para que el estudiante ascienda en el nivel de dominio conceptual y en la puesta en escena del saber en la práctica del desempeño.

Tobón, Prieto & Fraile, (2010) recomiendan abordar los contenidos desde los campos de los saberes esenciales comprendiendo lo anterior, el saber, el saber hacer y el saber ser (enfoque socio-formativo). Siendo necesario que el docente identifique el tipo de contenidos que apunta a cada intencionalidad, para lo cual se estiman dentro del proceso de seguimiento las dimensiones cognitivas, procedimentales y actitudinales.

En el desarrollo de la secuencia didáctica se pretende que las diferentes actividades estén articuladas de manera coherente e intencionada para que su ejecución se dé en forma armónica y consecuente, a tal manera que en la medida en que se vayan abordando permitan sistemáticamente ir dando respuesta a los interrogantes planteados y a la vez se vaya avanzando en los insumos para el producto final. Este planteamiento exige que en la secuencia didáctica se tengan en cuenta los momentos de entrada o inicio, desarrollo y el cierre o conclusión y el señalamiento de los requisitos, tiempos y el complemento de trabajo autónomo para las mismas. En este momento el dominio de la unidad temporal es de gran importancia, ya que exige del docente el planteamiento de actividades pertinentes que se adapten a los diferentes momentos y las dinámicas institucionales que se presenten.

Activación de saberes previos: Consiste en plantear situaciones del mundo real que demanden en los estudiantes la puesta en escena de los saberes que posee producto de su constructo cultural y académico para que de esta manera pueda hallarles relación en el concepto o conocimientos nuevos a abordar. La activación de saberes previos busca la contextualización de los estudiantes y en ellas el docente se encarga de construir el andamiaje para introducir en el estudiante los nuevos conceptos. Al respecto, Díaz, & Hernández (2002) recomiendan que para el caso en que se trabaje con guías de aprendizaje este es el momento ideal para socializar, entregar o leerlas. Entre las actividades que pueden plantearse para la activación de saberes previos se mencionan: preguntas previas, lluvia de ideas, ilustraciones, estudio de caso, preguntas abiertas, discusiones, dramatizaciones, experimentos, videos, dinámicas, entre otras.

Argumentación conceptual (actividades de desarrollo): Teniendo en cuenta el modelo pedagógico institucional y los rasgos epistemológicos del área del saber y considerando la disposición de recursos y ambientes se plantean las estrategias de

enseñanza aprendizaje que el docente considere pertinente. Las actividades de desarrollo tienen como objetivo que el estudiante interactúe con la nueva información a partir de su relación con los conocimientos adquiridos de manera previa. Las fuentes de la información pueden ser variadas tales como una exposición docente, un debate, libros, textos escolares, artículos, revistas, videos, noticias de actualidad, aplicaciones tecnológicas, plataformas virtuales y sitios web entre otros. Sobre estos últimos, Díaz (2013) señala que con el apoyo de las TIC es factible ofrecer diferentes accesos de información a estudiantes, de suerte que tengan elementos para discutir distintas explicaciones o afirmaciones sobre un tema. También señala el autor, que el trabajo intelectual con una información y el empleo de esta en alguna situación problema como momentos relevantes en las actividades de desarrollo, pues no solo es importante que el estudiante acceda y asimile la información, sino que a su vez la apropie y la ponga en acción en su contexto. En este sentido, Gómez (2005) citando Chevallard (1994) señala la importancia que tiene la transposición didáctica en el momento del saber a enseñar para el docente, ya que es la oportunidad de acomodar la complejidad del concepto al nivel de comprensión del estudiante. Es así como desde la guía de aprendizaje, el acceso a la información busca fortalecer en el estudiante las competencias para la elaboración un producto final que las evidencie, generándose de esta manera un aprendizaje significativo. Es pertinente señalar que las actividades y sus productos en sí mismos se convierten en insumos para la evaluación del proceso de aprendizaje.

Actividades de aplicación del conocimiento: En este momento se evidencian actividades de apropiación, transferencia del conocimiento, dominio conceptual y se hacen más visibles las estrategias evaluativas planteadas. Según Díaz (2013) estas actividades buscan que el estudiante logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con las nuevas interrogantes y la información a la que tuvo acceso. En este sentido, el estudiante daría cuenta de un saber aprendido y aplicado de forma contextualizada. Entre este tipo de actividades se pueden señalar entre otras las siguientes: exposiciones, ponencias, sustentación de trabajos, trabajos escritos, creación de modelos, socialización de proyectos, socialización de productos elaborados, producciones escritas, puestas en escenas. Lo ideal es que estas actividades no se queden al interior del aula, es importante generar los escenarios para que sean proyectadas al interior de la institución e incluso a la comunidad educativa en

general, ya que es allí donde el encargo y la función social del conocimiento pretenden impactar de manera transformadora y donde los estudiantes deben ir tomando protagonismo e identidad de su ciudadanía.

Seguimiento de proceso: la evaluación de la secuencia didáctica a desarrollar en la guía de aprendizaje debe señalarse como un proceso continuo tal como lo conciben Tobón, Prieto & Fraile, (2010) la evaluación no está al final, sino que debe ser planeada de forma paralela a todas las actividades que se planean y por tanto es preciso señalar las competencias, nivel de desempeño o dominio, evidencias y criterios de ponderación para cada actividad o momento dentro de la secuenciación.

En este apartado de la guía se concertará con el estudiante los diferentes momentos, fechas y actividades en que se realizará la valoración del seguimiento y los instrumentos a emplearse para las mismas, la ponderación porcentual de cada una de ellas. Es importante aclarar que aunque la evaluación es formativa ésta se debe aterrizar en un concepto sumativo de acuerdo al Sistema Institucional de Evaluación Escolar SIEES.

Plan de mejoramiento o reconceptualización: este momento la guía de aprendizaje busca que los estudiantes realicen procesos metacognitivos que les permitan reflexionar sobre su proceso de aprendizaje, sus fortalezas, dificultades y las oportunidades que tienen para fortalecer sus niveles de dominio en las competencias planteadas. Al respecto, Tobón, Prieto & Fraile, (2010) señalan que la metacognición no consiste sólo en tomar conciencia de cómo actuamos, tal como ha sido común entenderla en forma tradicional, sino que implica necesariamente que se dé el cambio. El plan de mejora debe plantear actividades que permitan en el estudiante la autocrítica, la posibilidad de encuentro y retroalimentación, oportunidad de corregir y nutrir sus producciones y acciones antes, durante y después de la guía de aprendizaje.

Autoevaluación: pese a que la evaluación está en todos los momentos del desarrollo de la guía de aprendizaje, al finalizar la misma, se presenta al estudiante un instrumento de autoevaluación que le permite desde su reflexión y autocrítica valorar los alcances de su aprendizaje. Esta autoevaluación comprende la línea cognitiva en cuanto confronta al estudiante con los criterios de desempeño establecidos en la guía, lo procedimental en cuanto ofrece una valoración para el compromiso y responsabilidad con las actividades

propuestas y el componente actitudinal en cuanto la apropiación de los principios y valores institucionales en las relaciones y dinámicas surgidas durante la ejecución de la guía. De igual manera, este instrumento permite la coevaluación al generarse el espacio de retroalimentación por parte de un par del estudiante y la heteroevaluación al ser dialogada y concertada con el docente.

Recursos: según Álvarez & Gonzales (1998) son los objetos utilizados en el proceso docente educativo para que los estudiantes puedan, de una manera más eficaz y eficiente, apropiarse del contenido, adquirir las habilidades, desarrollar los valores, ejecutar el método, alcanzar el objetivo y solucionar el problema. En este sentido, se señala de manera puntual los materiales como libros, material didáctico, recursos y dispositivos tecnológicos y disposición logística que son necesarios para que el docente y los estudiantes desarrollen las actividades propuestas.

Bibliografía: finalmente se relaciona la bibliografía, cibergrafía, material y fuentes de consulta empleadas para la elaboración de la guía y que puedan servir de ayuda al estudiante para su desarrollo.

4.3 Cómo usar la guía de aprendizaje

Para implementar la guía de aprendizaje como estrategia para el desarrollo de las competencias básicas de lengua, haciendo énfasis en la producción, comprensión e interpretación textual con los estudiantes del grado undécimo, se tiene en cuenta la mediación de un ambiente virtual de aprendizaje, desde el cual se aborda el desarrollo de la siguiente secuenciación didáctica:

4.3.1 Juego de ideas: argumentación

Con esta actividad se pretende que el estudiante genere producción textual oral desde la socialización de argumentos y posturas sobre temas que le involucran en su realidad. El trabajo se desarrolla de manera cooperativa en pequeños equipos donde se asignan diversos temas o situaciones para su análisis y discusión, además de hallar ventajas y desventajas sobre cada una. Las construcciones diseñadas al interior de cada grupo son compartidas en una plenaria con el grupo en general donde se da la posibilidad de generar un debate mediado por el docente privilegiándose la calidad y el estilo en la sustentación de los argumentos.

4.3.2 Elaboración de cuadros comparativos: argumentación

Esta estrategia busca que los estudiantes generen producciones escritas a través de su capacidad de análisis, interpretación y síntesis de los argumentos. Esta estrategia recoge las sustentaciones orales de la actividad juego de ideas mediante el diligenciamiento individual de un formato facilitado por el docente en el ambiente virtual de aprendizaje Moodle, este contiene: el tema de discusión, la síntesis de los argumentos, las estrategias argumentativas utilizadas y los comentarios o postura personal de cada integrante. En esta actividad se da relevancia a la síntesis comprensiva y objetiva de los argumentos expuestos por otros, además de la calidad de los comentarios.

4.3.3 Escritura de texto argumentativo: ensayo de entrada

La actividad pretende que cada estudiante desarrolle la producción escrita a través de la escritura de un ensayo libre sobre temas de actualidad, elaborado en el ambiente virtual de aprendizaje Moodle, poniéndose en práctica las competencias gramatical, textual, semántica, pragmática, enciclopédica, literaria y poética. Sirviendo este ejercicio como punto de referencia para diagnosticar a los estudiantes en el nivel de desempeño en cada una de las competencias del lenguaje.

4.3.4 Elaboración de mapa conceptual

Con esta actividad se pretende que el estudiante desarrolle su capacidad de jerarquización de la información por medio del uso de un mapa conceptual sobre el tema el texto argumentativo, su estructura y sus tipologías utilizando la herramienta Cmaptools y el ambiente virtual de aprendizaje Moodle. Para esta actividad de carácter grupal se emplea como apoyo: tutoriales, bases de datos y documentos sugeridos desde el ambiente virtual de aprendizaje.

4.3.5 Aplicación de prueba acumulativa bimestral

La prueba acumulativa bimestral es una estrategia institucional aplicada en las áreas básicas del saber durante los cuatro períodos académicos estas dan cuenta del avance y limitaciones de los estudiantes en los desempeños planteados, la prueba está diseñada en preguntas de selección múltiple con única respuesta, tipo SABER gestionada desde la

plataforma Moodle. En esta ocasión se valoraron los desempeños desde la lectura, comprensión e interpretación textual de textos argumentativos con su estructura, su estrategia y su tipología al igual que el reconocimiento de las categorías micro, macro e intertextuales.

4.3.6 Construcción de fichas bibliográficas

Esta actividad se desarrolla de manera grupal con el objetivo de desarrollar en los estudiantes la importancia de emplear las normas para referenciar trabajos desde la búsqueda, filtración y selección de información en diversas fuentes, para ello se facilita un formato desde la plataforma Moodle que contiene el tema o título, autor o autores, nombre de la revista o casa editorial, año de publicación, ciudad y estrategia de parafraseo, además se sugiere a cada equipo buscar un mínimo de tres fuentes para elaborar sus fichas respectivas, lectura y análisis posterior para cruce intertextual de las mismas. En este trabajo se valora la capacidad de síntesis, análisis, interpretación, producción escrita, inferencia, cruce de información y el reconocimiento de los derechos de autor.

4.3.7 Manejo de bases de datos

En esta actividad individual, se busca que los estudiantes conozcan las bondades de las herramientas de búsqueda de información que ofrece la internet desde el uso Dialnet, Google Scholar, Eduteka con el fin de hacer rastreos, filtrar y seleccionar artículos que contribuyeran como fuentes bibliográficas de referencia en la producción del producto final: ensayo de salida. Los artículos obtenidos se suben y se comparten en el ambiente virtual de aprendizaje Moodle. Esta actividad además de fortalecer la lectura y la escritura de textos contribuye al desarrollo de competencias tecnológicas y digitales.

4.3.8 Evaluación de proceso: tesis y argumentos

Esta evaluación individual busca que el estudiante identifique en los textos argumentativos las tesis y las estrategias argumentativas empleadas por los autores en la construcción del texto. Para ello se diseña una prueba de selección múltiple con única respuesta en la plataforma Moodle con la que se pretende el fortaleciendo de la comprensión e interpretación textual.

4.3.9 Evaluación de proceso: textos argumentativos

Esta evaluación direccionada desde la plataforma Moodle comprende dos momentos: en el primer momento una evaluación de selección múltiple de carácter individual que valora la lectura inferencial literal, inferencial e intertextual, el uso de estrategias argumentativas y el reconocimiento de las categorías microtextuales; el segundo momento recoge un trabajo grupal sobre lectura de columnas de opinión y el reconocimiento tipos de párrafos, estrategias de escritura, reconocimiento de tesis y estrategias argumentativas, privilegiándose la producción escritural.

4.3.10 El texto argumentativo: citas párrafos y opiniones

En esta actividad, realizada en forma grupal direccionada desde la plataforma Moodle, se busca que los estudiantes identifiquen los estilos propios de los autores en los textos “El elogio de la dificultad”, del autor Estanislao Zuleta; “El orgullo del mestizaje”, del autor William Ospina; y “Qué se siente”, del autor, Héctor Abad Faciolince, para valorar la lectura inferencial, la comprensión e interpretación textual y la producción escrita en ejercicios como: búsqueda de temas, señalamiento de tesis, argumentos y estrategias argumentativas en cada uno de ellos

4.3.11 Elaboración de texto argumentativo: ensayo de salida

Esta segunda actividad de producción de ensayo en forma individual pretende evidenciar los avances en el proceso de producción escrita sobre el tema “Las redes sociales, su influencia, uso, ventajas y desventajas en la familia, el colegio, y la vida social”. El ejercicio escritural se desarrolla en el ambiente virtual de aprendizaje Moodle, donde se pone en práctica la construcción conceptual, elementos y habilidades además de las competencias básicas de lengua castellana abordadas en la secuenciación didáctica de la guía de aprendizaje. Esta estrategia de aprendizajes sirve para establecer el punto de avance de los estudiantes en el nivel de desempeño en cada una de las competencias del lenguaje después de la aplicación de la estrategia de intervención.

Cabe anotar, que esta actividad fue complementada con la disposición de un foro de discusión grupal desde la plataforma Moodle que recoge la opinión sobre la influencia de las redes sociales en la vida cotidiana desde el análisis de dos videos alusivos al tema.

4.3.12 Prueba acumulativa bimestral final

La prueba acumulativa bimestral final es una estrategia institucional aplicada en las áreas básicas del saber durante los cuatro períodos académicos, para este caso busca dar cuenta del avance semestral y limitaciones de los estudiantes desde el manejo conceptual del texto argumentativo y sus tipologías, así como las habilidades comunicativas de producción, comprensión e interpretación y puesta en práctica de las competencias básicas de lengua castellana. La prueba está diseñada con preguntas de selección múltiple con única respuesta, tipo SABER gestionada desde la plataforma Moodle.

4.3.13 Glosario

Esta estrategia es ejecutada de manera individual a lo largo de toda la implementación de la estrategia de intervención, con ella se busca la ampliación del campo semántico para comprensión de los textos argumentativos planteados desde la búsqueda del vocabulario desconocido por los estudiantes, con ella se pretende contribuir a la contextualización y resignificación de las lecturas. La construcción del glosario se da de manera colectiva con los aportes de cada estudiante, lo cual queda registrado en el ambiente virtual de aprendizaje Moodle.

Cabe aclarar, que para el desarrollo de la apropiación conceptual sobre los temas abordados en la guía de aprendizaje además de la orientación del docente se dispuso en la plataforma Moodle varios videos tutoriales y documentos relacionados con la temática abordada.

4.4 Sesiones

▪ Preliminares

Antes de iniciar con las actividades de enseñanza aprendizaje planteadas en la propuesta de intervención fue necesario hacer un proceso de inducción a los estudiantes donde se les presentó la plataforma Moodle con los objetos de aprendizaje que esta contiene, de este modo se da inicio a la creación de usuarios y contraseñas para cada uno de ellos y se hicieron algunas actividades de ensayo sobre el ambiente virtual. Es de aclarar, que los estudiantes del grado once contaban con un buen proceso de alfabetización digital, uso de dispositivos, manejo de herramientas de Microsoft, además

que la Institución Educativa ofrece excelente servicio de conectividad, equipos e infraestructura tecnológica.

Lo anterior facilitó el buen desarrollo de las actividades preliminares. Las actividades de intervención se realizaron en el espacio de sala se sistemas llamada Sala Virtual que cuenta con veinte computadores de escritorio, dado que el número de estudiantes es de cuarenta, inicialmente se propuso el trabajo de dos estudiantes por equipo, sin embargo se notó que el desarrollo así dispuesto era muy lento y se optó por adicionar la utilización de 20 computadores portátiles pertenecientes a las maletas viajeras del programa Computadores para Educar, de esta manera se optimizó en recurso disponible y el tiempo en la realización de las actividades.

En cuanto al uso, manejo y utilización de la herramienta por parte de los estudiantes se percibió buena cogida, motivación, asombro, se creó buena expectativa frente al manejo de la guía de aprendizaje desde un ambiente virtual a la vez que se destacó la fortaleza de contar con una plataforma disponible para la interacción de manera sincrónica y asincrónica y hacer uso de los materiales y objetos disponible en el curso. De igual manera, se observó que algunos estudiantes manifestaban temor frente a la novedad de este ambiente con relación a su uso técnico u operativo, aspecto que fue desapareciendo a medida que se desarrollaba el curso. En cuanto a la percepción del docente se aprecia que el proceso preliminar se da de manera lenta debido a que la actividad de inducción a la plataforma exige un acompañamiento personalizado para verificar que los estudiantes realicen los procedimientos de manera correcta, algo que se presenta frecuentemente con los estudiantes cuando se enfrentan al uso de un dispositivo o programa tecnológico nuevo. Sin embargo, se resalta en forma positiva que los estudiantes que tienen más dominio y se familiarizan más rápido con el ambiente colaboran explicando y acompañando a sus compañeros. El desarrollo de las actividades preliminares se llevó dos horas de clase de 60 minutos.

▪ **Sesión 1: juego de ideas (la argumentación)**

Para el desarrollo de esta actividad se empleó el espacio de aula de clase del grado once, el docente realizó una orientación inicial sobre el trabajo colaborativo y la importancia de los roles o funciones que cumple cada integrante y dio a conocer la finalidad de la actividad y los criterios metodológicos como tiempo, materiales, formatos y productos esperados. Seguidamente, se integraron los equipos de manera aleatoria y se realizó el sorteo de las temáticas: uso de redes sociales, equidad de género, el aborto, la pena de muerte, la manipulación genética, las cirugías plásticas, la homosexualidad, el consumo de sustancias psicoactivas, el cambio de sexo, la masturbación, la religión, el sexo a temprana edad, la violencia hacia la mujer, enfermedades de transmisión sexual, el conflicto armado en Colombia y el proceso de paz.

Cada equipo tuvo la función de debatir el tema estructurando los argumentos a favor y en contra y así preparar una sustentación de estos ante el grupo. En el desarrollo del trabajo

propuesto se observó buena interacción entre los estudiantes, motivación por los temas abordados, recursividad, creatividad, expresión genuina desde el saber empírico generándose un diálogo ameno y buena participación, realizándose la actividad con el cumplimiento de los criterios metodológicos propuestos.

Desde el rol docente hubo acompañamiento por los diferentes equipos, retroalimentación de las orientaciones, solución de dudas, ampliación de conceptos y control de los criterios metodológicos. En el desarrollo de esta actividad no se empleó la plataforma Moodle ni recursos tecnológicos y se desarrolló en un lapso de cinco horas de clase de 60 minutos.

▪ **Sesión 2: elaboración de cuadros comparativos (la argumentación)**

Esta actividad parte de la socialización de la actividad de juego de ideas donde cada estudiante debía tomar nota sobre el tema de discusión, hacer síntesis de los argumentos planteados, describir las estrategias argumentativas señaladas por cada equipo y además de realizar un comentario personal acerca del tópico abordado, de esta manera se contaba con la información necesario para el diligenciamiento el instrumento de formato de cuadro comparativo dispuesto desde el ambiente virtual de aprendizaje Moodle. Cada estudiante descargó el cuadro comparativo desde la plataforma y lo diligenció en Office Word teniendo en cuenta las notas tomadas de las exposiciones, posteriormente cargó el archivo diligenciado a la plataforma en las opciones de formato Word o PDF para la valoración de este por parte del docente de acuerdo a los parámetros establecidos.

En la actividad se observó un cumplimiento del cien por ciento por parte de los estudiantes obteniéndose a nivel general un buen desempeño en el proceso de producción escrita. Esta actividad se desarrolló inicialmente con las notas tomadas en el aula de clase, luego con el trabajo en la plataforma en la sala de sistemas donde cada estudiante contó con un equipo portátil o de escritorio, no obstante se dio la posibilidad de mejorar o realizar ajustes desde otros tiempos y espacios extracurriculares estableciéndose un tiempo límite para esto. El docente acompañó, asesoró, orientó y retroalimentó los trabajos de manera presencial y desde la plataforma. La actividad se desarrolló en un espacio de dos horas de 60 minutos.

▪ **Sesión 3: estructura de texto argumentativo (ensayo de entrada)**

Esta actividad retoma las temáticas planteadas en la actividad juego de ideas, donde cada estudiante escribió un texto argumentativo llamado ensayo de entrada de acuerdo a sus dominios conceptuales preliminares sobre el texto argumentativo tipo ensayo, su estructura y estrategias argumentativas. Esta actividad se desarrolló de forma individual, donde inicialmente se produjo un borrador en el aula de clase, luego en el aula de sistemas se empleó Office Word para la escritura del texto, seguidamente se utilizó el ambiente virtual de aprendizaje Moodle para que cada estudiante escribiera su texto tipo ensayo.

La actividad de ensayo de entrada se desarrolló en el aula de sistemas con el acompañamiento del docente, cada estudiante dispuso de un computador para el trabajo desde la plataforma y del uso de otros objetos de aprendizaje. Durante la realización del trabajo se observó que los estudiantes presentaban dificultades en la estructuración y jerarquización de ideas, la escritura de párrafos y uso de elementos microtextuales. Además, este ejercicio escritural demandó mucho tiempo de acompañamiento por parte del docente tanto durante la clase como fuera de ella. Desde la percepción del docente se observó muchas dificultades de los estudiantes en cuanto al dominio de los elementos micro, macro y súpertextuales en la producción de textos argumentativos, presentándose una demanda continua de retroalimentación con cada estudiante. La actividad se desarrolló en siete horas de clase de sesenta minutos.

▪ **Sesión 4: elaboración de mapa conceptual**

En esta actividad los estudiantes de manera grupal descendieron del ambiente virtual de aprendizaje Moodle los documentos en formato PDF y visualizaron los tutoriales dispuestos en este ambiente para la conceptualización del tema el texto argumentativo y el ensayo. Con la lectura de estos documentos, los videos tutoriales y las orientaciones del docente se realizó un borrador de mapa conceptual atendiendo a los criterios de construcción de esta estrategia de aprendizaje. Para la construcción del mapa conceptual se recurrió al uso de la herramienta Cmaptools, siendo necesario primero orientar a los estudiantes sobre la caracterización de la herramienta, sus bondades y su uso. Seguidamente, se da inicio a la construcción de manera grupal del mapa conceptual, para ser subido en las opciones de formato Word, PDF o JPG a la plataforma Moodle.

En el desarrollo de la actividad los estudiantes presentaron mucha dificultad en el dominio de la herramienta Cmaptools, además de la jerarquización de la información lo que demandó mucho acompañamiento por parte del docente en cada uno de los equipos, se observa la colaboración brindada por los estudiantes que adquieren un rápido dominio de la herramienta con los compañeros que presentan más dificultad en su uso. Desde la postura docente se observó que los estudiantes tuvieron empatía grupal, hubo socialización e intercambio de ideas, apoyo en el uso de la herramienta, disposición de escucha en la realización de las lecturas, disposición en los tutoriales, apoyo en la elaboración del borrador del mapa, además sentimientos de frustración y desmotivación cuando no hubo dominio de la herramienta. Sumado al tiempo otorgado durante las clases para la realización del trabajo, los estudiantes tuvieron la posibilidad de hacer avances desde otros espacios atendiendo a un tiempo estimado por el docente para cargar el trabajo en la plataforma. El desarrollo de esta actividad se llevó nueve horas de sesenta minutos.

▪ **Sesión 5: aplicación de prueba acumulativa bimestral**

En esta estrategia evaluativa el estudiante de manera individual accedió a la plataforma Moodle donde estaba dispuesta una prueba de selección múltiple tipo prueba Saber que

recogía los avances conceptuales del área dispuestos en la guía de aprendizaje para el tercer período, esta actividad fue desarrollada en el aula de sistemas donde cada estudiante utilizó un computador para su realización. La prueba hace parte de las orientaciones institucionales acerca de evaluaciones acumulativas periódicas por lo cual los estudiantes se sintieron familiarizados con su realización. La prueba fue configurada para que la calificación fuera asignada terminada la prueba, además de configurar tres intentos cada uno con una valoración porcentual respectiva. El docente notó buena disposición de los estudiantes en la lectura de los textos y las preguntas realizadas y, estuvo dispuesto a solucionar los problemas técnicos y las preguntas surgidas durante la prueba. La evaluación tuvo una duración de dos horas de clase de sesenta minutos.

▪ **Sesión 6: construcción de fichas bibliográficas.**

La actividad se desarrolló por los estudiantes de manera grupal donde el docente dio orientaciones sobre cómo elaborar una ficha bibliográfica desde las normas técnicas (APA), encontrando en la plataforma Moodle un modelo o formato de ficha bibliográfica para ser diligenciado desde la lectura de artículos buscados a través del buscador Google escolar y Dialnet, cada grupo diligenció tres fichas bibliográficas y las subió al ambiente virtual de aprendizaje Moodle. El docente explicó la estructura de la ficha para su diligenciamiento y diligenció un ejemplo para la ilustración de los estudiantes, además hace énfasis en la importancia de aplicar los niveles de lectura, el cruce de información y el reconocimiento de los derechos de autor. En este trabajo los estudiantes interactuaron fácilmente con las herramientas virtuales disponibles y aportaron a la construcción grupal. El docente orientó los criterios metodológicos a ser tenidos en cuenta para la valoración del producto de la actividad la cual fue realizada de manera exitosa por el cien por ciento de los estudiantes. La actividad se desarrolló en tres horas de sesenta minutos.

▪ **Sesión 7: manejo de base de datos**

Esta actividad se desarrolló de manera individual por los estudiantes, donde inicialmente el docente explicó algunas herramientas de búsqueda de información en internet como son Eduteka, Google escolar y Dialnet para búsqueda, filtración y selección de artículos relacionados con el tema las redes sociales su influencia, el uso, sus ventajas y desventajas en el ámbito familiar, escolar y social. Con esta información de los artículos los estudiantes extrajeron citas de autoridad y apartes para el posterior diseño y redacción de una construcción escritural de ensayo de salida, donde cada estudiante, según los criterios de valoración, relacionó como mínimo tres fuentes bibliográficas. La actividad fue desarrollada en el aula de sistemas con cuarenta computadores.

Los estudiantes asimilaban positivamente la nueva actividad, ya que contaban con la base previa de la construcción de las fichas bibliográficas y el uso de buscadores que se orientó en la sesión seis. Todos los estudiantes acogieron favorablemente la actividad y la realizaron a satisfacción y tuvieron buen dominio de las herramientas dispuestas. Los

artículos buscados y seleccionados fueron cargados al ambiente virtual de aprendizaje Moodle por todos los estudiantes, sin embargo, aquellos que excedieron la capacidad de almacenamiento en la plataforma fueron enviados al docente a través de correo electrónico. En cuanto al docente, desempeñó el papel de orientador y acompañante del proceso con los estudiantes, este ejercicio se desarrolló en cinco horas clase de sesenta minutos.

▪ **Sesión 8: evaluación de proceso (tesis y argumentos)**

Esta evaluación de proceso se desarrolló de manera presencial con los estudiantes de manera individual desde la plataforma Moodle con una prueba de selección múltiple con única respuesta tipo prueba Saber que buscó hacer lectura de algunos párrafos de desarrollo argumentativos e identificar las estrategias argumentativas y sus tesis así como los argumentos que respaldaban las tesis. La prueba constó de trece preguntas que abordaron las temáticas desarrolladas en las clases. Los estudiantes se mostraron cómodos y familiarizados con su realización la cual se dio de acuerdo a las orientaciones dadas, además la evaluación fue configurada por el docente para dar la posibilidad de realizar tres intentos cada uno con su valoración porcentual respectiva. Para el desarrollo de esta prueba se necesitó la sala de sistemas con los cuarenta equipos dispuestos en ella. El docente orientó los criterios metodológicos para el desarrollo de la prueba y atendió las inquietudes de los estudiantes surgidas en el transcurso de la misma, la cual no manifestó ningún inconveniente. La actividad tuvo una duración de una hora de clase de sesenta minutos.

▪ **Sesión 9: evaluación de proceso (textos argumentativos)**

Esta actividad realizada de manera grupal desde el ambiente de aprendizaje Moodle buscó hacer comprensión e interpretación de dos columnas de opinión cuyo tema principal fue un paralelo entre la mujer sumisa y la mujer moderna y se dio gran relevancia al proceso de producción escritural. Con esta estrategia se hizo énfasis en la identificación de la estructura del texto argumentativo como también los tipos de párrafos y estrategias argumentativas, además del empleo del parafraseo por parte de los estudiantes. En el desarrollo del trabajo los estudiantes participaron de manera activa dando aportes, opiniones e interactuando entre ellos desde el uso de la plataforma. La actividad se realizó a conformidad de acuerdo a la intencionalidad planeada.

El docente orientó los criterios metodológicos de valoración, además acompañó, asesoró y resolvió las dudas e inquietudes presentadas por los estudiantes. Esta actividad tuvo una duración de tres horas de clase de sesenta minutos.

Sesión 10: el texto argumentativo (citas, párrafos y opiniones)

Esta actividad evaluativa realizada por los estudiantes de manera grupal desde la plataforma virtual de aprendizaje Moodle en la sala de sistemas, buscó que los

estudiantes identificaran los estilos propios de algunos autores en sus artículos y columnas de opinión, también que buscaran los temas, las tesis y las estrategias argumentativas. Inicialmente el docente orientó que cada grupo hiciera lectura de los textos disponibles para la actividad en la plataforma y dieran respuesta a las preguntas orientadoras establecidas. Los estudiantes abordaron el trabajo de manera exitosa realizando las actividades propuestas en los tiempos señalados y compartieron el producto del trabajo en la plataforma. El docente acompañó a los estudiantes respondiendo a las dudas e inquietudes y asesoró a cada equipo en su construcción. La actividad fue desarrollada en su totalidad por los estudiantes en un tiempo de tres horas de sesenta minutos.

▪ **Sesión 11: Elaboración de texto argumentativo (ensayo de salida)**

Con esta actividad que se realizó de manera individual con los estudiantes desde el ambiente virtual de aprendizaje Moodle, la cual buscó la producción de un texto argumentativo tipo ensayo con la temática uso e implicaciones de las redes sociales en el hogar, en el colegio y en la vida social, de acuerdo al dominio conceptual de su estructura, estrategias argumentativas, relación de fuentes bibliográficas desde el rastreo de algunos artículos empleando Google escolar, Eduteka y Dialnet y la aplicación de normas APA como son el tipo de fuente, el tamaño, espacio interlineado, sangrías, citas de autoridad, parafraseo y relación de fuentes bibliográficas.

La producción de este texto argumentativo tipo ensayo buscó materializar las competencias, los aprendizajes conceptuales y los productos elaborados en las sesiones anteriores, es decir, para la producción del escrito se tuvo en cuenta varios momentos: en primera instancia los estudiantes plantearon la tesis para su ensayo y la socializaron ante sus compañeros y docente para su discusión y retroalimentación; una vez establecida la tesis, cada estudiante se dio a la tarea de plantear los argumentos para su desarrollo para lo cual escogió las estrategias argumentativas de citas de autoridad (desarrolladas estas desde la búsqueda, filtración y lectura de artículos y construcción de fichas), de comparación, de ejemplificación, de causa consecuencia, estadística, figuras literarias y apelación a la experiencia, de esta manera los estudiantes plantearon los argumentos y el docente iba retroalimentando el procesos para su mejoramiento; seguidamente los estudiantes plantearon la conclusión para el ensayo, momento que al igual que el anterior fue retroalimentado por el docente; finalmente, se compartieron entre pares los ensayos para atender a sugerencias y correcciones de estructura, normas técnicas y contenido para cargar el trabajo terminado, y su posterior valoración del docente. Por otra parte, como actividad complementaria a la temática se destaca la buena participación en el foro de discusión desde el análisis de los videos planteados.

Durante la realización del trabajo los estudiantes presentaron buena disposición, hicieron buena búsqueda y selección del material, construyeron sus fichas bibliográficas, realizaron los borradores del trabajo, atendieron a las correcciones y observaciones realizadas por sus pares y el docente, en general respondieron a la actividad satisfactoriamente. La actividad se desarrolló en 18 horas de clase de sesenta minutos.

▪ **Sesión 12: evaluación acumulativa semestral**

La prueba acumulativa realizada a los estudiantes de manera individual desde ambiente virtual de aprendizaje Moodle, fue una evaluación de selección múltiple con única respuesta tipo Saber que recogió el dominio conceptual y aplicación de las competencias orientadas desde la guía de aprendizaje para el tercero y cuarto periodo, prueba que hace parte de las orientaciones curriculares institucionalizadas desde el Plan de estudios. La prueba fue configurada para tres intentos, uno presencial y dos en jornada extracurricular con una valoración automática porcentual respectiva.

Los estudiantes desarrollaron la prueba con facilidad, debido a la familiaridad que adquirieron con el uso del ambiente virtual de aprendizaje y sus objetos. Esta actividad tuvo una duración de dos horas de clase de sesenta minutos, sin contar el tiempo dedicado a la resolución de los intentos extraclase.

▪ **Sesión 13: Glosario**

Desde el ambiente virtual de aprendizaje se crea un espacio para la elaboración colectiva de un glosario que recoge el léxico desconocido de los textos y temáticas abordadas durante la aplicación de la propuesta de intervención, cada estudiante como mínimo aportó a la construcción tres términos con su respectiva definición con la precaución de no repetir términos ya existentes. En el desarrollo de la actividad se observó que algunos estudiantes no respondieron a las orientaciones metodológicas dadas haciendo uso de distinto caracteres llevando a la repetición de términos. Esta actividad se desarrolló durante todo el proceso de intervención.

Durante la aplicación de la propuesta de intervención se resalta la capacidad operativa y logística de los escenarios y disposición de los espacios, uso de dispositivos tecnológicos, la conectividad, el soporte técnico y administración de la plataforma. Se resalta igualmente, el buen manejo operativo que hicieron los estudiantes de la plataforma y sus objetos.

5. Presentación y análisis de resultados

En este capítulo se describen los resultados de la implementación de la propuesta donde se analiza la correlación entre el desarrollo de competencias básicas de lengua castellana desde la aplicación de un modelo de guía de aprendizaje y los aspectos sociales, económicos y culturales, como es el caso del sexo, la edad, el estrato, el nivel de escolaridad de los padres, la conectividad, la zona de residencia y las prácticas relacionadas al proceso lecto-escritor.

Este capítulo se estructura en cuatro apartados abordados desde: el análisis de las competencias básicas de lengua castellana: antes y después de la intervención; el desempeño en las competencias básicas de lengua castellana considerando las características de la población; descripción de los factores sociodemográficos de la población e interpretación de la percepción y la aceptación de la implementación de la propuesta.

5.1 Análisis de las competencias básicas de lengua castellana: antes y después de la intervención.

Al realizar el análisis estadístico de los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento rúbrica evaluativa (**Anexo A**) con sus diferentes niveles de desempeño para la valoración del texto argumentativo tipo ensayo en los momentos antes y después para la comprobación de la hipótesis “La aplicación de un modelo guía de aprendizaje desarrollará las competencias básicas de lengua castellana en estudiantes del grado undécimo mediante un ambiente virtual de aprendizaje” se toman como variables las siete competencias básicas establecidas y se hace el análisis estadístico de los promedios de entrada y de salida para verificar el supuesto de normalidad aplicando la prueba de Kolmogorov–Smirnov para saber si existe un comportamiento de normalidad con un nivel de confianza del 95%, comparando la media aritmética tanto en el momento de entrada como en el de salida. De este análisis se halló un mejoramiento significativo, por tanto, al hacer la comparación de las dos significancias, estas están por encima del 0.05, es decir, que en ambos casos la significancia es mayor que el margen de error

significando con esto que los datos tienen una distribución normal tal como se ilustra en la tabla 5.1.

Tabla 5.1 Prueba de normalidad para el desempeño de las competencias básicas de lengua castellana considerando el promedio antes y el promedio después.

	Estadísticos	gl	Sig.
Promedio 1	,124	40	,122
Promedio 2	,126	40	,109

Fuente: Elaboración propia

Una vez comprobada la distribución normal de los datos se procedió a la aplicación de la prueba T Student para realizar las medidas en los tiempos antes y después con la variable numérica de los promedios arrojados en los desempeños de cada una de las competencias establecidas, para ello se observó, según el análisis de muestras relacionadas en una escala de 1 a 4, que el promedio antes fue de 1.60, mientras que el promedio después fue de 2.96, lo que indica que hubo un nivel de mejoramiento en los desempeños de las competencias tal como se ilustra en la tabla 5.2.

Tabla 5.2 Estadísticos de pruebas relacionadas para el desempeño en las competencias básicas de lengua castellana considerando el promedio antes y el promedio después.

	Media	N	Desviación tip.	Error tip.de la media
Promedio 1	1,60050	40	,49715	,07861
Promedio 2	2,9625	40	,62663	,09908

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 5.3 se observan los resultados de la prueba de comparación de medias T Student para muestras relacionadas donde se puede apreciar un valor P de 0,005, el cual es menor al nivel de significancia establecido de 0,05, por lo tanto se rechaza la hipótesis nula (varianzas iguales) y se acepta la hipótesis alternativa (varianzas diferentes), por lo cual existe evidencia estadística para concluir que hubo un mejoramiento en el desempeño de las competencias básicas de lengua castellana como se muestra en la tabla 5.3.

Tabla 5.3 Prueba de comparación de medias T Student para muestras relacionadas entre el promedio del desempeño de las competencias antes y después.

	N	Correlación	Sig.
Par 1 Promedio 1 y Promedio 2	40	,437	,005

Fuente: Elaboración propia.

Al hacer el análisis estadístico de los promedios de entrada y de salida por cada una de las siete competencias básicas de lengua castellana para verificar el supuesto de normalidad, aplicando la prueba de Shapiro-Wilk, se halló que existe un comportamiento de normalidad con un nivel de confianza del 95%, también se encontró que en el procesamiento de los datos no existen valores nulos, además en los estadísticos descriptivos comparando las medias de entrada y salida hubo un avance significativo de 1,46, por lo tanto, al hacer la comparación de las dos significancias estas están por encima del 0,05, es decir, la de entrada está en 0,55 y la de salida en 0,16. Siendo en ambos casos el nivel de significancia superior que el margen de error establecido, concluyéndose que los datos tienen una distribución normal tal y como lo muestra la tabla 5.4.

Tabla 5.4 Estadísticos de prueba de normalidad para el promedio de las competencias básicas de lengua en los tiempos antes y después

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Prom. 1	,931	7	,557
Prom. 2	,865	7	,168

Fuente: Elaboración propia.

Comprobada la distribución normal de los datos se aplicó la prueba T Student para verificar las medidas en los tiempos antes y después con la variable numérica de los promedios arrojados por cada competencia, se observó que la media de las competencias antes fue de 1,55, mientras que el promedio de las competencias después fue de 3,02, lo que indica que hubo un nivel de mejoramiento en el desempeño de cada una de las competencias como se muestra en la tabla 5.5.

Tabla 5.5 Estadísticos de pruebas relacionadas para el desempeño de las competencias básicas de lengua castellana en los tiempos antes y después

	Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1 Prom. 1	1,5529	7	,28877	,10915
Prom. 2	3,0221	7	,22531	,08516

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta lo anterior, se observó que existe una diferencia significativa en el promedio del nivel de desarrollo de las competencias en el tiempo antes y después, es decir, se encuentra una significancia de 0,000 lo que indica que es menor al margen de error de 0,05 establecido, por lo tanto la diferencia del promedio de las competencias antes y después de 1,45 tal y como se muestra en la tabla 5.6.

Tabla 5.6 Estadísticos de pruebas relacionadas para el desempeño de promedio de las competencias en los tiempos antes y después

	Media	Diferencias relacionadas				T	gl	Sig. (bilateral)	
		Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia					
				Inferior	Superior				
Par 1	Prom. 1 Prom. 2	-1,46929	,33981	,12844	-1,78356	-1,15501	-11,440	6	,000

Fuente: Elaboración propia.

Para terminar este apartado, donde se analizaron los estadísticos para el promedio del avance en las competencia en el texto argumentativo tipo ensayo en los momentos antes y después, es necesario aclarar que las pruebas de normalidad cumplen su supuesto cuando son abordadas en el promedio, no obstante al abordar las competencias de manera individual, estas no cumplen con la prueba de normalidad porque sólo se cuenta con cuatro niveles de desempeño para los criterios de evaluación planteados en la rúbrica establecida. Por ello, se recurre a la aplicación de pruebas no paramétricas donde se relaciona cada competencia en su momento de antes y después encontrándose en las siete competencias un nivel de significancia de 0,05.

5.1.1 Análisis individual de los desempeños por competencia frente a las variables: medias, género, edad, nivel sociodemográfico, y factores asociados al proceso lector-escritor

A continuación, se hará una descripción del comportamiento de los desempeños de las diferentes competencias en los momentos antes y después de la aplicación de la propuesta de intervención:

- **La competencia gramatical o sintáctica:**

Esta competencia se relaciona con la producción de enunciados que respeten las reglas gramaticales de una lengua, es decir, vocabulario, formación de palabras y oraciones; para el caso de la intervención se tuvo en cuenta la aplicación de normas ortográficas y reglas de acentuación dándose los siguientes hallazgos:

- Desde la comparación de medias se encontró una diferencia significativa, ya que se pasó en una escala de 1 a 4, de un promedio inicial de 1.65 a 2.57 en un promedio de salida, obteniéndose una diferencia de 0.92 para el nivel de adquisición de esta competencia.
- Se observa según los datos estadísticos descriptivos que el promedio inicial entre hombres y mujeres es igual en una media de 1.66; mientras, que en misma valoración en el promedio de salida hay una diferencia significativa entre hombres y mujeres, mientras en los hombres se obtiene un promedio de 2.30, en las mujeres se llega a 2.70 con una diferencia de 0.40, por tanto, las mujeres obtuvieron mejor desempeño en esta competencia.
- En el nivel de adquisición de la competencia por edades se destaca que el desempeño de promedio inicial para los estudiantes con 15 años es de 2.5, mientras que el desempeño de promedio final es de 2.8; para los estudiantes de 16 años el promedio inicial fue de 1.8 y el promedio de desempeño final de 2.8; para los estudiantes de 17 años el promedio inicial fue de 1.5 y el final de 2.4; y los estudiantes de 18 años un promedio inicial de 1.3 frente a un promedio final de 2.4. concluyéndose de lo anterior, que los estudiantes que adquirieron un mejor desempeño fueron los 18 y 17 años.
- En el caso de nivel sociodemográfico se encontró que los estudiantes estratificados en el nivel 2 obtuvieron un avance de 1.1, los de estrato 3 un avance de 0.8; en cuanto a la zona de residencia se encontró que los estudiantes de la zona rural y en cuanto a la zona urbana obtuvieron un mejoramiento de 1.2.
- En cuanto a los factores asociados al proceso lecto-escritor, se encontró que los estudiantes cuyos padres han culminado los ciclos educativos de primaria, secundaria y media, obtuvieron mejor desempeño en las competencias, es decir, los estudiantes cuyos padres culminaron el ciclo de primaria obtuvieron un avance de 1.2, mientras que los estudiantes cuyos padres culminaron la secundaria avanzaron 1; los estudiantes que cuentan con conectividad en sus hogares obtuvieron un mejor avance en la competencia frente a quienes carecen del servicio obteniendo un avance de 1 y 0.8 respectivamente; se observó que los estudiantes que han leído mayor número de libros tienden a mejorar más significativamente los desempeños en la competencia; también se determinó que los estudiantes que cuentan con referentes de prácticas lectoras en su hogar adquirieron mejor desempeño que aquellos que carecen de este.

5.1.2 Competencia textual

En esta competencia se abordó la forma de organización de las palabras, oraciones y párrafos, buscando su cohesión y coherencia donde se generaron los siguientes resultados:

- Desde la comparación de medias en los desempeños de los ensayos de entrada y salida de esta competencia se obtuvo un avance significativo de 1.35.
- En cuanto al desempeño por género se encontró que tanto hombres como mujeres obtuvieron un avance de 1.4.
- En cuanto al el nivel de avance por edad se encontraron mejores resultados en los estudiantes de 17 y 18 años con un avance de 1.7 y 1.4 respectivamente.
- En lo referido al nivel sociodemográfico se encontró que el estrato socioeconómico 2 fue el que generó mejores avances en esta competencia; de igual manera, los estudiantes que provienen de la zona rural obtuvieron mejores avances que sus pares de la zona urbana.
- Frente a los factores asociados al proceso lecto-escritor se encontró que los hijos cuyos padres han terminado uno o dos ciclos de la educación obtienen mejores avances que aquellos cuyos padres no han culminado dichos ciclos, se resalta que hay mayor relevancia en el caso de la madre de familia; frente a la influencia de la conectividad en el desempeño de esta competencia se halló que hubo mayor avance en los que cuentan con este servicio, no obstante, los que no cuentan con el servicio también mostraron mejoría; y en cuanto a los referentes de prácticas de lectura se evidenció mayor avance en los estudiantes que tienen como referencia a sus hermanos y la figura materna.

5.1.3 Competencia semántica

Esta competencia abordó la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico en un contexto y situación específica, donde se señala que:

- Analizando la diferencia de medias en los ensayos de entrada y de salida se encontró que hubo un mejoramiento en una escala de 1 a 4 de 1.4.
- En la variable género para esta competencia se encontró que en ambos géneros hubo un mejoramiento de 1.4.
- En cuanto a la edad, se determinó que los estudiantes que más avance obtuvieron fueron los de 17 años con 1.7 de mejoramiento, frente a un 1.4 de los estudiantes de 16 años y un 1.2 de los estudiantes de 18 años.
- En el aspecto sociodemográfico, se estimó que los estudiantes que se encuentran en los estratos 2, 3, y 4 mejoraron significativamente, siendo el estrato 4 el de mayor avance con 2.0, no obstante, el estrato 2 y 3 también obtuvieron un mejoramiento de 1.4. En cuanto a la zona de residencia, se encontró que hubo mayor avance en la zona rural con un mejoramiento de 1.4 frente a un 1.2 de la zona urbana.

- Frente a los factores asociados al proceso lecto escritor se observó que hay mejores resultados en los estudiantes cuyas madres han finalizado el ciclo de educación secundaria y media, de igual manera los estudiantes cuyos padres han culminado más ciclos educativos tienden a obtener mejores resultados; en el caso de la conectividad se evidenció que tanto para los estudiantes que cuentan con el servicio de internet como aquellos que no lo tienen, se alcanzó un avance de 1.4; también se dio que los estudiantes que tienen hábitos de práctica lectora con una lectura promedio de seis libros al año alcanzaron mejores resultados que quienes no leen o están por debajo de este promedio; por último, en cuanto a los referentes de prácticas lectoras, se encontró que hay un mayor desempeño en los estudiantes que tienen como modelo para los procesos de lectura a sus hermanos.

5.1.4 Competencia pragmática

Esta competencia abordó el conocimiento y el uso de las reglas contextuales de la comunicación generándose los siguientes resultados:

- La diferencia de medias entre el ensayo de entrada y el ensayo de salida arrojó un avance de 1.2, sin embargo, se observó en las producciones escritas una prevalencia en la dificultad que tiene los estudiantes para articular a sus escritos la realidad y el contexto.
- En la variable género para esta competencia se evidenció que la mujeres obtienen mejor rendimiento en esta competencia, con un avance de 1.3 frente a un avance de 1.0 de los hombres.
- En la edad se dio que los estudiantes de 16 años obtienen mejores resultados con un avance de 1.4.
- El aspecto sociodemográfico señaló que los estudiantes de nivel socioeconómico 4 obtuvieron mayor nivel de mejoramiento con 1.5, aunque los niveles socioeconómicos 2 y 3 también tuvieron un avance significativo de 1.2; en cuanto a la zona de residencia se mostró que tanto los estudiantes de la zona rural como los de zona urbana obtuvieron un avance de mejoramiento de 1.2.
- En los aspectos relacionados con el proceso lecto-escritor se presentó que en los estudiantes cuyos padres han culminado ciclos educativos de básica secundaria y media tiene mayor avance en el desempeño de la competencia, resaltándose una mayor influencia desde la figura materna; se resalta que los estudiantes que cuentan con servicio de conectividad obtuvieron mejor desempeño en esta competencia que quienes no tienen el acceso al servicio mostrándose un avance de 1.3 frente a 1.0 respectivamente; también se encuentra que los estudiantes que frecuentan prácticas de hábitos de lectura con un promedio de 5 libros leídos durante el año anterior obtienen mejor avance en los desempeños de la

competencia; finalmente, en cuanto a los modelos referentes de prácticas lectoras en el hogar se obtuvo que los estudiantes cuyos hermanos se presentan como referentes de prácticas lectoras son quienes obtiene mejores avances en la competencia (en la gran mayoría estos hermanos han culminado los ciclos de básica secundaria y media y se encuentran cursando estudios universitarios).

5.1.5 Competencia enciclopédica

Esta competencia abordó la aplicación de la micro y la macroestructura de los textos argumentativos generándose los siguientes datos:

- La diferencia de medias para esta competencia ofreció un avance significativo en una escala de 1 a 4 de 1.7.
- Para la variable género se encontró que los estudiantes de sexo masculino obtuvieron mejor desempeño que sus pares del sexo femenino con una ponderación de 2.0 frente a 1.6 respectivamente.
- En la variable edad se presentó que los estudiantes con 16 años obtuvieron mayor grado de desempeño en esta competencia con 1.9. con respecto a los estudiantes de 17 y 18 años que alcanzaron 1.8 y 1.5 respectivamente.
- En el aspecto sociodemográfico se obtuvo que los estudiantes que habitan en la zona rural alcanzaron mayor nivel de desempeño para esta competencia con un 1.9 frente a 1.3 de los estudiantes que habitan en la zona urbana. También se estableció que en cuanto el nivel socioeconómico el mayor avance se dio en el estrato 3 con 2.0.
- Para los aspectos relacionados con el proceso lecto-escritor se señala que el nivel académico de los padres no tuvo mayor injerencia en el desempeño obtenido por los estudiantes en esta competencia. De igual manera, se determina que el acceso a conectividad no influyó en los avances en esta competencia, ya que en ambos casos hubo un mejoramiento de 1.9; en la variable hábitos de lectura, los estudiantes que leyeron el año anterior en promedio cuatro libros obtuvieron un mejoramiento de 2; y para el modelo referente de lectura se halló los estudiantes que poseen hermanos como referentes de prácticas lectoras son quienes obtienen mejores resultados.

5.1.6 Competencia literaria

Esta competencia valoró la capacidad de poner en juego el saber literario en los procesos de lectura y escritura teniendo en cuenta las citas bibliográficas que hicieron los estudiantes en sus ensayos, obteniéndose los siguientes resultados.

- Para la comparación de medias en los datos de entrada y de salida se da un avance significativo en una escala de 1 a 4 de 1.8, se destaca el nivel de significancia en esta competencia, ya que en el momento inicial los estudiantes carecían en su totalidad del dominio de fuentes de autoridad y referencia bibliográficas.
- En el caso de género, se encontró un mayor avance para el género femenino con un mejoramiento de 2.0 frente a sus pares masculinos quienes alcanzaron un mejoramiento de 1.5.
- Al analizar el aspecto sociodemográfico, se halló que los estudiantes del nivel socioeconómico 3 obtuvieron mejor desempeño con un mejoramiento de 1.8; en cuanto a la zona de residencia se dio que los estudiantes de la zona rural obtuvieron mejores resultados que sus pares de la zona urbana con resultados de mejoramiento de 2.1 y 1.4 respectivamente.
- Para los factores asociados al proceso lecto-escritor se obtuvo que el nivel de escolaridad de los padres y las madres no es relevante para esta competencia; en cuanto al servicio de conectividad se encontró que no influye en los resultados obtenidos; también se estableció que los estudiantes que practican hábitos de lectura no tiene mayor inferencia en los resultados obtenidos; en cuanto a los referentes de prácticas de lectura se encontró que los estudiantes cuyos hermanos son la figura de referencia de prácticas lectoras obtienen mejores desempeños.

5.1.7 Competencia poética

En esta competencia se evaluó la capacidad del estudiante para innovar en el uso del lenguaje, es decir, aplicar un estilo personal en el proceso de escritura, lo cual arrojó los siguientes resultados:

- En la comparación de las medias de los datos de entrada y de salida en una escala de valoración de 1 a 4, se obtuvo un avance de 1.6, no obstante en esta competencia los estudiantes presentan mayor grado de dificultad en el desempeño.
- En cuanto al género se halló que las mujeres adquirieron mejor desempeño comparado con el resultado obtenido por los hombres.
- La variable edad arrojó que los estudiantes de 16 años obtuvieron mejor desempeño en esta competencia con un mejoramiento de 2.9.
- El aspecto sociodemográfico arrojó que el nivel socioeconómico no tuvo mayor influencia en el desempeño de esta competencia; a nivel de zona de residencia se obtuvo un mejor desempeño en los estudiantes que viven en la zona rural con un mejoramiento de 1.7 frente a 1.2 frente a los que viven en la zona urbana.

- Para el análisis de los aspectos relacionados con el proceso lecto-escritor se encontró que el nivel de formación de los padres tiene poca influencia en el desarrollo de esta competencia; además, que el acceso al servicio de conectividad aportó al mejoramiento de los desempeños; el número de textos leídos por el estudiante el año anterior no aportó al mejoramiento; finalmente, se estableció que los estudiantes que tienen a la figura materna como referente de prácticas lectoras obtienen mejores resultados.

5.2 Desempeño en las competencias básicas de lengua castellana considerando las características de población

En este apartado se describe el desempeño de las competencias básicas de lengua castellana, considerando los tiempo antes y después en las variables que estiman las características de la población, siendo estas: sexo, edad, estrato socioeconómico, zona de residencia, nivel educativo de los padres, conectividad y referentes de prácticas lectoras. Este análisis estadístico es abordado desde la aplicación del análisis de varianza ANOVA de un factor, como se muestra a continuación en la tabla 5.7.

Tabla 5.7 Desempeño de las competencias básicas de lengua castellana considerando las características de la población–ANOVA de un factor.

	Género	Edad	Estrato	Zona de residencia	N. educativo		Tipo de vivienda	Conectividad	Ref. lectores
					Padre	Madre			
Prom. 1	,965 ^a	,010 ^a	,984 ^a	,225 ^a	,298 ^a	,235 ^a	,942 ^a	,698 ^a	,820 ^a
Prom. 2	,556 ^a	,502 ^a	,606 ^a	,067 ^a	,946 ^a	,608 ^a	,669 ^a	,408 ^a	,441 ^a

Fuente: elaboración propia.

^a Nivel de significancia $\alpha=0,05$

De acuerdo a la comparación de medias de ANOVA de un factor para las variables abordadas se encontró que hay una diferencia significativa entre el género y el desempeño en promedio en los tiempos antes y después en las competencias básicas de lengua castellana, pues según el análisis de la varianza ANOVA, la prueba indica que tienen mejor desempeño las mujeres que los hombres, por tanto hay una diferencia notable entre ambos grupos; de igual manera se halló que no hay diferencia significativa para la variable edad en el promedio 1, ya que se encuentra por debajo del nivel de significancia, no obstante esta misma variable demostró un mayor nivel de significancia para el promedio 2 o promedio de salida donde los estudiantes de dieciséis años presentan mejor desempeño; en cuanto a la variable estrato socioeconómico se encontró que los estudiantes del nivel 1 y 4 son los que presentan mejores desempeños; para la variable zona de residencia se dio que los estudiantes de la zona rural tienen mejores desempeños frente a los de la zona urbana; en cuanto al tipo de vivienda se verificó que los estudiantes en condición de mayordomía son los que obtienen mejor desempeño en las competencias; para el nivel educativo del padre y la madre se obtuvo que aquellos

estudiantes cuyos padres han terminado ciclos educativos completos obtienen mejores resultados, sin embargo, la mayoría de datos se agrupa en los estudiantes cuyos padres tienen ciclos educativos incompletos; para el caso de la conectividad se establece que los estudiantes que cuentan con este servicio en sus hogares tienen mejores desempeños; por últimos los estudiantes que tienen como referentes de práctica lectoras a sus hermanos obtuvieron mejores resultados.

De otra parte, al analizar el desempeño de cada competencia por género se encontró que los datos no cumplen con la prueba de normalidad, por tanto se recurre a la aplicación pruebas no paramétricas, para el caso la prueba Kruskal Wallis donde se halló que en las competencias básicas de lengua castellana como son la gramatical, la textual, la pragmática, la literaria y la poética tienen mejores desempeños las mujeres; mientras que en las competencias semántica y enciclopédica obtienen mejores desempeños los hombres tal como se resume en la tabla 5.8.

Tabla 5.8 Desempeño en las competencias básicas de lengua castellana por género

	Gramatical	Textual	Semántica	Pragmática	Enciclopédica	Literaria	Poética
Femenino	22,22 ^a	21,61 ^a	19,93 ^a	20,87 ^a	17,9 ^a	21,76 ^a	20,98 ^a
Masculino	16,92 ^a	18,17 ^a	21,69 ^a	19,73 ^a	23,42 ^a	17,88 ^a	19,50 ^a
Sig. asintót.	,147 ^b	,330 ^b	,623 ^b	,756 ^b	,238 ^b	,295 ^b	,682 ^b

^a Rango promedio.

^b Nivel de significancia.

Fuente: elaboración propia.

Además, se realiza el análisis estadístico multifactorial de los resultados arrojados en cada una de las once actividades propuestas en la secuenciación didáctica de la guía de aprendizajes planteados desde el ambiente virtual de aprendizaje Moodle donde se halló que las tres actividades que recogen el 66,9% en su acumulado de varianza en su orden son: la actividad de elaboración de fichas bibliográficas (actividad 6), la evaluación parcial de tesis y tipos de argumentos (actividad 8) y la actividad sobre textos argumentativos, citas, párrafos y opiniones (actividad 10), es decir, estas actividades recogen los componentes principales de la propuesta de intervención tal y como se muestra. En la tabla 5.9

Tabla 5.9 Análisis multifactorial para las actividades de desarrollo

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,071	37,005	37,005	4,071	37,005	37,005	2,674	24,305	24,305
2	2,135	19,405	56,410	2,135	19,405	56,410	2,429	22,077	46,382
3	1,155	10,501	66,911	1,155	10,501	66,911	2,258	20,529	66,911

Fuente: Elaboración propia.

5.3 Descripción de los factores sociodemográficos de la población

La población a intervenir en esta propuesta corresponde a los estudiantes del grado undécimo que para el año 2016 cuenta con 40 estudiantes, 27 mujeres que representan 67.5%, y 13 hombres representados en un 32.5%; con edades que oscilan entre los 15 y los 20 años, siendo los 17 y 18 la edad predominante. El 70.7% son de estrato 3, el 21.9% de estrato 2 y el 7.4% estrato 4. En cuanto a su lugar de residencia, el 80% viven en la zona rural del municipio, en veredas del área de influencia y el 20 % provienen de la zona urbana del municipio de la Ceja. El cuanto al tipo de vivienda, el 45% viven en casa propia, otro 45% en vivienda prestada en condición de mayordomía y el 10% restante en vivienda tipo alquiler. En cuanto a la conectividad, el 72.5% cuenta con el acceso a internet en sus hogares, mientras que el 27.5 carecen de este servicio. Los estudiantes provienen de familias nucleares y monoparentales, siendo estas en un 30% nativa y el restante de municipios aledaños que han llegado en busca de oportunidades de empleo o en situación de desplazamiento como consecuencia del conflicto armado vivido en el oriente antioqueño. El nivel educativo de los padres corresponde al 32,5% con la primaria completa, 40% primaria incompleta, el 12,5% realizó el bachillerato completo en cuanto al 18,75% de bachillerato incompleto, el 6,25% terminó un nivel técnico, un 1,25% presenta el nivel técnico incompleto y un 1,25% de los padres presenta un nivel profesional completo; cabe resaltar que la figura materna es quien ha realizado estudios de educación superior y en mayor número ha ingresado a la básica secundaria y media. Los ingresos económicos familiares provienen de las actividades de La floricultura, la

mayordomía, el transporte, la agricultura, la ganadería, la industria, la construcción y oficios varios.

5.4 Interpretación de la percepción y la aceptación en la implementación de la propuesta

Para la estimación en la aceptación y la percepción de la implementación de la propuesta de intervención se diseñó un instrumento tipo encuesta (**Anexo B**) para los estudiantes del grado undécimo que abordó cuatro categorías a saber: contenidos disciplinares, ambientes virtuales de aprendizaje y sus objetos, didáctica y guía de aprendizaje, con una escala de valoración de la aceptación de 1 a 5 siendo 1 la más baja y 5 la más alta. Esta herramienta fue diseñada y ejecutada desde la aplicación Google drive articulada para su solución desde la plataforma Moodle obteniéndose los siguientes resultados:

▪ **Contenidos disciplinarios**

En esta categoría se buscó valorar el grado de motivación y la aceptación de los estudiantes frente a los textos argumentativos tipo ensayo, su estructura, el uso de estrategias argumentativas en su construcción, la elaboración de fuentes bibliográficas y la aplicación de este tipo de textos en la vida cotidiana. Se encontró que el 69% de los estudiantes manifiestan sentirse muy satisfechos con los contenidos abordados en el proceso de intervención, por otro lado no se encontraron estudiantes insatisfechos o poco satisfechos en el análisis de las respuestas de esta categoría.

▪ **Ambientes virtuales de aprendizaje**

En esta sección se buscó ponderar el grado de motivación, aceptación, efectividad, favorabilidad, y pertinencia frente al uso, la aplicación, el dominio y la interacción que tuvieron los estudiantes con el ambiente virtual y los objetos de aprendizaje empleados en el desarrollo de la propuesta, obteniéndose que no se encontraron estudiantes insatisfechos o poco satisfechos, por el contrario el 75% de ellos mostraron estar muy satisfechos con las herramientas suministradas por la plataforma virtual. Frente a las sugerencias y observaciones que tienen los estudiantes sobre la guía de aprendizaje mediada por el ambiente virtual Moodle se rescatan aportes como “La estrategia es muy innovadora”, “Es un buen lugar para el aprendizaje de los estudiantes ya que cuenta con herramientas muy efectivas para el conocimiento”, “Esta plataforma nos ayudó mucho, ya que por medio de esta conocimos nuevos aprendizajes”, “ Es una plataforma muy útil y fácil de manejar que ayuda a desarrollar las capacidades”, “Es un ambiente agradable porque sabemos darle buen uso al internet”. También se señalan como observaciones:

“Que Moodle ofrezca la posibilidad de realizar trabajos offline”, “se sugieren objetos virtuales de aprendizaje más dinámicos”, y “Sería bueno que se pueda seguir trabajando no sólo en el área de español sino también en otras materias”.

- **Didáctica**

En esta categoría, se buscó valorar el nivel de favorabilidad de actividades y recursos, el grado de motivación respecto a la evaluación, la pertinencia de los contenidos, la relación docente estudiantes y el trabajo colaborativo; encontrándose que no hay estudiantes insatisfechos o poco satisfechos, sino que el 27% muestran estar satisfechos y el 73% se muestran muy satisfechos con los recursos didácticos aplicados.

- **Guía de aprendizaje**

Respecto a la valoración del nivel de aceptación de la guía de aprendizaje con su secuenciación didáctica y el desarrollo de esta desde el ambiente virtual de aprendizaje Moodle se encontró que el 73% de los estudiantes respondieron estar muy satisfechos con la estrategia de aprendizaje. También se dio la posibilidad de plasmar la apreciación de los estudiantes mediante una pregunta abierta que indagó por las ventajas y desventajas de la guía de aprendizaje mediada por el ambiente virtual donde se aprecia que este permite ejecutar las tareas no solo en el colegio sino desde otros espacios y tiempos diferentes a la jornada escolar, además hay flexibilidad con el desarrollo de los trabajos, ya que los contenidos y actividades abordadas desde los objetos virtuales de aprendizaje están disponibles para su realización, también se fortalece la interacción con el docente para la retroalimentación y acompañamiento; sin embargo, la plataforma presenta limitaciones para aquellos estudiantes que carecen de dispositivos, conectividad y bases de alfabetización digital.

6. Conclusiones y recomendaciones.

En este capítulo se describen las conclusiones de los hallazgos generados con la aplicación de la propuesta de intervención, las cuales recogen el análisis de los resultados obtenidos a la luz de los objetivos planteados para responder al alcance del objetivo general y la validación de la hipótesis señalada.

6.1 Conclusiones

En la actualidad las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), están presentes en el ámbito cotidiano abriendo puertas para el acceso a la información a través de medios masivos, redes sociales y dispositivos que son formas actuales de comunicación por lo cual es pertinente vincular las prácticas educativas a esta realidad. Es así, que frente al objetivo propuesto de caracterizar estrategias de enseñanza en el área de lengua castellana que integran tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (TAC), se concluye que la integración de las herramientas TIC al currículo ayudan a disminuir la brecha digital, siempre y cuando su uso pedagógico sea de manera intencionada y busque que el estudiante desarrolle sus competencias para intervenir de manera positiva en su contexto. Es de resaltar que las herramientas tecnológicas por sí solas no generan cambios o transformaciones, ya que es la vinculación estratégica que el docente hace de estas en la construcción didáctica como mediador o arquitecto, la que permite su utilización eficiente en los procesos de aprendizaje generándose nuevas formas y escenarios posibles que demandan cambio de roles, tanto en el docente como en el estudiante en dinámicas de una construcción continua y de relaciones horizontales, además trabajar con herramientas virtuales de aprendizaje aporta a la motivación del estudiante, a la manifestación de sus diversas formas de expresión de la lengua para establecer experiencias comunicativas contextualizadas y auténticas que le permitan la construcción de significados desde su uso social.

Por otro lado, desde el desarrollo las competencias en el área del lenguaje con la articulación de ambientes virtuales de aprendizaje, no solo se fortalecen las habilidades comunicativas como son los procesos de lectura y escritura que llevan al desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, sino que se permite que el estudiante desarrolle competencias tecnológicas y digitales que se hacen transversales a la demás áreas del conocimiento y en otros escenarios de interacción social. Lo anterior, sugiere la implementación de metodologías constructivistas como el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en la solución de problemas que generan relaciones e interacciones, trabajo cooperativo y autorregulación del conocimiento, elementos propios del constructivismo sistémico planteado desde los postulados epistemológicos del área de lengua castellana.

Es así, que el propósito de vincular las TIC al aula de manera intencionada para convertirlas en recursos TAC requiere que el docente incursione en el ámbito de la innovación de sus prácticas a través del empoderamiento coherente del uso de las herramientas virtuales y tecnológicas en función del logro de los objetivos de aprendizaje planteados. Es importante señalar que es voluntad del docente implementar las tecnologías a su práctica y que estas nos son el único recurso que se puede emplear en la mediación del aprendizaje.

En cuanto al objetivo de Implementar un modelo de guía de aprendizaje en el marco de las competencias básicas de lengua castellana a través del uso de un ambiente virtual, que como estrategia permite aterrizar de manera eficiente y pertinente en el aula el diseño curricular institucional desde la aplicación de una secuenciación didáctica orientada con un enfoque socioformativo, se concluye que esta demanda en el docente el dominio teórico y didáctico del área, el conocimiento de sus estudiantes y el contexto para que de manera intencionada construya el andamiaje que permita a sus estudiantes llegar a los propósitos de aprendizaje, dándole al docente la oportunidad de construir sus propias acciones educativas que según Galeano (2014) le permiten al docente la separación entre la intención del currículo prescrito y el currículo vivido permitiéndole modelar, transformar y sistematizar el conocimiento, siendo la oportunidad para poner en evidencia la acción pedagógica y didáctica, implicando con esto una intencionalidad en la gestión del conocimiento desde la modelación de su práctica con la participación de sus estudiantes, dándose la posibilidad de un proceso dinámico con características de

pertinencia, flexibilidad, interdisciplinariedad y participación, designando al docente como un agente cultural propulsor de las prácticas y medios socioculturales.

De igual manera, el diseño de un modelo de guía de aprendizaje debe comprender los componentes propios de la didáctica general como son: el problema o situación a intervenir, el objetivo, el contenido, el método, las metodologías, la forma, los medios y la evaluación a la vez que su articulación a los fundamentos de la didáctica específica del área que para el caso de lengua castellana recoge, objetivos, contenidos, organización, recursos y evaluación. Todo esto planteado desde una secuenciación didáctica que demanda una serie de actividades con coherencia entre sí y de manera intencionada por parte del docente que comprenda las etapas de apertura, desarrollo y cierre.

De otro lado, la articulación de la guía de aprendizaje a un ambiente virtual demanda contar con una serie de requerimientos para su desarrollo que van desde la alfabetización digital de docentes y estudiantes, manejo de dispositivos tecnológicos, dotación en infraestructura y servicio de conectividad. También, cabe resaltar que la guía de aprendizaje es una estrategia pensada para apoyar y mediar los procesos de enseñanza, no obstante para su desarrollo se requiere la orientación, acompañamiento y retroalimentación constante del docente, aclarándose que con el componente de virtualidad lo que se pretende es poner la guía y su secuenciación didáctica desde la aplicación de objetos virtuales para darle un valor agregado de flexibilidad, acceso y disponibilidad de la información, reflexión y reconocimiento de los ritmos de aprendizaje.

Finalmente, frente al objetivo de Evaluar la incidencia del modelo de guía de aprendizaje en el nivel de desempeño de las competencias básicas de lengua castellana desde el uso de un ambiente virtual, los instrumentos aplicados para la valoración del avance en los desempeños de las competencias básicas de lengua castellana desde la producción de textos argumentativos y estos asociados a los aspectos sociodemográficos y las prácticas de lectura y escritura se concluye que desde el estudio longitudinal hubo un avance significativo en el promedio de desempeño de las competencias básicas con la implementación de la estrategia, donde se encontró que las actividades que dieron más valor a la propuesta son aquellas relacionadas con la búsqueda de literatura para establecer referentes de autoridad textual, la categorización microtextual, esto es la estructura interna del texto y la categoría macrotextual comprendiendo esta la tipología

textual. Con lo anterior se favoreció de manera significativa el desarrollo de las competencias gramatical, textual, semántica, enciclopédica y literaria, encontrándose por el contrario que las competencias pragmática y poética presentaron menor avance.

A nivel poblacional se concluye que la propuesta tuvo mayor avance en el género femenino, en los estudiantes con promedio de edad entre dieciséis y diecisiete años, en los estudiantes que provienen de zonas rurales, en los estudiantes cuyos padres han culminado uno o dos ciclos de la educación, en los estudiantes que cuentan con el servicio de conectividad y en estudiantes que tienen como referentes de prácticas lectoras a sus hermanos. En este sentido, desde el nivel de percepción y aceptación de la propuesta se concluye que articular la guía de aprendizaje a los ambientes virtuales influye en la motivación, disposición, participación e interacción de los estudiantes en la ejecución de la misma.

De modo general, en la aplicación de la propuesta abordada se puede llegar a la comprobación de la hipótesis planteada, determinándose que la implementación de un modelo de guía de aprendizaje articulado a un ambiente virtual de aprendizaje, si influye de manera significativa en el desarrollo de las competencias básicas de lengua castellana.

6.2 Recomendaciones

Para estudios a futuro, es pertinente tener en cuenta que para la articulación de ambientes virtuales de aprendizaje al desarrollo de la guía se debe contar con la disposición docente para la innovación, dominio de las competencias tecnológicas y digitales tanto de docentes como de estudiantes, dominio de la estructura curricular, conocimiento de los componentes de la didáctica general y la didáctica específica del área, y tener la capacidad de encausar de manera intencionada todo lo anterior para la intervención en situaciones reales del contexto. A nivel administrativo, la implementación de este tipo de propuestas requiere contar con la disposición de infraestructura, dispositivos electrónicos y conectividad.

La estrategia aquí planteada, en prospectiva presenta la posibilidad de implementación de manera gradual en todas las áreas y grados de la institución, ya que demanda la

apropiación para el manejo de la plataforma por parte de los docentes, también da la posibilidad que otras instituciones previo acuerdo entre docentes y directivos desarrollen las guías ya establecidas en la plataforma y a la vez fortalecer la comunidad académica. La implementación de esta estrategia abre las puertas a métodos flexibles de educación como lo es la educación de presencialidad virtual asistida, la incursión en el planteamiento de programas curriculares desde esta plataforma para los ciclos de primaria y básica que puede contribuir a los índices de cobertura.

7. Bibliografía

Álvarez, C., & González, E. (1998). Lecciones de didáctica general. Medellín, Edinalco.

Angulo, T. (1998). Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la Lengua. Didáctica. Lengua y Literatura.

Aponte, F. (2007). El docente del siglo XXI. Disponible: <http://www.gestiopolis.com/canales8/eco/docentes-nuevo-siglo-y-susexigencias.htm> (Consulta: 2015, noviembre 21).

Asamblea departamental de Antioquia (2016) Plan departamental de desarrollo 2016-2020 de Antioquia “Pensando en Grande”. Equipo de Gobierno.

Azinián, H. (2000). Resolución de problemas matemáticos: visualización y manipulación con computadora. Noveduc Libros. Buenos Aires, Argentina.

Bronckart, J. & Schneuwly, B. (1996). La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura.

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. Temas/temas.

Concejo Municipal municipio de Rionegro (2016). Plan de Gobierno municipal 2016-2020. Rionegro Tarea de Todos.

Chevallard, Y. (1985). La transposición didáctica (Vol. 95). Grenoble: El pensamiento salvaje

- Claro, M. (2010). Impacto de las TIC en los aprendizajes de los estudiantes: estado del arte. Editorial CEPAL. Ciudad de México.
- Concejo Municipal municipio de Rionegro (2016). Plan de Gobierno municipal 2016-2020. Rionegro Tarea de Todos.
- Conpes, D. (2009). 3582. Política Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación. Bogotá, DC abril. COLOMBIA, L. 715 de diciembre 21 de 2001. Bogotá.
- Constitución Política de la República de Colombia. [Const.] (1991) 2da Ed. Bogotá. Legis.
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994) Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula: Impacto en la planeación didáctica. Revista iberoamericana de educación superior, 4(10), 3-21
- Díaz Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. DidacTIC.
- Díaz, L., & Omara, S. (2014). Prácticas innovadoras de enseñanza con mediación TIC que generan ambientes creativos de aprendizaje. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 4(43), 147-160.
- Escontrela, M. & Stajanovic, L. (2004). La integración de las TIC en la educación: Apuntes para un modelo pedagógico pertinente. Vol.25. Pág. 481-502.
- Galeano, R (2014). Innovar en el Currículo Universitario. Editorial: Artes y letras S.A.S. Medellín, Colombia. Capítulo 11. Pág. 173 -195.
- García, J. (2000). Una aproximación a la didáctica de la lengua y de la literatura. Aula abierta.
- García-Valcárcel, A., & González, A. D. (2011). Integración de las TIC en la práctica escolar y selección de recursos en dos áreas clave: lengua y matemática.

- Gil, J. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la Escuela*, (64), 19-30
- Gómez, M. (2005). La transposición didáctica: historia de un concepto. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 1, 83-115.
- González, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes (Vol. 5)*. Ministerio de Educación.
- González, S. (2010). *Revisión de plataformas de entorno de aprendizaje*.
- Graells, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), 2.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: Aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de la universidad y sociedad del conocimiento*, vol.5
- Lerma, H. (2004). *Metodología de la Investigación, propuesta, anteproyecto y proyecto*. ECOE Ediciones. Cuarta Edición.
- Lomas, C., Tusón, A., & Osoro, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós Ibérica.
- López, J. (2003). *La Integración de las TIC en Lenguaje y Comunicación*. EDUTEKA: Cali, Colombia.
- López, J., Flores, M., & González, J., (2012). Descubriendo Edmodo: beneficios del microblogging en educación en adultos. *Campo abierto: Revista de educación*, 31(2), 53-70.
- Martín, A. (2007). Integración curricular de las TIC y educación para los medios En la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de educación*, (45), 141-156.

- Martínez, A. (2003) La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. Revista Colombiana de Educación N°44. Bogotá, Colombia.
- Martínez, H. (2008). La integración de las TIC en instituciones educativas. R. Carneiro, JC Toscano, & T. Díaz, Los desafíos de las TIC para el cambio educativo (pág. 61-70). Madrid: Fundación Santillana.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (1998). Lineamientos curriculares de lengua castellana.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2006). Estándares básicos de competencias matemáticas y lenguaje.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2015). Derechos básicos de aprendizaje lengua castellana. Primera versión.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2016). Derechos básicos de aprendizaje lengua castellana. Segunda versión,
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2016). La Innovación Educativa en Colombia Buenas Prácticas para la Innovación y las TIC en Educación.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia (2016). Informe de Gestión 2015. Programas Transversales Innovación y Tecnología Educativa.
- Miranda, M. & Torres, M. (2009). La plataforma virtual como estrategia para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos en la IEP Coronel José Joaquín Inclán de Piura.
- Pérez, M. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Educación Inicial.
- Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. Revista Electrónica Educare, 15(1), 15-29.
- Pérsico, M. (2013). Un caso de transposición didáctica del español inspirado en los aportes de la pedagogía para la comprensión y la lingüística textual.
- Puga, M. (2006). Investigación de las TIC en la educación. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC, 5(2), 539-552.

- Puga, M. (2004). Uso y evaluación de la plataforma de enseñanza-aprendizaje virtual "BlackBoard" U.Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (24), 89-100.
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla
- Proyecto Educativo Institucional (2015) Institución Educativa Baltazar Salazar.
- Ruiz, H. & Reyes, E. (2012). *Metodología de la investigación*. Cengage Learning.
- Salgado, A. (2007) *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos*. liber., vol.13, no.13, p.71-78. ISSN 1729-4827
- Sánchez, J. (2002). Integración curricular de las TIC: conceptos e ideas. In *Actas VI Congreso Iberoamericano de Informática Educativa, RIBIE* (pp. 20-22)
- Sandoval, C. (2006) *Investigación Cualitativa*. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES).
- Schiefelbein, E, Castillo, G, & Colbert, V. (1993). *Guías de aprendizaje para una escuela deseable*. UNESCO.
- Tobón, S., Prieto, J., & Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson educación.
- Valero, A. & Ruiz, P. (1993). *La Didáctica de la Lengua y la Literatura y su enseñanza*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*.
- Vargas, J. (2014). *Incidencia de las estrategias didácticas, implementadas por el docente de la disciplina de Lengua y Literatura para desarrollar la Comprensión Lectora en los estudiantes de 11mo. Grado*. *La Investigación en la Facultad de Educación e Idiomas*.

A. Anexo A: Rúbrica evaluativa para el texto argumentativo

Criterios	Escala de desempeño según los indicadores			
	Superior	Alto	Básico	Bajo
Competencia	4	3	2	1
Gramatical o sintáctica	Utiliza oraciones simples y compuestas para la elaboración de párrafos de tipo argumentativo obedeciendo a las reglas sintácticas y morfológicas.	Utiliza oraciones simples y compuestas en la elaboración de párrafos argumentativos.	Utiliza oraciones simples y compuestas con dificultades estructurales en la construcción de párrafos.	Utiliza oraciones simples y compuestas en su producción.
Textual	Emplea elementos micro y macrotextuales para dar coherencia y cohesión en el ensayo.	Emplea elementos micro y macrotextuales con algunas dificultades en la coherencia y la cohesión en el ensayo.	Emplea elementos micro y macrotextuales con dificultades en la coherencia y la cohesión en el ensayo.	Emplea con mucha dificultad los elementos micro y macrotextuales.
Semántica	Reconoce y usa adecuadamente el léxico correspondiente al tema abordado en el desarrollo del texto argumentativo.	Reconoce y usa adecuadamente algunos términos propios del tema abordado en el texto argumentativo.	Emplea de manera inadecuada términos sobre el tema en la elaboración del texto argumentativo.	Desarrolla un l texto argumentativo desde un lenguaje simple sin apropiación conceptual del mismo.

Criterios	Escala de desempeño según los indicadores			
	Superior	Alto	Básico	Bajo
competencia	4	3	2	1
Pragmática o sociocultural	El escritor desarrolla temáticas que abordan elementos de su contexto socio cultural que circundan.	El escritor hace poca relación de las temáticas con su contexto socio cultural.	El escritor hace relaciones descontextualizadas en las temáticas abordadas en la producción textual.	El escritor no relaciona su contexto en el desarrollo de temáticas abordadas desde la producción textual.
Enciclopédica	Desarrolla la macroestructura del ensayo en los elementos(introducción, tesis, argumentos y conclusión)	Desarrolla la macroestructura del ensayo con falencias en alguno de los componentes (introducción, tesis, argumentos y conclusión)	Desarrolla la macroestructura del ensayo con falencias en dos elementos (introducción, tesis, argumentos y conclusión)	Desarrolla la macroestructura del ensayo insuficiente en todos los elementos (introducción, tesis, argumentos y conclusión)
Literaria	Cita tres autores que ayudan a desarrollar la validez de los argumentos y realiza las referencias bibliográficas correspondientes según normas APA.	Cita dos autores que ayudan a desarrollar la validez de los argumentos y realiza las referencias bibliográficas correspondientes según normas APA.	Los autores citados no sustentan de manera clara la validez de los argumentos y tesis planteada y realiza las referencias bibliográficas correspondientes según normas APA.	No se abordan fuentes y autores creíbles para la sustentación de los argumentos y las referencias bibliográficas no corresponden al estilo APA.
Poética	Desarrolla un estilo personal atendiendo al uso correcto del lenguaje en la producción del ensayo.	Desarrolla un estilo personal con dificultades en el uso correcto del lenguaje en la producción del ensayo.	Presenta dificultad en el desarrollo de un estilo personal y en el uso correcto del lenguaje en la producción del ensayo.	El ensayo no evidencia un estilo personal ni un uso correcto del lenguaje.

B. Anexo B: Encuesta de percepción y aceptación de la propuesta

Encuesta de aceptación, favorabilidad y motivación sobre la propuesta Fortalecimiento de las competencias básicas de lengua castellana mediante la integración de las TAC en el desarrollo de las guías de aprendizaje.

Objetivo: obtener información sobre las percepciones, aceptación y motivación de la implementación de la propuesta Fortalecimiento de las competencias básicas de lengua castellana mediante la integración de las TAC en el desarrollo de las guías de aprendizaje.

De acuerdo con la experiencia obtenida con la implementación de la propuesta “Fortalecimiento de las competencias básicas de lengua castellana mediante la integración de las TAC en el desarrollo de las guías de aprendizaje”, **valora de 1 a 5 tu grado de motivación respecto a los siguientes aspectos, teniendo en cuenta que 1 es la valoración mínima y 5 la valoración máxima.**

Categoría: Saber (contenidos)

No.	ítem	1	2	3	4	5
1	Valora tu grado de motivación respecto al tema elaboración de textos argumentativos.					
2	Valora tu grado de motivación frente a la estructura del texto argumentativo (introducción, desarrollo y conclusión).					
3	Valora tu nivel de aceptación frente a la búsqueda de fuentes de información y construcción de fichas bibliográficas.					
4	Valora tu nivel de agrado frente a la lectura de textos argumentativos, búsqueda de tesis, uso de estrategias argumentativas y el parafraseo.					

5	Valora el nivel de utilidad de los procesos de escritura en la vida cotidiana.					
---	--	--	--	--	--	--

Categoría: AVA - TAC

No.	ítem	1	2	3	4	5
6	Valora tu grado de motivación respecto a la forma de presentación de los contenidos, trabajo e interacción en el ambiente virtual de aprendizaje (Plataforma Moodle).					
7	Valora tu grado de motivación respecto a las actividades sugeridas en la Plataforma Moodle (foro, chat, tutoriales, glosario, fuentes de información referidas).					
8	Valora tu nivel de aceptación frente al uso y aplicación de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de actividades de clase.					
9	Valora tu grado de aceptación frente al nivel de dominio de las herramientas tecnológicas.					
10	Valora tu nivel de motivación frente a los procesos de interacción mediados por las herramientas virtuales.					
11	Valora la efectividad de los recursos tecnológicos (dispositivos, conectividad) empleados para el desarrollo de la guía de aprendizaje.					

Categoría: Didáctica

No.	ítem	1	2	3	4	5
12	Valora el nivel de favorabilidad de actividades y recursos de aprendizaje para la adquisición de los conocimientos teóricos.					
13	Valora tu grado de motivación respecto a la evaluación del conocimiento adquirido desde el desarrollo de la guía de aprendizaje por medio de Ambientes Virtuales (plataforma Moodle).					

14	Valora la pertinencia de los contenidos abordados desde el uso de Ambientes Virtuales (plataforma Moodle).					
15	Valora la calidad de relación docente – estudiante en cuanto acompañamiento, orientación y retroalimentación del proceso de enseñanza.					
16	Valora el nivel de motivación en cuanto al trabajo colaborativo propuesto desde la plataforma Moodle.					

Categoría: Guía de aprendizaje

No.	ítem	1	2	3	4	5
17	Valora tu nivel de aceptación frente al desarrollo de la guía de aprendizaje por medio de la plataforma Moodle.					
18	Valora el nivel de aceptación de los momentos de la guía de aprendizaje para la adquisición de conocimientos.					

19. A su parecer ¿Cuáles son las ventajas y las desventajas del trabajo con las guías de aprendizaje por medio de la plataforma Moodle? _____

20. ¿Qué sugerencias u observaciones harías a la estrategia de guías de aprendizaje abordada desde el ambiente virtual de aprendizaje Moodle? _____
