



MODELO DE APRENDIZAJE VIRTUAL BASADO EN EL MODELO PEDAGÓGICO DE
LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN PARA EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LOS GRADO DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DISTRITAL ALEMANIA UNIFICADA.

AUTOR

HUGO ESTID SALAS GARZÓN

UNIVERSIDAD EAN

FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRIA EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL

BOGOTÁ D.C.

2019

MODELO DE APRENDIZAJE VIRTUAL BASADO EN EL MODELO PEDAGÓGICO DE
LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN PARA EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LOS GRADO DÉCIMO DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA DISTRITAL ALEMANIA UNIFICADA.

AUTOR

HUGO ESTID SALAS GARZÓN

PROYECTO DE GRADO

TRABAJO DIRIGIDO

TUTOR

GONZALO BENAVIDES GALLEGO

UNIVERSIDAD EAN

FACULTAD DE HUMANIDADES

MAESTRIA EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL

BOGOTÁ D.C.

2019

Nota de aceptación

Veredicto

Firma de director del proyecto

Firma del jurado

DEDICATORIA

Tú sabes que la vida no ha sido fácil de vivir.

Tú vida no fue fácil, como no ha sido fácil la mía.

Gracias por todo lo que me diste y me protegiste.

Ya en el camino nos encontraremos.

Y de algo hablaremos.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, mi padre, Ivonne, mi familia, amigos, compañeros de trabajo, Andrey compañero de los vaivenes de la vida, a la Universidad EAN por abrirme las puertas, a su cuerpo de profesores, a mi director de trabajo de grado Gonzalo Benavides por guiarme en el proceso ahora terminado.

Gracias.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS	5
2.1. OBJETIVO GENERAL.....	5
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	5
3. JUSTIFICACIÓN	10
4. MARCO DE REFERENCIA	14
4.1. TEORÍAS DE APRENDIZAJE, MODELOS, ESTRATEGIAS Y ENFOQUES PEDAGÓGICOS.....	14
4.1.1. <i>Teorías de aprendizaje</i>	14
4.1.2. <i>Modelo pedagógico</i>	24
4.1.3. <i>Enfoque pedagógico</i>	31
4.1.4. <i>Estrategia de aprendizaje</i>	32
4.1.5. <i>Modelo de enseñanza y modelo de aprendizaje</i>	33
4.1.6. <i>La didáctica</i>	34
4.1.7. <i>La mediación didáctica</i>	35
4.1.8. <i>Enseñanza virtual</i>	37
4.1.9. <i>Constructivismo y aprendizaje virtual</i>	38
4.2. MODELO DE APRENDIZAJE VIRTUAL.....	39
4.2.1. <i>Educación a distancia, educación virtual y aprendizaje Virtual</i>	39
4.2.2. <i>Elementos de un modelo de aprendizaje virtual</i>	42
4.2.3. <i>Modelos didácticos de los entornos virtuales de aprendizaje</i>	43
4.2.4. <i>Diseños instruccionales para el aprendizaje virtual</i>	46
4.2.5. <i>Tecnologías de la información y la comunicación (TIC)</i>	49
4.3. MODELOS PEDAGÓGICOS DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN	50
4.3.1. <i>La enseñanza para la comprensión</i>	50
4.3.2. <i>Pilares de la enseñanza para la comprensión</i>	51
4.4. COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.....	53
4.4.1. <i>Concepto de competencias</i>	53
4.4.2. <i>Las competencias comunicativas</i>	54
5. MARCO DE INSTITUCIONAL.....	64
5.1. MISIÓN.....	64
5.2. VISIÓN.....	64
5.3. PRINCIPIOS.....	64
5.4. MODELO PEDAGÓGICO DE LA IED ALEMANIA UNIFICADA.	65
5.5. CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL.....	61
5.6. PROCESOS ACADÉMICOS DE LA IED.....	62
5.7. ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL.....	63
5.8. ESTRUCTURA FÍSICA	64
5.9. RESEÑA HISTÓRICA.....	64
5.10. POSICIÓN EN EL MERCADO, IDENTIFICACIÓN DEL SECTOR ECONÓMICO Y ANÁLISIS.	64
6. DISEÑO METODOLÓGICO.....	66

6.1.	GENERALIDAD DEL DISEÑO METODOLÓGICO	66
6.2.	NIVEL ESPECÍFICO DEL DISEÑO METODOLÓGICO	70
6.2.1.	<i>Diseño de instrumentos.</i>	71
6.2.2.	<i>Métodos de diseño</i>	72
6.2.3.	<i>Impacto del proyecto investigación</i>	73
7.	DESARROLLO DEL TRABAJO	75
7.1.	DIAGNÓSTICO Y DESCRIPCIÓN DE INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.	75
7.1.1.	<i>Estrategias de la institución para el desarrollo de competencias comunicativas</i>	75
7.1.2.	<i>Modelo pedagógico histórico-cultural de la Institución Educativa Alemania Unificada.</i>	81
7.1.3.	<i>Diagnóstico del estado de la IED Alemania en relación al aprendizaje virtual.</i>	84
7.1.4.	<i>Acceso de los estudiantes al servicio de internet.</i>	87
7.1.5.	<i>Desarrollo de la prueba diagnóstica y análisis de resultados</i>	88
7.2.	ELEMENTOS DEL MODELO VIRTUAL DE APRENDIZAJE, INSTRUCCIONAL DE JONASSEN Y DE LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN.	103
7.2.1.	<i>Elementos a considerar de un modelo de aprendizaje virtual para la creación del modelo de aprendizaje virtual a desarrollar para la IED Alemania Unificada.</i>	103
7.2.2.	<i>Elementos a considerar del modelo diseño instruccional de Jonassen para la creación del modelo de aprendizaje virtual a desarrollar para la IED Alemania Unificada.</i>	109
7.2.3.	<i>Elementos a considerar de la enseñanza para la comprensión virtual, para la creación del modelo propio para la IED Alemania Unificada.</i>	113
7.2.4.	<i>Modelo de aprendizaje virtual basado en el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión para el desarrollo de competencias comunicativas</i>	119
7.2.5.	<i>Elementos del modelo de aprendizaje virtual propuesto para el desarrollo de competencias comunicativas</i>	119
7.2.6.	<i>Proceso de aprendizaje del modelo de virtual para el desarrollo de competencias comunicativas de la IED Alemania Unificada.</i>	143
7.2.7.	<i>Prototipo del modelo de aprendizaje virtual con la estrategia pedagógica para el desarrollo de las competencias educativas en los estudiantes de la IED.</i>	150
7.3.	PLAN DE IMPLEMENTACIÓN	159
7.3.1.	<i>Fase inicial</i>	159
7.3.2.	<i>Fase de ejecución.</i>	160
7.3.3.	<i>Fase de evaluación.</i>	164
8.	CONCLUSIONES	165
9.	RECOMENDACIONES.....	167
	REFERENCIAS	168
	ANEXOS.....	190

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Caracterización de modelos pedagógicos.	27
Tabla 2. Mediaciones didácticas disponibles en la red.	35
Tabla 3. Estándares de competencia de la producción textual producción oral.	57
Tabla 4. Estándares de competencia de la producción textual producción escrita.	58
Tabla 5. Estándares de competencia de la comprensión e interpretación textual.	58
Tabla 6. Estándares de competencia literatura.	59
Tabla 7. Estándares en medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. Retomo crítica y selectiva.	60
Tabla 8. Estándares en medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. comprensión de los factores sociales.	61
Tabla 9. Estándares de Ética de la comunicación.	62
Tabla 10. Características de terminales.	85
Tabla 11. Relación número de terminales por ancho de banda.	86
Tabla 12. Capacidad de implementación de un entorno virtual en instituciones educativas.	87
Tabla 13. Rúbrica valoración subprocesos competencia producción textos orales.	131
Tabla 14. Rúbrica valoración subprocesos competencia producción textos escritos.	133
Tabla 15. Rúbrica valoración subprocesos competencia comprensión e interpretación textual.	134
Tabla 16. Rúbrica valoración subprocesos competencia literatura.	136
Tabla 17. Rúbrica valoración subprocesos competencia medios de comunicación y otros.	137
Tabla 18. Rúbrica valoración subprocesos competencia factores sociales y culturales.	140
Tabla 19. Rúbrica valoración subprocesos competencia ética de la comunicación.	141
Tabla 20. Evaluación del entorno virtual de aprendizaje.	142
Tabla 21. Aspectos generales del proceso de aprendizaje del modelo de virtual para el desarrollo de competencias comunicativas de la IED Alemania Unificada.	145
Tabla 22. Proceso de aprendizaje del modelo de virtual para el desarrollo de competencias comunicativas de la IED Alemania Unificada.	146
Tabla 23. Plan de acción en su fase de ejecución.	160
Tabla 24. Implementación del ambiente de aprendizaje virtual.	162
Tabla 25. Evaluación ejecución de la implementación.	164

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Organigrama IED Alemania Unificada.	63
figura 2. Fórmula para cálculo de la muestra poblaciones finitas.	70
figura 3. Elementos a considerar de un modelo de aprendizaje virtual.	104
figura 4. Modelo diseño instruccional de Jonassen.	111
Figura 5. Modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión.	113
Figura 6. Modelo de aprendizaje virtual basado en el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión para el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de grado décimo de la IED Alemania Unificada.	120
Figura 7. Aspectos generales del proceso de aprendizaje del modelo virtual para el desarrollo de competencias comunicativas de la IED Alemania Unificada.	144
Figura 8. Proceso de aprendizaje del modelo virtual para el desarrollo de competencias comunicativas de la IED Alemania Unificada.	146
Figura 9. Ingreso al entorno virtual de aprendizaje Classroom en la de Google.	151
Figura 10. Ingreso a Google Classroom identificación de usuario.	152
Figura 11. Elección de perfil de usuario en Google Classroom.	152
Figura 12. Creación de clases en Google Classroom.	153
Figura 13. Datos básicos para la creación de clase en Google Classroom.	154
Figura 14. Presentación del ambiente.	154
Figura 15. Código único de clase Google Classroom.	155
Figura 16. Asignación de trabajos para la clase en Google Classroom.	155
Figura 17. Creación de actividades en Google Classroom.	156
Figura 18. Integración de contenidos en Google Classroom.	157
Figura 19. Imagen de actividades pendientes Google Classroom.	158
Figura 20. Selección de actividades en Google Classroom.	158
Figura 21. Modelo de encuesta dirigida a padres o acudientes.	190
Figura 22. Exposiciones orales.	191
Figura 23. Exposiciones orales.	191
Figura 24. Organiza previamente las ideas que desea exponer y el documento para sustentarlo.	192
Figura 25. Idéntica y valora los aportes de sus interlocutores y del contexto en el que expone sus ideas.	193
Figura 26. Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar las ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.	194
Figura 27. Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de los interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos.	195
Figura 28. Ejemplo construcción de texto escrito.	196
Figura 29. diseña un plan textual para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.	197

Figura 30. Utiliza un texto explicativo para la presentación de las ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características del interlocutor y con la intención que persigue al producir el texto.	198
Figura 31. Idéntica estrategias que garanticen coherencia, cohesión y pertinencia del texto.....	199
Figura 32. Tiene en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de textos.	200
Figura 33. Elabora una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos.	201
Figura 34. Reescribe textos, a partir de su propia valoración y del efecto causado por éste en sus interlocutores.....	202
Figura 35. Compresión e identificación de textos.	203
Figura 36. Elabora hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.....	204
Figura 37. Comprende el sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.....	205
Figura 38. Caracteriza los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.	206
Figura 39. Analiza los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que lee.	207
Figura 40. infiere otros sentidos en cada uno de los textos que lee, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.	208
Figura 41. Ejemplo prueba de conocimientos en literatura.	209
Figura 42. Conoce y caracteriza producciones literarias de la tradición oral latinoamericana ..	210
Figura 43. Lee con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.	211
Figura 44. Establece relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.	212
Figura 45. Caracteriza los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.	213
Figura 46. Idéntica los recursos de los lenguajes empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.....	214
Figura 47. Ejemplo preguntas para evaluar la competencia de medios de comunicación.	215
Figura 48. Caracteriza los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros.....	216
Figura 49. Diferencia los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales.....	217
Figura 50. Utiliza estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva.	218
Figura 51. Selecciona la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas.	219
Figura 52. Utiliza estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo.	220

Figura 53. Establece relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contraste críticamente con la que recojo de los contextos en los cuales intervengo.	221
Figura 54. Determina las características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva.	222
Figura 55. Interpreta elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopta una posición crítica frente a ellos.	223
Figura 56. Caracteriza diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.	224
Figura 57. Idéntica rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.	225
Figura 58. Relaciona las manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.	226
Figura 59. Interpreta manifestaciones artísticas no verbales y las relaciona con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.	227
Figura 60. Ejemplo evaluación ética de la comunicación.	228
Figura 61. Reconoce el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.	229
Figura 62. Entiende la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracteriza en sus aspectos convencionales y arbitrarios.	230
Figura 63. Explica el proceso de comunicación y da cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.	231
Figura 64. Comprende el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos suyos o de los compañeros.	232
Figura 65. Valora, entiende y adopta los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.	233

RESUMEN EJECUTIVO

Este trabajo de investigación tiene por objetivo generar un modelo virtual de aprendizaje para el desarrollo en competencias comunicativas para los estudiantes de grado décimo de la media vocacional de la Institución Educativa Distrital Alemania Unificada de la localidad cuarta de San Cristóbal en la ciudad de Bogotá-Colombia. Algunos autores, entre los que se encuentran Hernández (2005), Correa (2007), Rincón (2012), y organizaciones como la Organización de Estados Iberoamericanos (2010), el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en diferentes momentos, e instructores del Servicio Nacional de Aprendizaje (2018), este último, para el caso específico de la Institución Educativa, se han referido al estado de las competencias comunicativas y las repercusiones que tienen en el desarrollo económico, social y cultural del país. Es por tal motivo que, este proyecto plantea el diseño un modelo virtual de aprendizaje que, utilizando los postulados de la teoría de aprendizaje constructivista, los parámetros establecidos por el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión y los principios del modelo instruccional de Jonassen, permita el desarrollo de las competencias comunicativas en el grado décimo bajo los conceptos establecidos por el Proyecto Educativo Institucional del centro educativo.

Los elementos virtuales de la propuesta nacen como respuesta a ciertas situaciones que no permiten que se haga un fortalecimiento de dichas competencias por medio de docentes presenciales en el aula, a razón de que, por ser la Alemania Unificada, una institución de carácter público, no puede ejecutar contratación directa de docentes para trabajar en las competencias que corresponden a ciclos de enseñanza anteriores. Igualmente, la institución no cuenta con un lugar disponible, tampoco, con tiempo adicional de sus docentes para llevar a cabo dicha instrucción. Es entonces que este proyecto plantea una solución por medio del aprendizaje virtual al problema de las falencias en el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa, sin implicar la contratación de expertos, la utilización de tiempo y espacios con los cuales no cuenta el centro educativo.

Es por esto que, se encuentra al modelo de aprendizaje virtual y al entorno virtual de aprendizaje *Classroom* y la *Suite* de *Google* a los elementos para construir una respuesta, ya que como lo

plantean Zambrano y Medina (2010), para lograr el aprendizaje virtual, este tiene que, funcionar por medio de un software social gratuito que presente la posibilidad de generar procesos de enseñanza-aprendizaje distribuido, dinámico, flexible, reflexivo experiencial y situado, con formas innovadoras e interactivas de trabajo en comunidades de práctica y aprendizaje. Y así mismo, corresponde a lo trazado por Cardona y Sánchez (2010), quienes añaden que, se produce a distancia entre el tutor y el estudiante, donde el alumno desarrolla competencias y destrezas a través del uso de las TIC y uso de Internet con apoyo de la comunicación multidireccional sincrónico y asincrónico del aprendizaje colaborativo.

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación trata sobre el estado o nivel de las competencias comunicativas en los estudiantes de grado décimo de la media vocacional de la Institución Educativa Distrital Alemania Unificada de la localidad cuarta de San Cristóbal en la ciudad de Bogotá-Colombia, durante el año en curso, con el propósito de diseñar de un modelo virtual de aprendizaje que contribuya al desarrollo de dichas competencias.

En el año 2017, la Institución Educativa Distrital (IED), según acta del Consejo Académico (2017), logra un acuerdo para que sus estudiantes de grados decimo y once, sean capacitados por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en el programa técnico de mantenimiento correctivo y preventivo de computadores. Bajo dicho acuerdo, a inicios del año 2018, se dio comienzo al proceso de capacitación de los alumnos de los dos grupos de grado décimo de la jornada tarde. Para el mes de mayo, los instructores encargados del programa técnico, generaron y remitieron a rectoría un documento llamado lista de chequeo (SENA 2018), en la cual, expresan que los estudiantes en mención vienen incumpliendo con algunas de las actividades o tareas solicitadas. Al observar la lista de chequeo generada, se encontraron actividades en las cuales han incumplido están relacionadas con el desarrollo de las competencias comunicativas como lo son: hablar, leer y escribir.

Las advertencias generadas indicaban que los alumnos presentaron informes sin cumplir con características mínimas de un escrito tales como ortografía y redacción. Con el agravante de no aplicar las normas APA exigidas por el SENA para la entrega de estos escritos. Del mismo modo, evidenciaron que los estudiantes evadían a la sustentación pública de trabajos y se negaban a participar en la lectura de documentos durante las actividades en clase. Con base en las listas de chequeo y la información recopilada a partir de las evaluaciones desarrolladas por los instructores, se puede inferir que probablemente el origen del problema radica en la falta de manejo y dominio de competencias comunicativas (gramaticales, sociolingüísticas, discursivas y estratégicas).

La importancia por conocer el estado de las competencias comunicativas, las estrategias, metodologías y enfoques para desarrollarlos en los distintos niveles educativos en Colombia, ha sido una preocupación abordada por algunos investigadores y pedagogos, quienes han generado

parámetros para su estudio y análisis. Es el caso de Rincón (2012), quién en su documento sobre la formación en competencias comunicativas en educación media, expone que el fortalecimiento de las mismas conduce a los estudiantes a la comprensión de las problemáticas de su entorno y posibilitan la mejora en las situaciones de su contexto. De igual manera, Santos y Hernández (2005), en relación al ámbito universitario en el país, observan que las competencias como la comunicativa, son la piedra angular en la productividad y el desarrollo de empresas y proyectos científicos.

Por otra parte, Correa (2007), afirma que, existe una queja generalizada del sector empresarial y productivo de la carencia en los egresados universitarios de competencias requeridas para desempeñarse adecuadamente. Ahora bien, en lo relacionado con la educación media y el estado de las competencias en Colombia, la Organización de Estados Iberoamericanos (2010), en su documento sobre las metas educativas, expone que según las pruebas estandarizadas como la *Programme for International Student Assessment (PISA)*, el déficit de aprendizaje de los estudiantes de Iberoamérica en competencias básicas en matemáticas y comprensión lectora, es bajo. Donde las mediciones muestran que la población estudiantil obtiene rendimientos deficitarios en competencias básicas de la enseñanza.

Consiente de dicha situación el Ministerio de Educación Nacional (MEN), desde la década anterior ha lanzado distintos programas para el mejoramiento de las competencias en los estudiantes del país como el llamado Revolución Educativa, Plan Sectorial 2002 –2006 (2003), en la cual se expuso la importancia de estimular el desarrollo de competencias básicas, contemplaba la creación de un canal única y exclusivamente dedicado a ello. Así mismo, el documento Revolución Educativa 2002 – 2010. y, Acciones y Lecciones 2010, donde exponen que para la mejora en las competencias y por ende la calidad académica, se brindara a las instituciones educativas de autonomía en pro de favorecer el cumplimiento de los objetivos de su Proyecto Educativo Institucional (PEI). Adicionalmente, el MEN (2010), en su documento sobre lineamientos para la articulación de la educación media, plantea la importancia de la implementación de programas y proyectos en pro del desarrollo de competencias.

Sobre el estado de las competencias comunicativas en la educación media en Bogotá, Villamizar y Rincones (2010), en su investigación llevada en las Aldeas Infantiles SOS, indican la

importancia de las competencias comunicativas como ayuda al desarrollo de la oralidad. Plantean que los grupos de grados sexto a noveno de bachillerato presentan falencias en las competencias comunicativas en cuanto a argumentar, dar respuestas a preguntas concretas y la existencia de conversaciones cargadas de connotaciones sexuales y discriminatorias. De igual manera, Rojas (2015), en el análisis comparativo que hace entre las pruebas estandarizadas realizadas en el país y un conjunto de evaluaciones realizadas directamente por el autor en cinco colegios distritales en Bogotá sobre las competencias en lenguaje establece que tanto las pruebas del estado como las evaluaciones en los distintos colegios, muestra la valoración cuantitativa a nivel general se ubica cercana al 50% de rendimiento. Por lo cual, no puede hablarse de un resultado satisfactorio en términos de las expectativas de la sociedad y la comunidad académica.

Los referentes del estado de las competencias comunicativas de la Institución Educativa Alemania Unificada las pruebas saber del grado 11 para el 2018 del ICFES (2018), la IED obtuvo un promedio de 219 en los resultados generales. Comparándolo con el promedio del país, la institución está 39 punto por debajo de la media nacional. Esto significa que los resultados obtenidos son considerablemente menores en el país. En la medición de las competencias comunicativas según las pruebas ICFES, los estudiantes que presentaron la prueba por parte del colegio para el 2018 generaron entre el 57% y 60% respuestas erradas a las preguntas contestadas. Lo cual, pone a la institución considerablemente por debajo del promedio nacional que se encuentra en el 44%.

Esto anidado a las alertas generadas por los instructores del SENA en la lista de chequeo (SENA 2018), lleva a proponer un modelo virtual de aprendizaje que contenga herramientas, recursos digitales y/o ambientes virtuales que contribuyan al desarrollo de competencias comunicativas para los estudiantes de la Alemania Unificada. Así mismo, realizar aportes a la comprensión del desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos del nivel décimo de la Institución Educativa y a su vez contribuya como fuente para futuros análisis de competencias en otros colegios de la localidad, la ciudad y el país.

Partiendo de lo anteriormente expuesto, se establece que el objetivo de la investigación es la de generar en primera instancia un diagnóstico para la evidencia el estado de las competencias comunicativas presentadas por los estudiantes del grado décimo, y en un segundo momento, construir una propuesta que permita contribuir a la solución de las oportunidades de mejora

evidenciadas en el diagnóstico, esto por medio de un entorno virtual de aprendizaje gestado a partir de los parámetros establecidos por la teoría de aprendizaje constructivista, el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión y el modelo instruccional de Jonassen, para el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de grado décimo, cumpliendo con los principios establecidos el PEI 2015.

En cuanto al alcance, la investigación es descriptiva, según lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2014), se pretende, medir o recoger información sobre el estado de las competencias comunicativas, mas no pretende indicar como se relacionan las mismas. Igualmente, la investigación en su diseño es de tipo no experimental transeccional o transversal exploratoria, en la que se recurre al enfoque cualitativo con recolección de datos en un momento único. Donde el instrumento para la recolección son un conjunto de pruebas diagnósticas aplicada a la población de estudiantes de los cursos 1001 y 1002 de la Alemania Unificada.

Con relación a la pregunta de investigación esta se dirige a establecer ¿Como integrar en un modelo virtual de aprendizaje, la teoría de aprendizaje constructivista, el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión y el modelo instruccional de Jonassen, que permita el desarrollo de competencias comunicativas en estudiantes de grado decimo de la IED bajo los principios establecidos en su PEI?

Este documento está organizado en nueve capítulos. El primero, dedicado a la introducción, la presentación del tema, la contextualización, justificación, el alcance, los objetivos, la problemática y la presentación de los distintos capítulos de la investigación. El capítulo dos, traza los objetivos generales y específicos de la investigación, enfocados hacia el diseño de un modelo de aprendizaje virtual desde la enseñanza para la comprensión, en pro del desarrollo de competencias comunicativas en el grado décimo de la institución educativa distrital Alemania Unificada.

El capítulo tres, contiene la justificación, conveniencia de la investigación, la relevancia social, las implicaciones prácticas, el valor teórico y la perspectiva metodológica. El capítulo cuatro, está dedicado al marco de referencia, que contiene en primera instancia y a forma de valor agregado un resumen de las teorías de aprendizajes más reconocidas y la identificación del constructivismo como la teoría preponderante en los modelos de aprendizaje virtual. Seguidamente, se identifica

el concepto de modelo pedagógico, sus características y particularidades, modelo de aprendizaje virtual, de la enseñanza para la comprensión y competencias comunicativas, entre otras.

El capítulo cinco, está dedicado a trazar el marco institucional, en el cual se plantean la misión, visión, principios, el modelo pedagógico institucional, las características de la población, procesos académicos, estructura organizacional y física, reseña histórica y posición en el mercado. Así mismo, en el capítulo seis se encuentra el diseño metodológico, resaltando el diseño de instrumentos, y el impacto del proyecto de investigación.

El capítulo siete, contiene los resultado del diagnóstico sobre el estado de las competencias comunicativas de la IED, los elementos de un modelo de aprendizaje virtual, la construcción de un modelo propio y el proceso de aprendizaje virtual para la Alemania unificada, el prototipo del modelo por medio del planteamiento o utilización de un tema correspondiente a un desempeño a desarrollar dentro de la competencia que plantea, el alumno reflexiona en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explica los componentes, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso y por último, los parámetros del plan de implementación. Para terminar, el capítulo ocho está dedicadas a trazar la conclusión y el capítulo nueve a indicar las recomendaciones.

2. OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

2.1. Objetivo general.

Diseñar un modelo de aprendizaje virtual desde la enseñanza para la comprensión, para el desarrollo de competencias comunicativas en el grado décimo de la Institución Educativa Distrital Alemania Unificada.

2.2. Objetivos específicos.

Diagnosticar el estado de las competencias comunicativas de la población de estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Distrital “Alemania unificada”.

Elaborar un marco referencial en la cual se expongan las teorías de aprendizaje, los modelos pedagógicos, el modelo instruccional de Jonassen y conceptos relacionados con competencias comunicativas, aprendizaje virtual y TIC.

Analizar el marco institucional, el contexto social y económico y cultural de la Institución Educativa Distrital “Alemania Unificada” y su población educativa para poder diseñar la estrategia pedagógica, el modelo de aprendizaje virtual y los recursos digitales para el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes.

Diseñar un modelo pedagógico basado en los postulados teóricos del modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión con la participación de un modelo de aprendizaje virtual que sirva de medio para el desarrollo de la misma.

Diseñar un prototipo de modelo de aprendizaje virtual con la estrategia pedagógica y los recursos digitales basados en TIC para el desarrollo de las competencias educativas en los estudiantes de la IED.

Diseñar un plan de intervención que dé respuesta a las necesidades sobre el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes del grado décimo de la IED Alemania Unificada.

3. JUSTIFICACIÓN

La justificación de la investigación se abordará bajo los parámetros recopilados por Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), quienes establecen que se justifique de manera positiva y satisfactoria la investigación se deben dar respuesta clara a ciertas preguntas relacionadas con su conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y su utilidad metodológica.

Sobre su conveniencia, se puede decir que esta investigación, busca identificar el estado de las competencias comunicativas de los estudiantes del grado décimo, esto con el fin de trabajar en la mejora continua e impactar positivamente permitiendo así, responder efectivamente a las expectativas académicas esperadas por los instructores del proyecto de formación del SENA, en lo relacionado a tener la capacidad de realizar informes que cumplan con los requisitos establecidos para un escrito y con las normas técnicas solicitadas, presentarse a las exposiciones públicas de sus trabajos utilizando expresiones verbales que vayan acorde con el tema de estudio y a participar en la lectura de documentos en el aula de clase como se le solicita. Igualmente, cumplir con las competencias esperadas por los propósitos educativos de la institución establecidas en el PEI y a la construcción de su proyecto de vida.

En cuanto a su relevancia social, se puede argumentar que tiene una trascendencia para la sociedad, al aportar información científicamente lograda sobre el estado de las competencias comunicativas en los estudiantes de media básica de la localidad de San Cristóbal y la ciudad de Bogotá. Permitiéndoles la planificación de estrategia y programas en los cuales se podrían encontrar beneficiados la comunidad educativa, así mismo, se encuentra en pertinencia indicar que la primera beneficiada con los resultados de la investigación es la Institución Educativa Alemania Unificada, esto al contar con información necesaria para trabajar en soluciones a las preocupaciones generadas por los instructores del SENA en relación al bajo desempeño académico por parte de los alumnos vinculados al programa técnico de mantenimiento correctivo y preventivo de computadores.

Sobre sus implicaciones prácticas los resultados de esta investigación ayudaran a resolver un problema real como lo es el bajo desempeño en competencias comunicativas de los alumnos

pertenecientes al proyecto SENA. Al hacer tabulación y análisis de los datos encontrados en las listas de chequeo seguimiento a proyectos y a la prueba diagnóstica para determinar su estado, se procederá a la elaboración de una propuesta basada en un modelo de aprendizaje virtual que apunte a desarrollar en los estudiantes de dichas competencias. Este trabajo puede llegar a ser trascendente al dar una solución a los problemas relacionados con el desarrollo de las competencias no solo comunicativas, sino que, también, de otro tipo en la Institución Educativa, en la comunidad, de la localidad, la ciudad y el país.

El valor teórico de esta investigación se justifica por el propósito que tiene, es decir, el de ampliar el conocimiento en el campo de la aplicación del modelo pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión a los modelos de aprendizaje virtual para el desarrollo de las competencias comunicativas en estudiantes de nivel décimo de la educación media en la ciudad de Bogotá. Dicho aporte, se lograría al poner en práctica las características de los modelos de virtuales de aprendizaje como la de poder ser utilizados de manera sincrónica y asincrónica, desde cualquier lugar, y la capacidad para permitir la construcción conocimiento colaborativo, entre otros.

Para configurar los contenidos necesarios en el desarrollo de las competencias comunicativas desde los parámetros del modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión, en la educación virtual, Dewey (2010), propone que, se debe alejar de la escuela tradicional para adentrarse en los criterios de lo experiencial, donde se integren los contenidos y las actividades que se relacionan con su vida cotidiana. De Zubiria (2001), indica que solo se aprende aquello que interesa. Y así mismo, Perkins (1999), expresa que se debe preparar a los estudiantes en la toma de decisiones para tener una actitud crítica y reflexiva.

Por último, desde el punto de vista metodológico el paradigma de esta investigación es positivista cuantitativo, cómo lo expone Martínez (2013), quien indica que se busca atreves de este un conocimiento sistémico, comprobable, comparable, medible, replicable donde el fenómeno es observable susceptibles de ser medido, analizado y controlado experimentalmente y busca un conocimiento a partir de un proceso observado. En cuanto al diseño de esta investigación es de tipo no experimental debido a que no se someten a prueba, ni manipulan ninguna de las variables de estudio. Como lo enuncia Hernández, Fernández y baptista (2010), investigación no experimental son los estudios realizados sin la manipulación deliberada de variables y en los que

sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos. Es transeccional exploratorio en la medida que se ubican las variables del grupo de estudiantes del grado décimo para proporcionar su descripción. finalmente, el tipo de investigación es exploratoria pues indaga acerca de una realidad de la Institución Educativa que ha sido poco estudiada. A nivel de la información necesaria para el desarrollo del análisis se cuenta con listas de chequeo seguimiento a proyectos y un cuestionario en formato físico y virtual compuestos por preguntas dirigidas a conocer sobre la comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y la expresión escrita de los alumnos de los grados relacionados.

4. MARCO DE REFERENCIA

Este marco teórico tiene por propósito aportar a la investigación conceptos sobre modelos pedagógicos, teorías de aprendizaje que se presentan en esta investigación como un agregado que permite con posterioridad identificar al constructivismo como la teoría preponderante en el desarrollo de modelo de aprendizaje virtual. Así mismo, otros conceptos como el de didáctica, enseñanza para la comprensión y competencias comunicativas, entre otros, permite no solo abordar el problema, sino que también, dar la posibilidad de comprenderlo.

Es así, como en primera instancia, se definirán conceptos en relación con las teorías de aprendizaje, seguido por los correspondientes a modelos y enfoques pedagógicos. Posteriormente, los relacionados con los modelos de aprendizaje virtual, entre los que se encuentran términos como, por ejemplo, el concepto educación virtual, modelos didácticos de los entornos virtuales de aprendizaje, elementos del modelo virtual de aprendizaje y sobre el significado de las TIC educativas. En un tercer momento, se trabajarán los conceptos relacionados con el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión, los modelos instruccionales de aprendizaje y entre estos el de Jonassen. Por último, los correspondientes a las competencias comunicativas.

4.1. Teorías de aprendizaje, modelos, estrategias y enfoques pedagógicos.

En este apartado se pretende conceptualizar alrededor de conceptos, clasificaciones y características de las teorías de aprendizaje, (haciendo una descripción de distintas teorías como valor agregado a la investigación), modelos, enfoques pedagógicos, las estrategias entre otros, a tratar a lo largo del documento.

4.1.1. Teorías de aprendizaje

Antes de iniciar con la descripción de los distintos conceptos relacionados con las teorías de aprendizaje es importante resaltar que en este apartado se presenta una breve descripción de las teorías más reconocidas en el ámbito del aprendizaje, para encontrar en los postulados del constructivismo, la teoría necesaria para construir una propuesta de modelo de aprendizaje virtual.

Sobre el concepto de teoría, Bondarenko (2009), señala que etimológicamente esta viene del griego observar, teniendo como raíz la palabra theós, es decir, dios o divinidad, por lo que este significado está vinculado con lo divino, superior, ideal, no cuestionable. Por su parte Kerlinger y Howard (2002), plantean que las teorías son explicaciones tentativas, donde cada teoría es evaluada de manera empírica para determinar si es capaz de predecir los nuevos hallazgos. Estas, pueden ser usadas para guiar, dirigir y/o direccionar un plan de investigación al plantear un conjunto de hipótesis susceptibles de ser o no probadas, y para organizar hechos obtenidos al probar estas hipótesis.

En esta misma línea discursiva, Suppes (1974), observa que estas son un conjunto de principios científicamente aceptables que sirven de explicación a un fenómeno que ofrece un marco de referencias para la interpretación de las observaciones ambientales y hacen de puentes entre la investigación y la educación. Sobre las características de las teorías, Bondarenko (2009), indica que estas solamente existen en la mente de los seres humanos, no poseen ninguna otra realidad, no son eternas, no son un producto acabado, no sufren de perfección, son parciales y son más una aproximación, y no son totalmente objetivas.

En relación al concepto de aprendizaje, Ribes (2007), expone que este se identifica como cambios en el comportamiento en el interior del organismo, tanto a nivel neuronal como cognoscitivo, entendiéndose por esto último alguna forma de representación mental. Por su parte, Zapata (2015), en el marco de su estudio sobre las bases para un modelo pedagógico conectivista plantea que el aprendizaje es un proceso por medio del cual, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación. Igualmente, resume sus características indicando que deben permitir la atribución de significado al conocimiento, realizar atribución valorativa para hacerse operativo en diferentes contextos nuevos y complejos, y donde ese conocimiento adquirido se pueda representar y transmitir a otros. Ahora bien, Gagné (1985), señala que el aprendizaje es un cambio de la disposición o de las capacidades humanas de carácter relativamente permanente y que tan solo no se le puede atribuir a un proceso de desarrollo.

En cuanto al concepto de teoría de aprendizaje, Urbina (1999), identifica que esta hace referencia a las teorías que intentan explicar cómo se aprende y tiene por lo tanto un carácter descriptivo al tratar de determinar las condiciones óptimas para enseñar. Así mismo, el psicólogo Temporetti (2009), al realizar el cuestionamiento sobre la teoría del aprendizaje, plantea que algunos

psicólogos interesados en el tema de la educación, evidenciaron que el término apuntaba simplemente a un vínculo entre psicología y educación, en el cual cumple un papel fundamental en el desarrollo y crecimiento humano, la organización del pensamiento y en la conformación de la personalidad. Es pertinente aclarar entonces que, la discrepancia que se dan entre estos teóricos, parte de la manera como cada uno de los diferentes énfasis de la realidad psíquica, su naturaleza biológica social y cultural.

Ahora bien, Schunk (2012), aclara que sin importar cuál sea su perspectiva, las teorías de aprendizaje, tienen en concordancia algunos principios en los cuales los educandos progresan por medio de etapas o fases, esto significa que se va generando por medio de niveles de habilidades progresivas donde se desarrolla rapidez para el procesamiento, habilidad para reconocer problemas, pericia al enfrentarse a los mismos, la capacidad de organizar y profundiza en las estructuras de conocimiento y hacer elección de estrategias desde la perspectiva personal y contextual para solucionarlos dichos problemas. Igualmente, el autor señala que es conveniente la existencia de un material que se organiza y presenta en pequeños pasos, esto representa que los contenidos se convierten en pequeñas capsulas para ser procesadas a nivel cognitivo; también indica que se requiere la práctica, retroalimentación y repaso de los contenidos, socialización para facilitar tanto el aprendizaje y la motivación haciendo del aprendizaje algo influenciado por factores motivacionales y contextuales.

Mergel (1998), resalta que bajo lo planteado por Schunk, una forma de distinguir una teoría de aprendizaje de las otras sería aplicando estas cinco preguntas: ¿cómo sucede el aprendizaje? ¿qué factores influyen en el aprendizaje?, ¿qué papel juega la memoria?, ¿cómo se da la transferencia?, y ¿qué tipo de aprendizaje es mejor explicado por la teoría?

Sobre la clasificación que se ha hecho de las teorías de aprendizaje se encuentra algunos autores como Urbina (1999), que, al trazar una correlación entre la enseñanza de la informática y las teorías del aprendizaje, halla pertinente indicar que por sus precisiones conceptuales las teorías válidas para su estudio serían la perspectiva conductista propuesta por Skinner, aprendizaje significativo de Ausubel. El aprendizaje por descubrimiento enunciado por Bruner (1972), la teoría de Piaget conocida como la epistemología genética, el procesamiento de la información de Gagné, el constructivismo de Papert, y el Constructivismo y la mediación donde se superan algunas de las limitaciones de Papert por parte de Martí.

Por otra parte, Temporetti (2009), hace una catalogación de las teorías de aprendizaje a partir de la relación que tienen con un proyecto o teoría psicológica, es así, que reconoce conductismo, las teorías cognitivas, la teoría psicogenética o la teoría de Piaget, la sociohistórico emitida por Vygotsky, la teoría de Bruner entre otras. Del mismo modo, algunas relacionadas con los grandes proyectos de la psicología, y otras construidas y divulgadas desde campos disciplinarios que emergen de la propia psicología. Igualmente, la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, la teoría ecléctica del aprendizaje de Robert Gagné, la teoría de la inteligencia de Piaget y el aprendizaje social de Bandura.

Como se planteó al inicio del capítulo y utilizando la catalogación que hace de estas Ortiz (2013), en su libro llamado modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje, donde hace una catalogación de la teorías existentes, entre estas señala la teoría conductivista de Skinner, la teoría constructivista de Piaget, la psicología cognitiva contemporánea planteada por Bruner, Ausubel, Robert y Sternberg, Glaser; el aprendizaje significativo Ausubel, la tendencia humanista de Rogers, Hamachek, y Maslow, el enfoque histórico-cultural o socio histórico de Lev Vygotsky, Leontiev, Rubinstein, Luria, Davidov, Galperin, Zankov y Talízina, y por último, la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein, se presentara una pequeña descripción de las teorías más reconocidas en el ámbito del aprendizaje, como valor agregado a la investigación, para luego concretar la pertinencia de los postulados del constructivismo, como la teoría base para construir una propuesta de modelo de aprendizaje virtual.

Sobre el conductismo de Skinner, Trujillo (2017), señala que esta teoría tiene por objeto identificar conductas observables, medibles y cuantificables, es un aprendizaje por resultados, en el cual, pretende asignar recompensas y castigos, donde el criterio de evaluación radica en los objetivos operativos. Considera al aprendizaje como el resultado producido por estímulos. Donde el rol del maestro consiste en generar un conjunto de estrategias que funcionen para reforzar y controlar los estímulos utilizados para enseñar, y ve al estudiante como una máquina, predecible a la cual es posible conocerle su estado y su conducta en cada momento.

Solano (2002), sobre este mismo, señala que, para Skinner, el aprendizaje es un proceso dirigido desde afuera, porque los individuos no tienen facultades innatas, por lo tanto, el aprendizaje se puede manejar por medio de planificaciones mecánicas en relación a lo que se debe aprender. El conductismo aparece a inicios del siglo XX, como resultado de la adaptación a la educación de

una teoría psicológica en la cual se espera que los educandos aprendan con tan solo presentarles un paquete de información referente a un tema específico.

Leiva (2015), resume sus características exponiendo que, se aprende asociando estímulos con respuestas, el aprendizaje está en función del entorno, no es duradero, razón, por el cual, necesita ser reforzado, es de corte memorístico, repetitivo y mecánico y responde a estímulos. Igualmente informa que está caracterizado por su concepción asociacionista, es decir que el conocimiento se da al hacer una correspondencia de los antecedentes de una situación con sus consecuentes, ósea una correspondencia entre estímulo y respuesta.

En relación con la psicología cognitiva, Rivas (2009), indica que se ocupa del análisis, descripción, comprensión y explicación de los procesos cognoscitivos que permiten a individuos adquirir, almacenar, recuperar y usar el conocimiento. Tiene por objeto de estudio el funcionamiento de la mente, las operaciones que realiza y resultados de las mismas. De igual manera, la cognición y su relación con la conducta.

Trujillo (2017), expone que el objeto de dicha teoría reside en las capacidades y valores apuntado a los procesos cognitivos afectivos de los aprendices. Estas son desarrolladas por medio de los métodos y los contenidos. Donde lo aprendido estriba en lo que el individuo percibe de conformidad con sus capacidades y percepciones previas únicas a cada individuo que se ven influenciadas primordialmente sus propias actitudes y motivaciones. Sobre el rol del docente y del alumno se encuentra en el primero a un sujeto activo que hace procesamiento de la información con las capacidades para aprender y solucionar problemas. sobre el maestro, se puede decir que organiza experiencias didácticas a partir de observar en el estudiante un ser activo para la adquisición de conocimientos y nuevos aprendizajes.

Por otra parte, Ortiz (2013), informa que esta teoría es un movimiento amplio y variado con un gran de exponentes entre los cuales se destacan Bruner, Ausubel, Sternberg, Glaser, y otros. Donde la pertinencia de estos radica en estudio de los procesos del pensamiento, de la estructura del conocimiento, de los mecanismos que le explican, en los estudios experimentales de los mismos y no únicamente en las condiciones de laboratorio, sino también, en las que se dan de forma natural en el aula. Entre los aspectos a favor y en contra de esta teoría, el autor encuentra que la psicología cognitiva, retoma parámetros de lo cognitivo siendo el cimiento del aprendizaje creativo, los aspectos cognitivos median en el desarrollo de la conducta y logran cambios en el comportamiento del que aprende, es un método experimental que se da de forma natural en el estudio del

aprendizaje y de los procesos cognitivos, resalta lo importante de la metacognición como conocimiento y control del procesamiento de la información. Esta teoría enseña a pensar, busca en el estudiante reflexión y experimentación sobre temas que fueron predefinidos o nacidos de las inquietudes de ellos mismos.

Entre los aspectos negativos, indica que esta gira solamente en el estudio de las estructuras y el funcionamiento cognitivo, hace preferencia a los estudios experimentales de carácter explicativo colocando en un segundo plano los de tipos intervenidos, el docente parte del supuesto de que el estudiante está dispuesto aprender significativamente, por lo cual su quehacer está dirigido a dicha finalidad. Para alcanzar aprendizajes verdaderamente significativos el docente debe lograr un alto grado de lógica, claridad en sus expresiones y una estructuración adecuada de todos los contenidos, lecturas y experiencia de aprendizaje.

Por aprendizaje significativo, Ausubel (1983), plantea que comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa. Donde, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo. Profundizando en dicho concepto, Rodríguez (2004), indica que esta teoría aborda todos y cada uno de los elementos, factores, condiciones y tipos que garantizan la adquisición, la asimilación y la retención del contenido que la escuela ofrece al alumnado y el modo como adquiere significado del mismo.

De igual manera, Rodríguez (2010), al plantearse la realización de un resumen sobre la teoría del aprendizaje significativo, plantea que, este, es el proceso que se genera en la mente humana cuando subsume nuevas informaciones de forma no arbitraria y sustantiva. Entre sus condiciones solicita que exista una predisposición para aprender, materiales significativamente lógicos y la presencia de ideas de anclaje en la estructura cognitiva del aprendiz.

Por otro lado, Moreira (2012), al hablar del aprendizaje significativo, plantea que las ideas expresadas simbólicamente interactúan de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el estudiante ya sabe. Cuando habla de sustantivo se refiere a lo no se tomado de forma literal, y cuando indica lo no arbitrario, se debe entender el trabajo con ideas relevantes, al existir en la estructura cognitiva del que está aprendiendo. Sobre las características de la teoría de aprendizaje significativo, Palomino, Delgado y Valcárcel (2006), hacen identificar que interactúan los conocimientos de la estructura cognitiva con la nueva información, se hace adquisición de significados para ser integrados a la estructura cognitiva de forma no arbitraria y sustancial, lo cual, favorece la diferenciación, evolución y estabilidad de los conceptos relevantes pre existentes.

En cuanto a los requisitos para que se produzca el aprendizaje significativo en el aprendiz, Ortiz (2013), resume diciendo que los materiales para enseñar deben contar con una estructura lógica, respondiendo jerárquicamente a una estructura conceptual, donde se sitúan los más generales en la parte superior y se organizan respetando la estructura psicológica del estudiante, y en el cual el estudiante este motivado a aprender. Los tipos de aprendizaje que se dan en esta teoría son por representaciones, determinados símbolos, por conceptos, abstracciones de criterios referentes, y por proposiciones donde se aprende lo que entra a significar cada idea expresada en una proposición constituyendo un concepto.

Sobre la aplicación de la psicología humanista aplicada a la educación, Hernández (1997), denota que se dio en el campo de la educación se dio en el espacio de discusiones por la deshumanización de los currículos existentes en el sistema educativo de los Estados Unidos de los años sesenta. Básicamente, su incursión se da por la negación de las instituciones frente al libre desarrollo de la personalidad de los alumnos que representaba fracasos tanto a nivel académico como social de los estudiantes. Entre sus representantes más reconocidos se encuentran Abraham Maslow, Rollo May, Charlotte Bühler, Rogers y Hamachek.

Frente al paradigma humanista en la educación García (2006), indica que sus planteamientos refieren a los estudiantes como entes individuales, diferentes a las demás, con sus propias necesidades, los cuales tienen potencialidades para llevar a cabo actividades y dar solución a problemas de forma creativa. Por lo tanto, no se deben pensar solo participan cognitivamente, sino que también, son personas con afecto, intereses y valores particulares que hacen parte de su propia personalidad. Entre los aspectos de esta teoría se encuentra la atención a la persona de manera total, en la cual, se integran su aspecto intelectual, sus habilidades creencia, valores creatividad y conducta entre otros. Igualmente, la preponderancia que le da a la diferencia entre individuos y la flexibilidad del aprendizaje.

Hernández (1997), traza algunas características comunes a partir de distintos autores interesados en las psicologías humanista y de los cuales, extrae que el ser humano es una totalidad más allá de la suma de sus partes, tiende hacia su autorrealización, es un ser en contexto humano, es consciente de sí mismo y de su existencia, tiene facultades para decidir y es intencional.

En relación al enfoque histórico-cultural, Rodríguez (2013), recuerda que esta teoría nace el trabajo del Bielorruso Lev S. Vygotsky, quien expone como planteamiento principal a las funciones mentales humanas, entre las que se encuentran, por ejemplo, la atención selectiva, la

memoria lógica, el razonamiento, el ejercicio de la voluntad y los sentimientos, tienen origen y evolución en el desarrollo de actividades o prácticas sociales culturalmente mediadas e históricamente situadas. De igual manera, D'Angelo (2003), indica que, el enfoque propuesto por Vygotsky, va en el sentido de que ubica las condiciones del desarrollo humano en ese vínculo excéntrico del individuo, personas significativas y productos simbólicos de la realidad sociocultural.

Por su parte, Trujillo (2017), resalta el papel preponderante del individuo en el aprendizaje, pero no como la única variable interviniente, sino que también, depende su medio social, su cultura, e incluso la época histórica en la cual vive. Del mismo modo, indica otro elemento en preponderancia como son las herramientas que encuentra a su disposición. A partir de esto concluye que el entorno y las herramientas no sólo apoyan el aprendizaje, sino que son parte integral del mismo.

Sobre los objetivos de dicha teoría, Lucci (2006, p. 6), resume los mismos indicando que:

- a) el hombre es un ser histórico-social o, más concretamente, un ser histórico-cultural; el hombre es moldeado por la cultura que él mismo crea;
- b) el individuo está determinado por las interacciones sociales, es decir, por medio de la relación con el otro el individuo es determinado; es por medio del lenguaje el modo por el que el individuo es determinado y es determinante de los otros individuos;
- c) la actividad mental es exclusivamente humana y es resultante del aprendizaje social, de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales;
- d) el desarrollo es un proceso largo, marcado por saltos cualitativos, que ocurren en tres momentos: de la filogénesis (origen de la especie) a la sociogénesis (origen de la sociedad); de la sociogénesis a la ontogénesis (origen del hombre) y de la ontogénesis para la micro génesis (origen del individuo);
- e) el desarrollo mental es, esencialmente, un proceso sociogenético;
- f) la actividad cerebral superior no es simplemente una actividad nerviosa o neuronal superior, sino una actividad que interioriza significados sociales que están derivados de las actividades culturales y mediados por signos;
- g) la actividad cerebral está siempre mediada por instrumentos y signos;
- h) el lenguaje es el principal mediador en la formación y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores;

- i) el lenguaje comprende varias formas de expresión: oral, gestual, escritura, artística, musical y matemática;
- j) el proceso de interiorización de las funciones psicológicas superiores es histórico, y las estructuras de percepción, la atención voluntaria, la memoria, las emociones, el pensamiento, el lenguaje, la resolución de problemas y el comportamiento asumen diferentes formas, de acuerdo con el contexto histórico de la cultura;
- k) la cultura es interiorizada bajo la forma de sistemas neurofísicos que constituyen parte de las actividades fisiológicas del cerebro, las cuales permiten la formación y el desarrollo de los procesos mentales superiores.

En cuanto a la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein, Velarde (2008), indica que, esta entiende al maestro como el agente principal de los cambios en las transformaciones de las estructuras deficientes de los alumnos que presentan dificultades en su aprendizaje. Razón, por el cual, el maestro debe contar con formación comitiva, metodológica y ética humanística. Dicha teoría, hace una preparación de los estudiantes para hacer frente a los cambios del mundo globalizado por medio del principio de auto plasticidad cerebral, esto permite al sujeto adaptarse y ponerse al frente de tales cambios.

En este mismo orden, Orrú (2003), expone que, la teoría de Feuerstein, se fundamenta en la capacidad que tiene el humano para modificarse en su estructura funcional durante el acontecer de su vida. Donde, es posible mejorar la estructura cognitiva deficiente del estudiante por medio de potenciar su aprendizaje a partir de un proceso de modificación del ritmo desarrollo estimulando su autonomía y auto equilibrio.

Sobre la definición de experiencia aprendizaje mediado (EAM), el mismo Feuerstein (1990), en su documento *The theory of structural cognitive modifiability*, explica que, está se define como una interacción de calidad dada entre ser humano y el entorno, como resultado de los cambios que fueron introducidos por un ser humano que hace las veces de mediador y que interactúa entre el organismo que hace las veces de receptor y la fuente de estímulo. Donde la función del mediador es seleccionar, organizar y planificar los estímulos que a su vez deben ser variados en relación al amplitud, frecuencia e intensidad para transformarlos en poderosos determinantes para la obtención de un comportamiento y de esta manera, no esperar que se de dicho comportamiento a partir de las situaciones aleatorias como resultado de la utilización de los estímulos.

La EAM, solicita el mediador, la capacidad para generar cambios en los tres componentes de la interacción mediada, las cuales se debe entender al alumno como el organismo que hace las veces de receptor, el estímulo, que son los elementos de interacción y él mismo como mediador. De esta manera, se logra que el aprendiz registre sucesos breves en los cuales por medio del estímulo se ha logrado la intención propuesta por el mediador.

En cuanto a las características de teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Feuerstein, Ortiz (2013), resalta que el aprendiz es capaz de modificarse por medio de procesos cognitivos, con la finalidad de responder a los retos de su contexto. Igualmente, indica que, la dimensión biológica, psicológica y sociocultural logra que se desarrolle el ser humano, donde la labor educativa se piensa desde el interior del estudiante hacía el exterior, se resalta el papel preponderante del individuo que aprende, donde el proceso formativo se logra por medio del acompañamiento inteligente por parte del mediador, el proceso es ascendente tanto en su complejidad como abstracción, y esta teoría cuenta con trazos teóricos basados en el empirismo.

Sobre el concepto de constructivismo, Carretero (1997), plantea la idea de que individuo en el ámbito cognitivo, social y afectivo del comportamiento, no es un simple producto del ambiente y tampoco es consecuencia de su disposición interna, sino que, es una construcción propia que se produce a diaria como resultado de la interacción de esos factores.

Con relación a la teoría constructivista en educación, Ortiz (2015), plantea que es una posición errónea pensar que este sea un proceso en el cual, se deja libre a los alumnos para aprender a su ritmo, donde rol del docente sea simplemente el de provisionarlos de los insumos necesarios para el desarrollo y que por sí solos lleguen a sus propias conclusiones. Por el contrario, aclara que el constructivismo esboza realmente la existencia de una interacción entre el docente y el estudiante de tal forma que se genera un intercambio dialéctico de conocimientos llegando a una síntesis productiva, logrando un aprendizaje significativo.

Al respecto, Coloma y Tafur (1999), indican que el constructivismo pedagógicamente hablando es un camino hacia el cambio educativo, proceso activo en que los alumnos elaboran y construyen sus propios conocimientos partiendo de sus experiencias previas y las interacciones que se entablan entre el educador y el entorno. Donde el maestro busca entender el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Por su parte, Díaz y Hernández (2002), consideran que en el ámbito escolar la concepción constructivista del aprendizaje, se base en promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al perteneciente. Igualmente, señalan la

existencia de varios constructivismos y número cuantiosos de teóricos que han hecho por este, sin embargo, en el campo de la educación son los aportes de la psicología genéticas de Jean Piaget la que se identifica como la teoría principal.

Sobre las principales ideas expuestas por el constructivismo de Piaget, Ortiz (2013), identifica que el conocimiento en los seres humanos se da por la adaptación biológica de este a un medio ambiente complejo, la relación entre el sujeto y el medio se debe pensar a partir de la búsqueda de un equilibrio del sujeto, en el cual, éste modifica tanto su conducta como lo su estructura interna. Igualmente, indica que el organismo cognitivo hace selección e interpretación activa de la información procedente del medio para construir su conocimiento, se dan dos procesos, uno de asimilación y otro de acomodación, donde el primero, hace referencia a al proceso de adaptación de los estímulos externos a las estructuras mentales internas ya existentes, mientras que, la acomodación refiere a un proceso de adaptación de las mismas a la estructura de dichos estímulos, dando como resultado a la personalidad es el resultado del desarrollo intelectual.

En cuanto a las características del constructivismo de Piaget en el ámbito educativo, Coloma y Tafur (1999), recapitulan indicando existencia una relación dinámica entre sujeto y objeto, el sujeto hace lectura de la información proveniente de ese entorno, sin embargo, su desenvolvimiento debe ir más allá de ser activo que se relaciona con este. Del mismo modo, resumen que el proceso de construcción de conocimientos se genera a partir de otros previos, donde es el sujeto el que hace construcción de su conocimiento a partir de los antiguos.

En síntesis, las diferentes teorías de aprendizaje anteriormente descritas, han correspondido a sus contextos pretendiendo describir los procesos de aprendizaje de las personas. En donde se encuentra al constructivismo como la teoría idónea para el desarrollo del modelo pedagógico planteado en la medida en que plantea que, el conocimiento es una construcción del individuo en colaboración de otros individuos o con el medio.

4.1.2. Modelo pedagógico.

Previo a la definición del concepto de modelo pedagógico es necesario hablar de lo que se entiende por la palabra modelo, sobre el cual, Vivas (2011), señala que el termino se relaciona con tres significados como lo son representación, perfección o ideal y muestra. Donde la palabra

representación hace referencia a las representaciones que se hacen de las teorías buscando realizar una reconfiguración ideal de la realidad de manera simplificada.

Por su parte Flórez (1994), expone que un modelo es la imagen, representación de un conjunto de relaciones que sirven para definir un fenómeno con el objeto de entenderlo de mejor manera. Igualmente, Ibáñez (2007), plantea que este representa propiedades o relaciones pertinentes de la realidad, su naturaleza original, donde se hacen referencias a dichos elementos y como se relacionan en la realidad modelada.

Asimismo, Ortiz (2013), indica que un modelo es la imagen o representación del conjunto de relaciones que definen un fenómeno con miras a su mejor entendimiento. Mientras que, Vives (2016), entiende por modelo es el sentido de representar, de explicar, de relacionar mediante esquemas o diseños, elementos y factores de un fenómeno que, expresado de esta manera, disminuye su complejidad ante las personas que intentan comprenderlo. Por último, Teresa y Camarena (2000), señalan que un modelo se caracteriza por facilitar la comprensión de la teoría, permiten la construcción de referentes entre la teoría y la realidad, es un medio para comprender lo que la teoría pretende explicar y es un referente cercano a la experiencia.

sobre el concepto de modelo pedagógico, Klimenko (2010), expone que es un puente que permite conectar, unir la teoría orientadora con la práctica ejecutora. Seguidamente, plantea que son una herramienta que orienta, organiza, clasifica y representa los procesos que acontecen en el aula de clase, haciéndolos accesibles a la reflexión y al análisis. Sobre este concepto, Ortiz (2013), luego de elaborar una reflexión sobre las funciones y procesos pedagógicos, concluye que es una construcción teórica de carácter formal fundamentada científica e ideológicamente, en la cual, se hace una interpretación, un diseño y un ajuste la realidad pedagógica que responde a necesidades históricas concretas.

Flórez (1994), con relación a los modelos pedagógicos argumenta que se originan a partir de un sin número de combinaciones dinámicas resultantes de articulaciones, interrelaciones de respuestas a variables a preguntas como ¿el tipo de hombre interesa formar? ¿con qué estrategias técnico-metodológicas? ¿qué contenidos, entrenamientos o experiencias? ¿el ritmo con que debe adelantarse el proceso de formación?; y ¿quién dirige el proceso, el maestro o el alumno? Por su parte, Avendaño (2012), expone que un modelo pedagógico es una amplia representación de un fenómeno y a partir de él se pueden abrir espacios para la reflexión dentro del quehacer pedagógico.

Vives (2016), encuentra que un modelo permite el planteamiento claro de representaciones de teorías pedagógicas que viabilizan coherente y consistentemente el logro de los objetivos educativos. Por su parte, De Zubiría, Ramírez, Ocampo y Marín (2008), en su tesis de grado sobre los modelos pedagógicos en Colombia, definen a estos como intentos de la humanidad para garantizar mayor calidad educativa. Donde se confieren lineamientos básicos sobre las formas en que se organizan los fines educativos que caracterizan y jerarquizan los contenidos, delimitan las maneras de concatenación o secuenciación de los contenidos, puntualizan las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes, y caracterizan la evaluación.

Para los fines de esta investigación se entenderá por concepto de modelo pedagógico, este último con relación a la capacidad de síntesis, caracterización y puntualización de la relaciones de los distintos elementos que le conforman.

En cuanto a las características de los modelos pedagógicos, Vásquez (2012), indica que, para poder identificar un modelo, se debe conocer sus caracteres. Donde éstas se pueden resumir como hacia donde apunta su enfoque, su metodología y su evaluación. En esta misma línea discursiva, Ortiz, Sánchez y Sánchez (2015), en su artículo sobre la dimensión psicológica-espiritual de los modelos pedagógicos, plantean que se caracterizan porque ellos hacen una articulación del currículo, la pedagogía, didáctica, formación, educación, enseñanza, aprendizaje y evaluación; y adicionalmente contribuyen a la configuración de procesos como la práctica y la teoría. Por su parte Flórez (1999), en su libro llamado la evaluación pedagógica y cognición, plantea un cuadro comparativo, en el cual, hace una caracterización de los distintos modelos pedagógicos desde el análisis de parámetros como las metas, los conceptos de desarrollo, contenido curricular, relación maestro-alumno, metodología y proceso evaluativo.

4.1.2.1. caracterización de modelos pedagógicos.

Tabla 1. Caracterización de modelos pedagógicos.

CARACTERIZACIÓN DE DIFERENTES MODELOS PEDAGÓGICOS					
Parámetros Modelos	TRADICIONAL	TRANSMISIONISTA	ROMÁNTICO	ROMÁNTICO	ROMÁNTICO
METAS	-humanista -metafísica -religiosa	-Moldeamiento de la conducta técnica productiva. -relativismo ético	Máxima autoridad y libertad individual	Acceso a niveles intelectuales superiores	Desarrollo individual y colectivo pleno
CONCEPTOS DESARROLLO	Desarrollo de las facultades humanas y del carácter a través de la disciplina y la imitación del buen ejemplo.	Acumulación y asociación de aprendizajes.	Desarrolla natural espontáneo libre.	-Progresivo y secuencial. -estructuras jerárquicas diferenciadas y cambios conceptuales.	-progresivo y secuencial -el desarrollo bolsa el aprendizaje en las ciencias.
CONTENIDOS CURRICULARES	Disciplinas y autores clásicos.	-conocimiento técnico-inductivo -destrezas y competencias observables.	-Lo que el alumno solicite -experiencia libres.	Experiencias de acceso estructuras superiores. Aprendizajes significativos de la ciencia.	-científico-técnico -polifacético -politécnico.
RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO	Autoritaria del maestro hacia el alumno.	-intermediario Ejecutor de la programación.	Maestro auxiliar.	-facilitador, estimulador del desarrollo.	Horizontal maestro- alumno.
METODOLOGÍA	-verbalista -transmisionista -memorista -repetitiva.	-fijación a través del refuerzo. -control del aprendizaje a través de objetos conductuales	-sin interferencia -libre expresión	-creación de ambientes y experiencias de desarrollo	-variados según el nivel de desarrollo y contenido -énfasis en el trabajo productivo. -confrontación social.
PROCESO EVALUATIVO	-memorístico -Repetitivo -evaluación producto Evaluación = calificación.	-conductas esperadas. -evaluación según criterios. -evaluación sumaria.	-sin evaluación -sin comparación -sin calificación.	-evaluación cualitativa de referencia personal -evaluación de un criterio.	Evaluación grupal un en relación con parámetros teoría y praxis. -confrontación grupal.

Fuente: Flórez (1994).

En relación sobre la clasificación que se ha hecho de los modelos pedagógicos, Gómez y Polania (2008) plantean la existencia de modelos clasificados en conductista, romántico cognitivo y pedagógico social. De igual manera, Vásquez y León (2013), con la finalidad de desarrollar la temática sobre educación y modelos, establecen que estos se clasifican en dos grupos, el primero, planteado por Rafael Flórez Ochoa (1994) en su documento llamado hacia una pedagogía del conocimiento y el segundo, el esbozado por De Zubiría (2010) en su libro los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante.

Por su parte, Ortiz (2013), identifica varios grupos en los cuales se clasifican los modelos entre las cuales cita la existencia de una clasificación clásica de dichos modelos, otra expuesta por E. Planchard. Posteriormente, la generada por Rafael Flórez, De Zubiría, la desarrollada por FIPC de la fundación Alberto Merani. En razón, a que la clasificación planteada por Ortiz es más amplia que las anteriormente expuestas, se precederá a ser escrutinio de esta.

En lo correspondiente a la clasificación clásica los modelos, Ortiz (2013), divide estos en dos grupos los tradicionalistas y humanistas. En el primer grupo se encuentra por ejemplo la escuela pasiva cuyo representante es Ignacio Loyola. Entre las características de este tipo de escuela Díaz (2017), encuentra que estas se reconocen como la principal fuente de información y transformación cultural, el cual es un lugar bajo control, vigilado, regulado y clasificado por grupos divididos por sexo y edad, alejado de las distracciones de la vida cotidiana donde la actitud del estudiante es pasiva frente a la construcción del conocimiento basado exclusivamente en libros.

En lo concerniente al segundo grupo o la escuela humanista o activa, se encuentra que se desarrollan modelos dinámicos y participativos, el rol de estudiante cambia al pasar a ser el constructor de su propio conocimiento, logrando que el genere su creatividad, reflexión e interés propios.

Sobre la clasificación de E. Planchard, Cárdenas, Hoyos y Ramírez (2015), resumen que dichos modelos se clasifican por su contenido, la importancia de la motivación y el cambio de actitud, enfatizado el proceso de transformador de la persona, de lo social y su interacción dialítica con la realidad. Es así, que en ella se encuentra el énfasis en contenidos planteado por Ignacio de Loyola, efectos de Skinner, y en proceso Enrique Pichón Riviere y Paulo Freire.

La clasificación de los modelos pedagógicos realizada por Rafael Flores Ochoa (2014), se basa en el análisis que hace éste de diferentes criterios, entre los cuales se encuentran la meta educativa que se persigue, los métodos, las relaciones que se dan entre el docente y el alumno, los contenidos, el desarrollo cognitivo y los procedimientos. Por lo tanto, dichos modelos se clasificarían en tradicional, conductista, romántico, desarrollista y socialista. Al ser esta la clasificación la más citada en los trabajos investigativos sobre modelos, es pertinente profundizar en su postura conceptual.

Vásquez y León (2013), sintetizan las características de los modelos planteados por Flórez exponiendo en primera instancia que el tradicional busca la formación de carácter, moldea el ideal humanístico y ético, a través de la voluntad, la virtud y el rigor. Sobre el mismo modelo, Flórez (1999), indica que se busca en el estudiante la formación del carácter, por medio de disciplina, voluntad y la virtud del ideal humanístico y ético de la tradición metafísico religiosa medieval. En cuanto al conductismo observa que se desarrolló durante la fase final del capitalismo y se relacionó con la situación de moldear concienzudamente la conducta productiva del individuo; donde se busca el cumplimiento minucioso de instrucciones, la adquisición de conocimientos, de protocolos no generalizados, destrezas y competencias de conocimientos de tipo técnico por medio de un adiestramiento experimental. Seguidamente, sobre el modelo romántico, el autor expone que su importancia radica en que todos los esfuerzos a nivel pedagógico para la educación del niño deben proceder de su interior, en el cual, el espacio pedagógico debe ser planeado de forma tal que permita desarrollo de la interioridad, las habilidades y cualidades del niño.

Sobre los modelos cognitivos, Hernández (1997), recalca que dicho paradigma de origen norteamericano de los años 70 y 80, plantea que la educación debiera orientarse a lograr el desarrollo de habilidades de aprendizaje, que la asimilación de contenidos y el dominio de conocimientos no es suficiente, donde el alumno debe desarrollar un conjunto de habilidades intelectuales, estratégicas y otras para desenvolverse en cualquier tipo de situación de aprendizaje; esto para después ser llevadas a situaciones presentadas en la vida real. En lo correspondiente a las metas y objetivos de aprendizaje, el autor expone que estas se relacionan con el tipo de conocimientos, la comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación por las cuales se busca que el estudiante haga retención de los contenidos, entienda los aspectos semánticos, utilice la información transmitida, analice la parte constitutiva de la misma, construya nuevas ideas a partir de la combinación creativa de la información adquirida generando juicios de valor.

Por último, entre la clasificación de modelos pedagógicos desarrollada por Flórez (2014), se encuentra el social que en palabras propias identifica como un modelo que propone desarrollo próximo y multifacético de capacidades e interés del alumno. En el cual, la sociedad y el trabajo colectivo influye en el desarrollo de un espíritu de agrupación, al igual que en la adquisición de conocimientos científicos y técnicos. Donde el rol de la evaluación es potenciar el aprendizaje por medio de la retroalimentación permanente del estudiante por parte del docente.

Frente a la clasificación de modelos de Julián De Zubiría (2010), se puede decir que esta fue gestada a partir de la lectura que hace de Luis Not de su documento de 1983 llamado las pedagogías del conocimiento y un segundo de César Coll, llamado Psicología y Curriculum. Es a partir de esta fuente teórica que genera su clasificación teniendo en cuenta parámetros como el de determinar la finalidad y la intencionalidad educativa, el contenido, la concreción del propósito educativo, la manera de secuenciar los contenidos, el manejo de estrategias, la forma de trabajar en clase y la evaluación. ofreciendo una clasificación de modelos que se dividen en tres grupos entre los cuales se encuentran los heteroestructurantes, autoestructurantes y Interestructurantes.

Vásquez y león (2013), sintetizan las características de estos modelos, indicando que los heteroestructurantes tratan de la creación de los conocimientos por fuera del aula de clase. Donde el rol de la escuela pasa a ser el de una transmisora de la cultura humana, el maestro actúa como el centro del proceso educativo, y por lo cual, el objetivo final de la educación es el aprendizaje de conocimiento específico, normas para la convivencia familiar y social.

Del mismo modo, sobre los autoestructurantes plantean que, De Zubiría, hace un análisis de subgrupos desde la educación activa y otros desde el enfoque constructivista. Sobre el primero indican que el niño cuenta con las condiciones necesarias para ser el centro del proceso educativo. Razón, por el cual, los esfuerzos, estrategias y metas deben ser centradas en el estudiante y que la educación debe garantizar la felicidad y la socialización del niño.

Sobre el enfoque constructivista, Vásquez y león (2013), identifican que el conocimiento es una construcción humana, la ciencia actúa como la constructora de realidades, reivindican en el ámbito de la pedagogía la comprensión y el desarrollo intelectual, donde su finalidad es que se haga construcción del pensamiento. Para terminar, indican que los modelos Interestructurantes, se caracterizan por tener como uno de sus principios reconocer que la inteligencia es diversa, por lo cual, se debe reconocer la existencia de diferentes tipos de inteligencia y que cada una tiene su autonomía relativa. Igualmente, reconoce las relaciones e interacciones que se presentan entre lo

cognitivo y socio afectivo, así mismo, identifica que se debe dar un proceso dialogante de participación entre maestro y estudiante para gestionar la enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, sobre el modelo pedagógico establecido por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para las instituciones educativas asociadas a las secretarías de educación a nivel departamental, distrital y municipal que cuentan con certificación para ejercer la prestación del servicio educativo, el MEN (2012), en su documento sobre la guía docente para grados noveno, plantea que, un modelo educativo es un sistema complejo en el cual interactúan diferentes componentes o subsistemas que cuenta con elementos políticos y pedagógicos. Bajo el nombre de modelo educativo flexible, para el caso de los estudiantes en extra edad y el cual, contiene los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias que se orientan a la adquisición de saberes del orbe conceptual, procedimental y actitudinal de manera significativa y constructiva, para lograr las competencias correspondientes a cada grado.

Se ha esbozado la concepción que se tiene de los modelos pedagógicos debido a que la Institución Educativa Alemania Unifica en su PEI, hace referencia a un modelo pedagógico que le permite pensar su quehacer académico.

4.1.3. Enfoque pedagógico

En cuanto al concepto de enfoque, la real academia española (2018), entiende a la acción y efecto de enfocar. Y sobre enfocar concluye que es la atención o el interés hacia un asunto problema desde puntos de vista previos para tratar de resolver de forma acertada. Así mismo, Vásquez y León (2013), Plantean que es la atención o interés particular sobre un objeto de estudio, el cual, es considerado desde el análisis un campo de conocimiento científico que busca la comprensión del mismo.

Palmera (2015), en cuanto al concepto de enfoque pedagógico resume que, es una estructura que conforma un sistema de ideas pedagógicas que se encuentran contenidas en los paradigmas de aprendizaje que logran un acercamiento a la práctica real, explicando relaciones e identificando prácticas. Sobre sus características evidencia que estas corresponden a la forma de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, a partir de la estructuración de sus herramientas y de los roles llevados a cabo en el aula. En cuanto a su propósito indica que, el enfoque pedagógico tiene como propósito dirigir la atención o el interés de un asunto o problema desde unos supuestos

previos para tratar de resolverlo acertadamente. Donde el docente cuenta con el suficiente conocimiento para hacer exposición de sus planteamientos, para educar o enseñar, con relación a cualquier temática en específico.

Así mismo, Gamboa, Hernández y Montes (2015), argumentan que los enfoques pedagógicos nacen de realizar un análisis de carácter crítico a los modelos pedagógicos planteados en los cuales se encuentra que dichos tienden a la heteroestructuración del conocimiento, es decir al desarrollo de procesos de transmisión y memorización de contenidos, o hacia los modelos de autoestructuración donde se busca que las personas sean los constructores de su conocimiento.

En cuanto al rol del docente, Palmera (2015), indica que:

- El docente se coloca en la coyuntura de incluir y excluir premisas pedagógicas.
- Se debe reconocer para cada enfoque sus respectivas premisas pedagógicas, así como los posibles resultados de la puesta en práctica de dichos enfoques.
- Debe seleccionar el enfoque con el cual se sienta identificado de acuerdo con el concepto que tenga acerca de los procesos de aprendizaje y la dirección pedagógica que subyace en el proyecto curricular de la Institución donde labora.
- En el caso de la educación superior, es útil asumir el perfil profesional del proyecto curricular en el que participa el docente, siendo que las propuestas curriculares se ven concretadas en los perfiles profesionales que se intentarán formar en todos los cursos que integran un plan de estudios o malla curricular de un programa académico. (Palmera, 2015, pp 11.).

4.1.4. Estrategia de aprendizaje.

En cuanto al significado estrategia de aprendizaje, Herrera (2009), considera que son un conjunto de actividades que guían las acciones a seguir para conseguir una determinada meta de aprendizaje. Posteriormente amplía el concepto indicando que son procedimientos aplicados intencionalmente como simples secuencias con un plan de acción para el cumplimiento de tareas básicas o complejas de aprendizaje. Por último, plantea que, para la construcción de dichas estrategias, se pueden seguir algunos pasos, entre los cuales encuentran:

- Comenzar la lección con una en breve revisión de prerrequisitos de aprendizaje,
- se presentan los objetivos de la lección,
- se presentan material en pequeños pasos,

- se da explicaciones e instrucciones detalladas y explicitadas a los alumnos,
- se permite que el alumno practique activamente en la elección,
- se hacen preguntas para comprobar el grado de comprensión del alumno,
- se hace acompañamiento las primeras etapas de aprendizaje,
- se hace *feedback* y se corrigen errores, cuando dichos ocurren,
- se han indicaciones para trabajar.

Por su parte, Valle et al (1998), luego de hacer una un análisis a distintos postulados alrededor del concepto de estrategia, indican que, la definición, habla de una secuencia de actividades, operaciones o planes dirigidos a la consecución de metas de aprendizaje. Por otro lado que, dichas son de carácter consciente e intencional donde se implican procesos como la toma de decisiones por parte del estudiante logrando ajustar los objetivos o metas a conseguir. Así mismo, los autores plantean una clasificación de las estrategias, entre las que se encuentran: las estrategias cognitivas, las estrategias metacognitivas, y las estrategias de manejo de recursos.

4.1.5. Modelo de enseñanza y modelo de aprendizaje.

Antes de abordar el concepto del modelo virtual de aprendizaje se hace necesario identificar que se entiende sobre el modelo de enseñanza, modelo de aprendizaje y sus diferencias.

Sobre el concepto del modelo de enseñanza los autores Joyce, Weil, & Calhoun (2002), observan un plan estructurado que puede usarse para configurar un currículo, diseñar materiales y orientar la enseñanza en las aulas. De igual manera, señalan que son una descripción de un ambiente de aprendizaje, donde las descripciones tienen múltiples usos como la de planificar currículos, cursos, unidades didácticas y lecciones. Ahora, en relación al concepto de modelo de aprendizaje, se evidencia que éste no es un concepto en sí, sino por el contrario, debe ser abordado explicando lo que se entiende por modelo y aprendizaje separadamente.

En lo concerniente a sus diferencias Gargallo, Garfella, Pérez y Fernández (2010), en su ponencia para el seminario interuniversitario de teoría de la educación, señalan que los modelos centrados en la enseñanza buscan como producto de aprendizaje la reproducción, mientras que, el

modelo centrado en el aprendizaje busca como producto del aprendizaje el cambio mental, donde lo aprendido es para la vida y para interpretar su realidad.

Luego de establecida las diferencias entre modelo de enseñanza y en modelo aprendizaje, se pretende establecer qué tipo de modelo de aprendizaje están detrás de la educación mediadas por las TIC. En respuesta a este Rodríguez, Martínez y Lozada (2016), resaltan que el constructivismo es un modelo donde el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano a partir de la interacción de factores como los son los aspectos cognitivos, sociales y afectivos del comportamiento en un espacio de interacción con el medio.

Por otro lado, sobre las TIC, Carvajal (2015), indica que se fundamentan en el desarrollo de las comunidades en red donde el conocimiento se da a través de la relación entre el objeto de estudio y el sujeto en un proceso fundamentalmente interactivo. Los significantes más usados para el término de enseñanza virtual, Díaz, Toledo, Andrada y Moreno (2011), se han utilizado expresiones como *e-learning*, formación on-line, o teleformación, pero que para el caso latinoamericano el término *e-learning* o formación virtual han sido los más usuales ya que presentan una mayor amplitud del concepto. La conceptualización está en nivel básico, se debe profundizar.

4.1.6. La didáctica.

Por el concepto de didáctica, Ortega y Moreno (2016), indican que es acción educativa y sus elementos, entre los que se encuentran los estudiantes, objetivos, el docente o tutor, los materiales, los contenidos, los métodos y las técnicas para que se dé el aprendizaje. Por su parte, González (2009), plantea el concepto de didáctica al estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, para desarrollar en él, la madurez necesaria para ser un ciudadano participativo y responsable.

Con relación a este concepto, Saza (2018), al referiré a la didáctica en los ambientes virtuales de aprendizaje, observa que, es un término cambiante debido a que responde a la perspectiva histórica, las necesidades educativas contextuales, su relación con las teorías del aprendizaje y la postura pedagógica que se implemente. Por último, Medina (2009), expone que, la didáctica es una disciplina que propicia el aprendizaje formativo del estudiante en diversos contextos, mediante de la fundamentación de la actividad de la enseñanza.

4.1.7. La mediación didáctica.

Ahora sobre el concepto de mediación didáctica, Giraldo (2006), plantea que dichas identifican interplanos adecuados para la construcción ya sea de una competencia o una comprensión, que responde al tipo de estudiante, el propósito que se persigue y la actividad a plantear. Donde se debe asegurar la existencia de una coherencia y de procesos a desarrollar individual y grupalmente como lo pueden llegar a ser tareas, trabajos, foros y otros.

Por otro lado, se entiende por mediación pedagógica lo identificado por Digión, Sosa y Velázquez (2006), quienes indican que, pueden ser de orden psicológico refiriéndose a la motivación, de orden filosófico entendiéndola como la capacidad de reflexionar, de orden político, o sea, la acción y de orden pedagógico por la interdisciplinariedad, y por mediación tecnológica. Giraldo (2006), encuentra que las mediaciones se caracterizan por actuar a través de medios materiales de cosas que existen y sirven para otra cosa, como las tecnologías de información y comunicación (TIC). ahora por el concepto de TIC, se entenderá lo planteado por Baelo y Cantón (2009), cuando señalan que en el contexto educativo son herramientas facilitadoras de los procesos de información y comunicación, por medio tecnológico que contribuyen al conocimiento.

García (2007), plantea que, algunas de las mediaciones didácticas a utilizar en los entornos virtuales, pueden ser:

Tabla 2. Mediaciones didácticas disponibles en la red.

MEDIACIONES DIDÁCTICAS DISPONIBLES EN LA RED			
TAREAS	PROCESOS	HERAMIENTAS TIC	PRODUCTOS
Repetición	Comparar	Buscadores	Tablas
	Clasificar	Bases de datos	Resúmenes
	Análisis de errores	Procesador de textos	Pequeños informes
Recopilación	Comparar	Buscadores	Dichas catalográficas
	Clasificar	Bases de datos	Recepciones
	Análisis de errores	Soporte multimedia	Resúmenes
		Archivos	Tablas comparativas
	Bibliotecas	Presentaciones	
	Comparar	Videojuegos	Puestas en común
	Clasificar	Aventuras	Interacciones juego de rol
	Deducir	Conversacionales y juego de rol	Resolución de adivinanzas y acertijos

MEDIACIONES DIDÁCTICAS DISPONIBLES EN LA RED			
TAREAS	PROCESOS	HERAMIENTAS TIC	PRODUCTOS
Misterio	Análisis en perspectiva	Videoclips	Elaboración de relatos o pequeños guiones cinematográficos
			Elaboración de crucigramas, jeroglíficos, sopas de letras
			Dramatizaciones
Periodísticas	Comparar	Buscadores	Elaboración de informes
	Clasificar	Foros	Creación de artículos periodísticos
	Análisis de errores	Chats	
	Análisis en perspectiva	Prensa	Presentación en formato multimedia
Diseño	Análisis en perspectiva	Buscadores	Descripción de productos
	Sistematización	Software de diseño	Análisis de procesos
	Contextualización		Diseño de objetos
	Análisis de errores		estrategias
Creativas	Abstracciones	Buscadores	Presentaciones multimedia
	Análisis en perspectiva	Software de diseño	Elaboración de pequeños programas
	Creatividad		Retoque imágenes
			Videoclips
Consenso	Sistematización	Técnicas deliberadas (presenciales)	Realización de guiones
	Análisis en perspectiva		Presentaciones
	Deliberación	Foros Chats Videoconferencia Pizarra Virtual	Elaboración de conclusiones
	Argumentación		
Persuasión	Deliberación	Técnicas publicitarias	Guiones
	Argumentación	Técnicas debate relativo	Discursos
		Técnicas del debate argumentativo	Presentaciones
		Soporte multimedia	Anunció en formatos multimedia
	Análisis de estrategias publicitarias	Carteles	
	Análisis de errores	Cuestionarios	Escenario de autoevaluación
		Guiones	Informes Realización de diarios
		Test	Test específicos

MEDIACIONES DIDÁCTICAS DISPONIBLES EN LA RED			
TAREAS	PROCESOS	HERAMIENTAS TIC	PRODUCTOS
Auto conocimiento	Análisis en perspectiva	Información tutorial en diferentes soportes	Diálogos en grupo
		Recursos a Webs especializadas	
Analíticas	Comparar	Buscadores	Diagramas, mapas conceptuales, esquemas y otros
	Inducir	Bases de datos	Informes
	Deducir	Software específico	
	Análisis de errores	Recursos en formato multimedia	Tablas comparativas
Juicio	Comparar	Buscadores	Simuladores de juicio
	Clasificar	Documentación especializada	Debates, puestas en común
	Contextualización	Técnicas de deliberación	Exposición razonada
	Abstracción	Guiones	Informes sobre análisis de expectativas y toma de decisiones
	Análisis de perspectiva	Cuestionarios Entrevistas	
Científicas	Inducir	Buscadores	Elaboración de hipótesis
	Deducir	Recursos en Webs	Informes científicos
	Análisis de errores	Laboratorios virtuales	De que el modelo sin simulaciones
	Abstracción	Software científico	Realización de tareas con hojas de cálculo y programas de análisis estadístico
	Contextualización	Programas de simulación	

Fuente: García (2007).

4.1.8. Enseñanza virtual.

Como lo señala Cardona (2002), los campos con mayores expectativas hacia la integración por redes se dan en la formación. Esto debido al cambio entre la forma de interactuar entre el educando y el educador. Cuando se habla de enseñanza virtual se debe tener en cuenta que el concepto se ha ido consolidando con el pasar del tiempo. Como lo señalan Cardona y Sánchez (2010), la definición del término *e-learning* (enseñanza virtual), ha contado con características relevantes con relación a su connotación desde el año 2000 al 2010, cuando definen que es un proceso de educación o enseñanza/aprendizaje, que se produce a distancia a entre el tutor y el estudiante, en la que el alumno desarrolla competencias y destrezas a través del uso de las TIC y uso de Internet

con la ayuda de la comunicación multidireccional sincrónico y asincrónico y el apoyo del aprendizaje colaborativo.

Sobre educación virtual Coll y Monereo (2008), hablan de entorno sustentados total o parcialmente en las TIC. con relación al estado del arte de los modelos pedagógicos de educación virtual en Colombia. Zambrano y Medina (2010), hacen un diagnóstico, en el cual concluyen que las instituciones educativas que han invertido en la implementación de esta, han buscado un cambio en la forma de impartir conocimientos. Sin embargo, otras instituciones solo han hecho una réplica del modelo presencial sin tener en cuenta el rol del estudiante en el proceso de aprendizaje. No obstante, tanto unas como otras coinciden en la utilización de tecnologías web 2.0, web educativa 2.0 y la necesidad de un software para sustentar dicho modelo.

4.1.9. Constructivismo y aprendizaje virtual.

Bonilla, Morales y Buitrago (2014), en su artículo Modelo pedagógico para el aprendizaje en red basado en el constructivismo sociocultural para la revista de la Universidad de La Salle, el modelo constructivista es una nueva alternativa para la educación en entornos virtuales de aprendizaje, debido a que, por sus características en cuanto al trabajo colaborativo, la relación del individuo con el medio y el aprendizaje social, sustenta lo que en la práctica acontece en la educación virtual. Se procederá a establecer su tratamiento teórico en relación con el problema de estudio.

En términos de Ortiz (2015), el constructivismo es un modelo de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que el ser humano es activo constructor de su realidad, pero lo hace siempre en interacción con otros. Por su parte, Araya, Alfaro y Andonegui (2007), conciben al constructivismo como una propuesta sobre el análisis del conocimiento, sus alcances y limitaciones. Sin embargo, es necesario señalar que el modelo constructivista cuenta al interior con varias posturas, entre las cuales se pueden encontrar el constructivismo psicológico, material, eficiente, formal, educativo, sociocultural entre otros. Sobre el modelo constructivista sociocultural Bonilla, Morales y Umaña (2014), señalan que este favorece la construcción de redes de conocimiento debido a que ayudan al establecimiento de redes de intercambio.

Onrubia (2005), plantea que, el aprendizaje virtual es un proceso de construcción que se entiende desde los postulados constructivistas, debido a que en este, el alumno, pone en práctica un conjunto de elementos como lo son, sus capacidades cognitivas básicas, los conocimientos

específicos de dominios, estrategias de aprendizajes, la capacidad metacognitiva y de autorregulación igualmente, factores afectivos, motivaciones, metas, representaciones mutuas, expectativas entre otras, en la cual, el estudiante está en relación con el entorno y con el otro.

4.2. Modelo de aprendizaje virtual.

Dentro del grupo de términos a trabajar sobre el concepto de modelo de aprendizaje virtual, se encuentran relacionados con lo que significa educación virtual, entorno virtual de aprendizaje, modelo instruccional de aprendizaje y tic.

4.2.1. Educación a distancia, educación virtual y aprendizaje Virtual.

Antes de iniciar con desarrollo de lo que significa un modelo de aprendizaje virtual, es necesario parametrizar e identificar el significado y algunas características de los conceptos de educación a distancia, educación virtual y aprendizaje virtual.

Por educación a distancia. Sánchez (2003), observa que son un conjunto de procedimientos e interacciones de mediación establecidos entre alumnos y educadores para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la utilización de recursos tecnológicos informáticos y de las telecomunicaciones con la finalidad de generar un proceso docente-educativo para la apropiación del conocimiento a bajo costo.

Por otra parte, Martínez (2008), destaca que es el proceso de enseñanza aprendizaje que se da cuando profesor y estudiante no están en un mismo tiempo y espacio, como en el modelo presencial, sino que acude a otros medios de interactividad sincrónica o asincrónica, como lo son la utilización de internet, audio, video, chat u otros. Sobre dicho termino el MEN (2009), exalta para el caso colombiano que la educación a distancia da una solución a problemas de cobertura y de calidad que apoyándose en el desarrollo tecnológico científico y pedagógico dando solución a la ubicación geográfica y de costos por desplazamientos de los estudiantes.

De igual forma, al hablar de educación virtual, Fernández y Vallejo (2014), encuentran que, es una modalidad de educación trasnacional producto de la globalización. Sobre el mismo, Balcázar

(2008), encuentra que esta funciona como una estrategia educativa, basada en el uso de las tecnologías, en la flexibilidad de las estructuras operativas y la metodología pedagógica, para que el estudiante no encuentre condicionamiento de tiempo, espacio, ocupación o edad y otras barreras para la adquisición de conocimientos.

Haciendo ampliación de concepto, Torres (2000), indica que la educación virtual en el ámbito universitario es un sistema abierto que a partir de nuevos enfoques pedagógicos, se genera autonomía e independencia en el estudiante para la adquisición de conocimientos, esto por medio de acompañamientos de un tutor, su autogestión formativa, el trabajo colaborativo virtual, procesos interactivos entre el alumno y el maestro y entre los mismos estudiantes, con soporte comunicacional y tecnológico, y por último la existencia de actividades académicas diseñadas para cumplir con la intencionalidad pedagógica.

En cuanto a este tema, el MEN (2009). Establece que, la educación virtual, hace referencia al desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio. Donde el dialogo o experiencia de aprendizaje no requiere de la presencia en tiempo y espacio de los entes relacionados en dicho el proceso. Es una acción que busca propiciar espacios de formación, apoyándose en las TIC para instaurar una nueva forma de enseñar y de aprender.

Sobre lo que se entiende por el concepto de aprendizaje virtual, Vera (2004), retomando palabras de (Colom, Sureda y Salinas, 1988), indica que se lleva a cabo por medio de ordenadores como herramienta intelectual y facilitadora de desarrollo del proceso cognitivo. Por su parte, Cabero (2006), plantea que, los términos aprendizaje virtual, teleformación, *e-learning* y aprendizaje en red, son expresiones que por lo general sirven para entender a la formación que utiliza la red como tecnología de distribución de la información, ya sea ésta, la internet como una red de tipo abierta o de tipo cerrada como la intranet. Adicionalmente, resalta que su importancia radica en los recursos encuentran en la web, en un modelo de formación a distancia que utiliza la tecnología de la información y la comunicación apoyada fundamentalmente por el internet.

Del mismo modo, Area y Adell (2009), señalan que el concepto de *e-learning* u otros similares como educación virtual, teleformación, cursos en línea, docencia en línea, educación web, o enseñanza flexible son una modalidad de enseñanza-aprendizaje consistente en el diseño, puesta en práctica y evaluación de un curso o plan formativo que se desarrolla por medio de la utilización de las redes de computadoras. Adicionalmente, estiman que se puede definir como una formación o educación ofrecida a personas distantes a nivel geográfico que pueden interactuar o no en tiempo

diferentes al de los docentes, empleando los recursos informáticos y de telecomunicaciones. No obstante, indican que el *e-learning* se caracteriza por ser un proceso formativo que se llevó a cabo en un aula o entorno virtual, donde interactúan docentes, estudiantes, materiales y actividades de aprendizaje.

Rivera (2004), define al aprendizaje virtual bajo términos de *e-learning* esto al hacer explicación de dicho concepto y sobre el cual, entiende que, un modelo de enseñanza/aprendizaje puede ser considerado como un modelo de educación a distancia. Donde su característica principal es la no presencialidad, es decir que no se requiere de un encuentro personal para que se lleve a cabo el proceso formativo, ya que tanto, la práctica, las interacciones, las distribuciones y la comunicación, se lleva a cabo por medio el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

Del mismo modo, con relación a lo que se ha de entender por el concepto de modelo de aprendizaje virtual, los doctores en información, conocimiento e ingeniería, Zambrano y Medina (2010), al hablar sobre la creación del modelo virtual de aprendizaje, definen a este concepto como aquel que:

Se apoya en el uso creativo de herramientas colaborativas de la web 2.0 y en recursos de formación por medio de software social gratuito, para fomentar en el estudiante, de acuerdo con la detección de sus necesidades de formación y sus características (modelo adaptativo), un aprendizaje significativo, distribuido, dinámico, flexible, reflexivo experiencial y situado, con formas innovadoras e interactivas de trabajo en comunidades de práctica y aprendizaje, mediante la transferencia de conocimiento colectivo, donde todos y cada uno de los integrantes participan activamente en una serie de actividades encaminadas a lograr las competencias, habilidades y saberes pertinentes. (Zambrano y Medina, 2010, p. 293).

Adicional a lo anteriormente planteado, Vera (2004), observa que, el modelo virtual de aprendizaje debe responder a factores como el diseño instruccional, que permite mantener la motivación en los aprendices, las teorías de aprendizaje y la metodología didáctica, el control del aprendizaje por medio de la planificación del curso virtual, la interactividad y la adaptabilidad del entorno virtual de aprendizaje.

En cuanto a las características de un modelo de aprendizaje virtual, Cabero (2006), muestra que dicha formación en red permite que el estudiante vaya a su propio ritmo, el aprendizaje está disponible para el momento en que lo necesite el estudiante, se combinan diferentes tipos de

materiales, entre los cuales se encuentran auditivos, visuales y audiovisuales para cumplir con la intencionalidad formativa, una sola aplicación puede atender a muchos estudiantes a la vez. Dando como resultado que el conocimiento sea un proceso activo de construcción, interactivo entre los alumnos, el estudiante y el contenido.

Igualmente, considera que, la información, los contenidos y las actividades se pueden abordar de manera tanto individual como colaborativa, y es flexible. Entre las características que distinguen ese tipo de formación se encuentran que el aprendizaje es mediado por la computadora, se accede a la información por medio de un navegador web, el docente o tutor están separados en tiempo y espacio, la interacción con los materiales se encuentra en un servidor web, y los contenidos están conformados por hipertextos e hipermedia.

4.2.2. Elementos de un modelo de aprendizaje virtual.

Para que se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de un modelo virtual de aprendizaje, se debe contar con unos elemento o componentes claves para su desarrollo.

Ortega y Moreno (2016), en su artículo sobre la flexibilidad didáctica en entornos virtuales de aprendizaje, hacen un cotejo entre la educación virtual y la educación presencial, en el cual, observan que los elementos característicos del aprendizaje virtual parten del establecimiento de una interacción entre el tutor, el estudiante y el contenido. Donde el contenido tiene que estar planteado como objetos virtuales de aprendizaje para que se dé una interacción, se debe plantear la posibilidad de que se obtenga un aprendizaje y un autoaprendizaje, se debe contar con nuevas tecnologías, aulas y campos virtuales; facilitar el desarrollo de actividades y capacidades en el estudiante, debe existir un mayor uso de canales auditivos y visuales, desarrollar encuentros sincrónicos y asíncronas, sin importar la ubicación geográfica, horarios de autoaprendizaje determinados por el estudiante.

Por su parte, Rivera (2004), encuentra que los elementos intervinientes necesarios son en primera instancia, los alumnos, el Profesor y el tutor como los protagonistas del proceso, un contexto didáctico conformados por los contenidos, la comunicación y la evaluación, donde la comunicación necesita herramientas sincrónicas y asincrónicas. Igualmente, refiere que, entre los elementos la existencia de un ambiente virtual de aprendizaje que puede ser entendido como un

aula virtual o una plataforma. En cuanto a los elementos tecnológicos, indica que, es necesario contar con herramientas para la creación, diseño y gestión de contenidos didácticos.

Del mismo modo, con relación a los elementos técnicos necesarios para llevar a cabo el modelo virtual de aprendizaje, estos dependen del tipo de plataforma. Arias, Gracia, Talamantes y Valenzuela (2015), en su artículo para la revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, mencionan que existen diferentes tipos de plataformas educativas, entre las cuales se encuentran las comerciales, de software libre y desarrollo propio. Mientras que, para las plataformas de carácter propio se ha de requerir gran volumen requisitos técnicos, para las de software libre solo se requiere de requisitos mínimos por la existencia de dicha plataforma en la nube.

Por aula virtual se ha de entender lo planteado por Barbera y Badia (2010), quienes indican que es un lugar donde se pueden cubrir una serie de necesidades educativas, donde, tanto, el docente como estudiante están liberados de coincidir de manera temporal y espacial. Del mismo modo expresan que, el aula virtual, diversifica y adapta la ayuda y la oferta educativa para llegar a distintos grados y/o niveles, en el que se hace uso del medio tecnológico sin la posición dominante del docente. Adicionalmente, a lo referido por Hiltz y Wellman (1997), quienes entienden que es un entorno de enseñanza y aprendizaje, diseñado para ser utilizado en cualquier momento a través de las redes de computadoras con la ayuda de un *software*.

4.2.3. Modelos didácticos de los entornos virtuales de aprendizaje.

Luego de establecidos los elementos y/o componentes necesarios para el desarrollo del aprendizaje virtual, se procede a observar la didáctica de los modelos virtuales.

Sobre el concepto de entorno virtual de aprendizaje, Belloch (2010), señala que para la formación virtual es necesaria la utilización de un software de carácter específico, al cual, se le llama de manera genérica como plataforma de formación virtual. Sin embargo, según su finalidad estos tienen objetivos diferentes, es así, como entre las plataformas de formación virtual se encuentran los sistemas de gestión del conocimiento también llamados entornos virtuales de aprendizaje.

Por su parte, López y et al (2006), indican que, estos entornos de aprendizaje, son aquellos que se desarrollan en un espacio establecido dentro de la red y se estructuran en una secuencia de

contenidos, trabajados por medio de un grupo de herramientas, con el apoyo de instructor o docente.

Dichos entornos, según Bustos y Coll (2010), deben cumplir con un conjunto de características básicas, entre las cuales se encuentran en primera instancia, los recursos tecnológicos como las redes, computadores, plataformas, sistemas de administración de contenidos o aulas virtuales. Igualmente, el uso de aplicaciones y herramientas como, por ejemplo, materiales multimedia, tableros y correos electrónicos, entre otros. Del mismo modo, herramientas que permitan la interacción tanto sincrónica como asincrónica. Y, por último, que dicho entorno permita la finalidad y los objetivos educativos.

Con relación a las características técnicas, Boneu (2007), indica que el software de ser de código abierto, preferiblemente en una plataforma gratuita, contar con una arquitectura multi idioma, en cuanto a la programación, destacan en este orden PHP, Java, Perl y Python, como lenguajes *Open Source*, y que permita ampliar la comunidad. Sobre las características pedagógicas, Belloch (2010), resume diciendo que debe disponer de herramientas y recursos que le permitan realizar tareas como de gestión y administración, facilitar la comunicación interacción entre los usuarios, desarrollar contenidos, crear actividades, implementar estrategias de trabajo colaborativo, elaborar evaluaciones y seguimiento y usuarios personalizados para los estudiantes.

En cuanto al concepto de modelo didáctico, Mayorga y Madrid (2010), encuentran a la reflexión anticipadora que nace de la capacidad de simbolización y representación que se hace de la labor de la enseñanza-aprendizaje. Es un esfuerzo realizado por el pedagogo para justificar y entender la práctica de educar, que sirve para formalizar el conocimiento y las decisiones asumidas. Estos modelos pedagógicos, son esquemas con diversas acciones, técnicas y medios utilizados por el educador correspondientes a los paradigmas que ayudan al desarrollo y evolución de la ciencia.

Con relación al mismo concepto, Sacristán (1983), considera que es un recurso para el desarrollo técnico de la enseñanza, para que esta labor este fundamentada científicamente, lo cual evita que la enseñanza entre en el ámbito de lo empírico y personal de quien la imparte. Sobre los tipos de modelos didácticos existentes, el autor plantea que, dichos modelo se suelen clasificar en formales, psicológicos, estructurales y procesuales. Donde el último, corresponde a los planteamientos tecnológicos actuales.

Mayorga y Madrid (2010), indican que los modelos didácticos se pueden clasificar en cuatro grupos de los cuales hacen parte el modelo tradicional, tecnológico y los modelos didácticos

alternativos. Donde sus componentes o dimensiones están dirigidas a entender para que enseñar, que enseñar, las ideas e intereses de los alumnos, como enseñar y la evaluación. Sobre estos componentes de los modelos didácticos, según Sacristán (1983), son los contenidos, los medios, las relaciones de comunicación, los objetivos, la organización y la evaluación.

Guerrero (2009), observa que la educación virtual es una nueva condición en la cual se regeneran los procesos sociales, por tal razón, la línea de comprensión del aprendizaje debe ser visto desde la teoría sociocultural constructivista de Vygotsky. Partiendo de este hecho, expone que la acción pedagógica en la virtualidad cuenta con algunas características generales, entre las que se distinguen, la interacción como condición social de aprendizaje, el uso de recursos web, la tutoría virtual, la identificación de las tareas como motor de la actividad virtual, y la autogestión por parte del alumno.

Sin embargo, es pertinente recalcar que, más allá del modelo pedagógico y/o el modelo de aprendizaje virtual, los elementos didácticos presentes deben ser los mismos. Como lo señala, González (2009), los principales elementos didácticos son los actores educativos (estudiante-docente), los objetivos, los contenidos, las técnicas de enseñanza y los medios. Estos como componentes de un rompecabezas o “receta didáctica” que hacen que un profesor desarrolle una clase.

Del mismo modo, Tobón (2008), recalca que la importancia a la hora de seleccionar una estrategia didáctica reside en tener en cuenta algunos principios, entre los cuales se encuentran, el planteamiento de actividades para lograr un proceso de reflexión relacionado con la formación de competencias, estrategias que permitan la inclusión de manera que sea posible el desarrollo de las competencias por parte de cada uno de las estudiantes, la adecuación que responda a las condiciones de cada uno de los alumnos, la pertinencia de los temas relacionados con el mundo real, la congruencia de los contenidos que deben estar alineados intencionalidad formativa y la motivación, esto como estrategia para despertar en los estudiantes la curiosidad y la creatividad.

Ahora bien, además de saber sobre teorías de aprendizaje, modelos pedagógicos y didácticos, también, es necesario conocer de métodos para llevar a cabo la producción de cursos y actividades para el aprendizaje virtual de lo cual se encargan los diseños instruccionales de aprendizaje.

4.2.4. Diseños instruccionales para el aprendizaje virtual.

La Real Academia Española (2019), en su diccionario en línea, indica que en relación al concepto de diseño encuentra entre sus diferentes connotaciones de modelo plantea que es una representación a pequeña escala de cualquier cosa. Igualmente, establece que es un esquema teórico de un sistema o de una realidad compleja, que se elabora para facilitar la comprensión y el estudio de su comportamiento.

Sobre el concepto de instrucción, Romero (2009), plantea que este está ligado al de conocimiento y por esta razón, determina que instrucción es la manera como los profesores transmiten los conocimientos bajo una u otra forma determinada y ésta depende de la postura que tenga frente al conocimiento y a los contenidos que se imparten. Adicionalmente explica que, es el modo de entender la transmisión de conocimientos y la metodología para adquirirlos.

Del mismo modo, Chiappe (2008), plantea que, la instrucción tiene como función organizar contenidos, partiendo de lo simple a lo complejo, e igualmente cumple la función de estructurar de los momentos de evaluación y por lo tanto su correspondiente retroalimentación.

En relación al concepto de diseño Instrucciona, Belloch (2010), realiza una recopilación de conceptos desarrollados por algunos teóricos como Bruner (1969), señala que, es plantear, preparar y/o diseñar, tanto los recursos como los ambientes necesarios para que se lleve a cabo el aprendizaje. Igualmente, Reigeluth (1983), indica que el diseño Instrucciona hace prescripción y utilización óptima de instrucciones para que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades

Por su parte, Agudelo (2009), observa que el diseño instruccional permite la realización de un proceso detallado de diseño, desarrollo, implementación y evaluación de la propuesta formativa. Donde este es entonces un eje planificador para la producción e implementación. Mientras que, Jurado (2010), plantea que, es una metodología de planificación pedagógica, que funciona a forma de referencia para la producción de material educativo, condicionados a las necesidades de los educandos, lo cual, asegura la calidad del aprendizaje. A su vez, Castellanos et al (2011), expresan que el diseño instruccional debe cumplir con los lineamientos de la Institución para el cual fue elaborado, quien es la que siembra las bases para alcanzar la formación deseada para sus estudiantes.

Belloch (2010), al referirse sobre lo que es un modelo de diseños instruccional, argumenta que sirven de guía a profesionales para sistematizar el proceso del desarrollo de acciones formativas.

Igualmente, expresa que dichos modelos fueron fundamentados y planteados a partir de las diferentes teorías de aprendizaje que fueron apareciendo.

Al respecto, Londoño (2011), entiende que, el objetivo de los modelos de diseño Instruccional es hacer orientación de diseños y presentación de contenidos educativos ajustados a la necesidad de un contexto específico. Igualmente, Agudelo (2009), amplía diciendo que están fundamentado en las teorías del aprendizaje, los modelos de diseño instruccional, van desde la definición de lo que el Profesor quiere que el estudiante aprenda, hasta la evaluación formativa de dicho proceso. Del mismo modo, observa la pertinencia de los modelos al facilitar la producción de material, la gestión de los profesores y la ejecución de los estudiantes.

Gil (2004), plantea que los modelos de diseño instruccional cuentan con varios momentos, entre los cuales se encuentran, el diagnóstico, en el cual, se trazan las características de la Institución Educativa; se identifican de las necesidades educativas, se establecen las características de los estudiantes, los recursos humanos y de la infraestructura tecnológica. En los siguientes momentos, se elabora el objetivo general del programa, se identifica, seleccionar y organiza el contenido; se diseñan las situaciones de aprendizaje. En este, se desarrollan las actividades, se hace selección y elaboración de materiales didácticos, se plantean los medios de comunicación, y se generan actividades para evaluar lo aprendido

Con relación a los modelos de diseño instruccional más utilizados, Belloch (2010), propone, modelo de Gagné, el Modelo de Gagné y Briggs, ASSURE, Dick y Carey, de Jonassen y ADDIE. Sobre el modelo de Gagné y Briggs, Esteller y Medina (2009), indican que estos se dividen en cuatro niveles, entre los cuales se encuentran, el nivel de sistema, de curso, de la lección y de sistema final. En total son 14 los pasos, en los cuales se tienen que cumplir un grupo de eventos establecidos.

El modelo ASSURE, termino acrónimo resultante de análisis de los estudiantes, establecimiento de objetivos, selección de métodos instruccionales, medios y materiales, donde se requiere la participación del estudiante, evaluación y revisión. Benítez (2010), expone que consiste en el cumplimiento de seis pasos, iniciando por el análisis de las características de los estudiantes, como lo son, los aspectos culturales, socioeconómicos, antecedentes escolares, estilo aprendizaje, hábitos de estudio y motivación.

El segundo paso, hace referencia al establecimiento de objetivos del aprendizaje. seguidamente, en la tercera etapa se trabaja sobre el tema de las estrategias, tecnologías medios y materiales. Posteriormente, aborda el tema de la utilización de medios y materiales, para la penúltima etapa se trabaja el tema de la participación de los estudiantes, y en su última etapa, se hace evaluación y revisión tanto de la implementación como de los resultados del aprendizaje.

Al respecto del modelo diseño instruccional de Dick, Carey y Carey, Esteller y Medina (2009), resaltan que todas las fases de dicho proceso son interactivas. Donde, se inicia con el planteamiento de las metas instruccionales y se termina con la valuación sumativa. Este modelo, propone diez fases que interactúan constantemente entre sí.

El modelo de Jonassen, también conocido como modelo de diseño de entornos de aprendizaje constructivista que se basa en la experiencia y que plantea que el individuo es el constructor de su propio conocimiento. Sobre este, Gutiérrez, Díaz y Lagunes (2014), observan que dicho modelo se basa en seis etapas, entre las cuales se pueden encontrar, la etapa inicial que busca identificar el problema, generar una pregunta o un proyecto. La segunda etapa, se inclina por dar a conocer casos relacionados que ayuden a ser una representación del problema trazado en la etapa anterior. La tercera trabaja el tema de la fuente de información, las cuales deben ser proporcionadas al alumno. Posteriormente, se trabaja la etapa de las herramientas cognitivas, para la quinta, se desarrolla el tema de las herramientas de colaboración y conversación, y por último, se trabaja la base de apoyo contextual y social.

El modelo ADDIE, acrónimo de analizar, diseñar, desarrollar, implementar y evaluar. Sicán, Son y Fernández (2011), exponen que, dicho modelo cuenta con un conjunto de fases, entre las cuales se encuentra la fase de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Por último, sobre el modelo Gagné, según Belloch (2010), trata del proceso estímulos-respuesta y de procesamiento de información. En el cual deben cumplirse, al menos, diez funciones en la enseñanza para que tenga lugar un verdadero aprendizaje. Entre estas encontramos estimulación de la atención y la motivación, brindar la información necesaria para los resultados esperados, hacer procesos de recuerdo de los conocimientos y habilidades previas; la utilización de materiales para aprender, estructurar el trabajo del estudiante, trabajar en la búsqueda de una respuesta, a ser retroalimentación del proceso, promover la generalización del aprendizaje, facilitar el recuerdo y generar evaluación.

Ahora sobre la relación existentes entre los modelos pedagógicos y los modelos instruccionales Tobón (2007), señala que, sin importar que modelo de diseño instruccional se implemente, este tiene que estar ligado a uno pedagógico que le permita el establecimiento de lineamientos para el desarrollo de ambientes. La unión de los dos establece un proceso de donde se plasma técnica y practica o pensamiento y acción.

4.2.5. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Al realizar un mapeo sobre el significado del concepto de TIC, se encuentra que se vuelve un trabajo alto dispendioso, esto en relación al que se han generado un número de significados para este término, los cuales han sido planteado desde una posición espacio temporal o han dado respuesta a intereses preconcebidos.

En ese orden de ideas, se entenderá por el concepto de TIC, lo planteado por Cabero (1998a), quien les entiende como aquellos instrumentos técnicos relacionados con la información y los nuevos descubrimientos que sobre los mismos que se vayan originando. Continúa diciendo que, las TIC, son las que giran en torno a tres medios de carácter básico entre las cuales se encuentra la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones.

Ahora desde el ámbito educativo, Baelo y Cantón (2009), señalan que las TIC son una realización social que facilitan los procesos de información y comunicación, por medio de la diversidad generada por el desarrollo tecnológico, en pro de construir y extender el conocimiento que responde a las necesidades de cierta organización.

Sobre las características de las TIC, cabero (1998b), sintetizando información al respecto de estas, plantea que:

- Sufren de inmaterialidad, pues su materia prima es la información la cual se presenta como códigos y formas.
- La interconexión, que ofrece la posibilidad de poderse combinar y ampliarse para ampliar su potencialidad y extensión.
- La interactividad, que le permite una interacción entre el sujeto y la máquina y a su vez la adaptación de ésta a las características educativas y cognitivas de la persona.
- Calidad en sonido e imagen con fidelidad y fiabilidad.
- Instantaneidad, en el acceso e intercambio de información.

- La digitalización de la señal.
- La influencia más sobre los procesos que sobre los productos.
- Penetración en todos los sectores.
- La creación de nuevos lenguajes expresivos y
- La tendencia progresiva a la automatización.

4.3. Modelos pedagógicos de la enseñanza para la comprensión.

En este apartado se abordará la segunda variable encontrada dentro del título de la investigación y la cual se relaciona con el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión.

4.3.1. La enseñanza para la comprensión.

Sobre las fuentes en relación de teorías de aprendizaje, modelo y enfoque pedagógico, y modelos de aprendizaje virtual, se pretende explorar los conceptos alrededor del modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión.

En referencia al concepto de comprensión, en primera instancia se toma el concepto de Perkins (1999), sobre comprensión, lo cual dice que se presenta cuando la persona puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe y carece de comprensión cuando un estudiante no puede ir más allá de la memorización, el pensamiento y las acciones rutinarias. El autor también plantea que la comprensión permite a los docentes la posibilidad de reflexión sobre su práctica y para los alumnos despertar un interés reflexivo.

Pacheco (2016), entiende a la comprensión, como una construcción personal que se basa en la experiencia y el trabajo intelectual en la cual están implicadas la atención, práctica, refinamiento, el actuar y pensar de manera flexible a partir del conocimiento logrado en el proceso de formación.

Sobre el concepto de la enseñanza para la comprensión, Leymonie (2006), citado en Flore y Leymonié, (2007), declara que se trata de una teoría de acción para la enseñanza y el aprendizaje, con un eje constructivista, que brinda conceptos específicos y organizados en torno a la práctica (p.65). Igualmente, enseña que, existe elaboración de conceptos y uso activo de los mismos.

Con relación a este concepto, Molina (2015), indica que teóricamente plantea la importancia de conocimientos previos o presaberes que enriquecen y dinamizan la acción del estudiante frente

a la aprehensión de nuevos saberes. Lo que le conlleva al dominio de habilidades o desempeños que evidencien su comprensión al respecto.

Por otra parte, Otalora (2009), expresa que, la enseñanza para la comprensión, es la respuesta a la necesidad de realizar estimulación de la comprensión en el ser humano como tópico preponderante en la mejora de la inteligencia y el desarrollo integral del individuo. Del mismo modo, argumenta que una de las aspiraciones de la educación ha sido el desarrollo de la comprensión en los estudiantes.

La enseñanza para la comprensión cuenta con cuatro pilares; Susana, Jameson y Torres (2010), señalan que la enseñanza para comprensión aborda 4 preguntas, ¿Qué debemos enseñar?, ¿Qué vale la pena comprender?, ¿Cómo debemos enseñar para comprender?, y ¿Cómo pueden saber estudiantes y docentes lo que comprenden los estudiantes y cómo pueden desarrollar una comprensión más profunda? A cada una de estas preguntas corresponde un elemento representativo; entre las cuales encuentra, los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión, y la evaluación diagnóstica continua.

4.3.2. Pilares de la enseñanza para la comprensión.

Como se anunció en el apartado anterior el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión cuenta con cuatro elementos que están ligados a su vez a cuatro preguntas acerca de la enseñanza. Por tal motivo, este numeral se dedicará a profundizar sobre cada uno de los tópicos generativos como parte esencial del método.

El primero de los cuatro elementos son los tópicos generativos el cual se expresa por medio de la pregunta ¿qué debemos enseñar? Pogre (2012), indica que los tópicos generativos refieren a la selección de contenidos que se enseñarán. Son conceptos, ideas, preguntas, temas relativos a una disciplina o campo de conocimiento, con ciertas características que los hacen indicados para ser seleccionados como habilitadores de aprendizaje.

El segundo de los elementos del modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión hace referencia a las metas de comprensión. En relación a este tema, Perkins y Blythe (1994), señalan que un problema con los tópicos generativos es que son demasiado generativos. Para darle un enfoque más específico, ha sido de mucha utilidad para los profesores el identificar algunas metas de comprensión para un tema. Por esto mismo, se plantea la pregunta ¿qué vale la pena

comprender? Esto con el fin de formar una especificación del conocimiento que se pretende transmitir.

El tercer elemento desempeños de comprensión, hace relación a la pregunta ¿cómo debemos enseñar para comprender? Perkins y Blythe (1994), señalan que se corresponde elaborar desempeños que apoyen las metas de comprensión y que los alumnos deben realizar al final de la unidad o curso.

En último, se halla la evaluación Diagnóstica Continua. Que se encuentra ligada a la pregunta sobre ¿cómo pueden saber estudiantes y docentes lo que comprenden los estudiantes y cómo pueden desarrollar una comprensión más profunda? con relación a esta Pogré (2012), indica que es el proceso de guiar los desempeños de comprensión, estableciendo criterios de evaluación. Estos criterios deben ser claros y precisos, públicos y explícitamente enunciados, y coherentes con las metas de comprensión.

Con relación a las características, Pombo (2011), identifica que:

- Es un modelo que permite reflexionar a los estudiantes.
- Se basa en la experiencia los niños.
- El maestro puede reflexionar sobre sus propias acciones y la de sus alumnos.
- Permite una valoración continúa dirigida hacia la reflexión.
- Permite que el alumno ponga en práctica su comprensión.
- Permite que el maestro realice evaluación de la comprensión de su estudiante.
- Por medio de la enseñanza para la comprensión, los estudiantes pueden emitir juicios de Valor que le ayuden a resolver conflictos y situaciones en la escuela.

Luego de establecer el marco teórico sobre lo que se ha de entender por modelo de aprendizaje virtual y modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión, se abordará la tercera variable del tema de investigación que se relaciona con las competencias comunicativas.

4.4. Competencias comunicativas.

Sobre las competencias comunicativas, se identificará que se debe comprender por este término y se abordará el concepto de competencia lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística. Siendo cada una parte de dichas competencias.

4.4.1. Concepto de competencias.

Sobre el concepto de competencia, la UNESCO (s.f.), utilizando lo planteado por Cecilia Braslavsky, le define como el desarrollo de las capacidades complejas que permiten a los estudiantes pensar y actuar en diversos ámbitos. Igualmente, continúa diciendo que consiste en la adquisición de conocimiento a través de la acción, como resultado de bases culturales sólidas, en las cuales se lleva a la práctica para explicación de lo que acontece.

Del mismo modo, Maldonado (2007), informa que la competencia hace referencia a la capacidad o conjunto de capacidades que se consiguen por la movilización combinada e interrelacionada de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones y destrezas, además de ciertas disposiciones para aprender y saber.

Sobre competencia en educación, Coll (2014), señala que, aunque el concepto de competencia es difícil de descifrar, se puede decir que son un referente para la acción educativa que informa sobre en lo que se debe ayudar al alumnado para construir, a adquirir y desarrollar. Así mismo, es un referente para la evaluación, útil para comprobar el nivel de logro alcanzado.

En el ámbito de la educación superior, Zapata (2015), expone que el concepto de competencia resulta ambiguo y poco extiende y que esto le ha llevado a que tenga acompañarse de una serie de adjetivos o que se le escriba mediante diferentes tipologías por lo cual se podría al hacer un abordaje del concepto. En este mismo texto señala las ventajas y las desventajas de la educación por competencias.

El MEN (2006a), plantea que las competencias deben ser entendidas como el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que desarrollan las personas y que les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven. Del mismo modo, en su propuesta visión 2019, el MEN (2006b), expone que dichas se pueden definir como un saber-hacer flexible, actualizable en diferentes contextos. Así mismo, como la capacidad de utilizar los conocimientos en otros contextos diferentes a donde fueron aprendidos.

En este mismo documento, hace una división de las competencias en básicas, ciudadanas y laborales. Explica que las básicas son el fundamento sobre el cual se construye el aprendizaje a lo largo de la vida. Entre ellas menciona a las competencias comunicativas, matemáticas y científicas. Donde se entenderá por competencia comunicativa a la capacidad de comprender y producir textos escritos y hablados y a la utilización del lenguaje simbólicos.

Por último, el MEN (2006c), en su documento estándares básicos de competencias del año 2006, nuevamente, plantea que, el concepto de competencias para el ámbito educativo significa como saber hacer en situaciones concretas que requieren la aplicación creativa, flexible y responsable de conocimientos, habilidades y actitudes.

En cuanto a los elementos de una competencia, Celaya (2013), señala que estos por lo general se clasifican en teóricos, prácticos y valorativos, que en su debido orden corresponden a conocimientos, habilidades y las actitudes, y valores. Hernández (s.f.), identifica a los conocimientos como los aprendizajes esperados a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal. Seguidamente a las habilidades las reconoce como las estrategias formativas, del mismo modo, plantea los elementos valorativos como los criterios de evaluación, donde se evidencian los conocimientos, desempeños y productos. En cuanto a su redacción, Celaya (2013), traza que la oración debe iniciar con un verbo infinitivo en primera persona, luego se describe el objeto y por último, sin tener que ser de suma obligatoriedad, la acción del objeto.

4.4.2. Las competencias comunicativas.

En este apartado se tratará de dar significado al tratamiento que se le ha dado al concepto de las competencias comunicativas.

Pilleux (2001), entiendo por competencia comunicativa como la capacidad de interpretar y usar apropiadamente el significado social de las variedades lingüísticas, desde cualquier circunstancia, en relación con las funciones y variedades de la lengua y con las suposiciones culturales en la situación de comunicación. Igualmente, se refiere en otros términos al uso como sistema de reglas de interacción social. Es preponderante resaltar que este autor indica que la competencia comunicativa es una suma de competencias entre las cuales encuentra la lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística.

Al consultar el concepto de competencias comunicativas, se encontró que Daza, Vargas, García y Sierra (2000), las conciben desde la capacidad, la habilidad, la adecuación, la idoneidad y la actitud. Siendo en sí mismas inteligencia disposición para la comunicación.

La competencia comunicativa en Segovia, Gallego y Rodríguez (2013), se consideran como un conjunto de habilidades y capacidades puestas en acción que posibilita una participación apropiada en situaciones comunicativas específicas, como son las propiamente educativas o las que circundan o dan fundamentos a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, Corredor (2011), expone que la competencia comunicativa incluye el conocimiento en dramática y el vocabulario de la lengua, las normas del hablar, saber cómo usar y responder a diferentes actos del habla, escribir y hablar con propiedad.

Luego de terminar el concepto de competencias y de competencias comunicativas, es imperativo trabajar aquel conjunto de competencias retomadas por Pilleux a partir del tratado teórico expuesto por Hymes sobre las competencias lingüística, sociolingüística, pragmática y psicolingüística.

Sobre lo que se espera al desarrollar las competencias comunicativas en los alumnos, el MEN (2006c), expone que, se busca enriquecer el desempeño social de los y las estudiantes mediante el empleo de la lengua castellana en los diferentes contextos en que ellos lo requieran. Con esto se refiera a que el estudiante tenga claro de qué hablar, cuando debe hablar, de qué forma hablar, y así mismo, reconocer el trasfondo de los discursos, evidenciar los aspectos conflictivos implícitos en la comunicación, esto con el fin de interactuar con los demás. Adicionalmente, el ministerio indica que, esperaría que las competencias a desarrollar en los estudiantes, deberían estar relacionadas con lo estético, lo emocional, lo cultural, lo ideológico, lo cognitivo y lo pragmático.

A continuación, se hará una discriminación sobre el significado conceptual de las distintas subcompetencias que hacen parte de las competencias comunicativas. Esto con el fin de establecer lo que se entenderá por cada concepto al ser citado en la investigación.

Cuando se habla de competencias comunicativas se hace referencia a un conjunto entre las cuales encuentran la competencia lingüística, sociolingüística, pragmática, psicolingüística. Sobre la competencia lingüística, Hymes (1972), expone que se ha de entender al conocimiento tácito de la estructura de la lengua, interpretado como el conocimiento comúnmente no consciente y sobre el cual no es posible dar informaciones espontáneas, pero que está necesariamente implícito en lo que el hablante-oyente puede expresar. Una sola oración

Con relación a la competencia sociolingüística, Ayora (2017), la comprende como la capacidad de adecuar los enunciados a un contexto social concreto en el que se produce la comunicación, atendiendo a los usos aceptados en una comunidad lingüística determinada, considerando factores contextuales.

González (2007), entiende a la competencia pragmática como la relación entre los hablantes y el contexto social donde ocurre la comunicación. De igual manera, enuncia que esta competencia incluye otra debido a la existencia de las frases en la comunicación.

Sobre la competencia psicolingüística Pilleux (2001), incluye, al menos, las reglas de interacción social, el modelo *speaking* de Hymes, la competencia interaccional y la competencia cultural. Varios párrafos con una sola oración. Hay que profundizar este numeral.

Del mismo modo, como Hymes ha planteado los subgrupos de competencias comunicativas, otros autores han propuesto la subdivisión de las competencias comunicativas a partir de cuatro áreas de conocimiento o habilidades.

Ahora bien, la Institución Educativa Alemania Unificada, lugar donde se llevará la prueba diagnóstica, análisis y la propuesta de un modelo aprendizaje virtual para la mejora de los estudiantes en competencias comunicativas, al ser un centro educativo de estado, debe cumplir con unos referentes comunes establecidos por el MEN, con relación a las políticas educativas nacionales. Es por esta razón que, al tratar el tema de las competencias comunicativas, se utilizara en la categorización y clasificación que bajo el nombre de estándares han establecida por dicho ministerio. (MEN, 2006, pp. 10-11).

Para el MEN (2006), un estándar, es un criterio claro y de carácter público que tiene como función juzgar si un estudiante, una institución o un sistema educativo en conjunto, cumplen con las expectativas de calidad planteada sobre lo que se espera que todos los estudiantes aprendan. Dichos estándares, guían a las instituciones en el diseño del currículo, la producción de textos y materiales que se utilizados para impartir conocimiento, el diseño de las prácticas educativas, la formulación de programas y proyectos, y el proceso de evaluación externa. Del mismo modo, el ministerio, indica que, al hablar de los estándares en lenguaje, se hace alusión a la lengua castellana, literatura y otros sistemas simbólicos.

Sobre la estructura que deben tener los estándares de la competencia en lenguaje en educación básica y media, el MEN (2006), indica que, se han definido por grados en grupos, según su estructura vertical, quedando grupos de 1º a 3º grado, de 4º y 5º, 6º y 7º, 8º y 9º, y 10º y 11º.

Cumpliendo con cinco factores de organización, con relación a la producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, donde también se hace abordaje de la perspectiva estética, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y ética de la comunicación, compuesta por los cuatro anteriores.

Es así, como las competencias comunicativas, el factor al cual pertenecen y las subcompetencias, ítems o subproceso a lograr por parte de los estudiantes de grados octavo y noveno de la Institución Educativa Alemania Unificada, planteadas por el MEN (2006c), son:

a. Estándares de competencia de la producción textual producción oral.

Tabla 3. Estándares de competencia de la producción textual producción oral.

Dimensión (Factor).	Indicador Competencia	Ítem (subprocesos).
Producción textual	Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración de los contextos comunicativos	Organizo previamente las ideas que deseo exponer y me documento para sustentarlas.
		Idéntico y valoro los aportes de mi interlocutor y del contexto en el que expongo mis ideas.
		Caracterizo y utilizo estrategias descriptivas y explicativas para argumentar mis ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.
		Utilizo el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de mis interlocutores y la fuerza de mis propios argumentos.

Fuente: Adaptado a partir de MEN (2006c).

b. Estándares de competencia de la producción textual producción escrita.

Tabla 4. Estándares de competencia de la producción textual producción escrita.

Dimensión (Factor).	Indicador Competencia	Ítem (subprocesos).
Producción textual	Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.	Diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera
		Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto.
		Idéntico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto.
		Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto.
		Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos.
		Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores.

Fuente: Adaptado a partir de MEN (2006c).

Para la dimensión o factor de comprensión e interpretación textual, el MEN (2006c), esboza que, se debe cumplir con una competencia y cinco subprocesos, entre los que se encuentran:

c. Estándares de competencia de la comprensión e interpretación textual.

Tabla 5. Estándares de competencia de la comprensión e interpretación textual.

Dimensión (Factor).	Indicador Competencia	Ítem (subprocesos).
Comprensión e interpretación textual	Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.	Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.
		Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.
		Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.

Dimensión (Factor).	Indicador Competencia	Ítem (subprocesos).
		Anализo los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que leo.
		Infiero otros sentidos en cada uno de los textos que leo, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.

Fuente: Adaptado a partir de MEN (2006c).

La dimensión o factor relacionado con la literatura, el MEN (2006c), plantea que, se debe cumplir con una competencia y cinco subprocesos, entre los que se encuentran:

d. Estándares de competencia literatura.

Tabla 6. Estándares de competencia literatura.

Dimensión (Factor).	Indicador Competencia	Ítem (subprocesos).
Literatura	Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.	Conozco y caracterizo producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.
		Leo con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos
		Establezco relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.
		Caracterizo los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.
		Identifico los recursos de los lenguajes empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.

Fuente: Adaptado a partir de MEN (2006c).

En relación a la dimensión o factor de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, MEN (2006c), se encuentran dos competencias con un total de doce subprocesos, entre los que se encuentran:

e. **Estándares en medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.**

Tabla 7. Estándares en medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. Retomo crítica y selectiva.

Dimensión (Factor).	Indicador Competencia	Ítem (subprocesos).
Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.	Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes	Caracterizo los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros.
		Diferencio los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia.
		Utilizo estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva.
		Selecciono la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas.
		Utilizo estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo.
		Establezco relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contraste críticamente con la que recojo de los contextos en los cuales intervengo.
		Determino características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva.
		Interpreto elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopto una posición crítica frente a ellos.

Fuente: Adaptado a partir de MEN (2006c).

La segunda competencia MEN (2006c), sobre la dimensión o factor de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, establece que se debe tener comprensión de los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.

Tabla 8. Estándares en medios de comunicación y otros sistemas simbólicos. comprensión de los factores sociales.

Dimensión (Factor).	Indicador Competencia (enunciado)	Ítem (subprocesos).
Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.	Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.	Caracterizo diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.
		Idéntico rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.
		Relaciono manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.
		Interpreto manifestaciones artísticas no verbales y las relaciono con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.

Fuente: Adaptado a partir de MEN (2006c).

Por último, la dimensión o factor de Ética de la comunicación, MEN (2006c). considera que, se deben cumplir con 5 subprocesos, como son:

Tabla 9. Estándares de Ética de la comunicación.

Dimensión (Factor).	Indicador Competencia (enunciado)	Ítem (subprocesos).
Ética de la comunicación	Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.	Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.
		Entiendo la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracterizo en sus aspectos convencionales y arbitrarios.
		Explico el proceso de comunicación y doy cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.
		Comprendo el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos míos o de mis compañeros.
		Valoro, entiendo y adopto los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.

Fuente: Adaptado a partir de MEN (2006c).

Ahora, apelando a la autonomía conferida por el ministerio de educación nacional a las instituciones educativas para trazar sus propios proyectos educativos institucionales, la Institución Educativa Alemania Unificada en su PEI (2015), aglutina las competencias comunicativas en tres subgrupos de competencias, entre las cuales se encuentran la competencia lingüística, sociolingüística y discursiva.

La Institución Educativa Alemania Unificada (2015), entiende por competencia lingüística a la que se refiere al código lingüístico. Es decir, el grado de capacidad que un alumno posee para interpretar y formular frases correctas en un sentido habitual y conveniente. Implica el uso adecuado de reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, entonación y formación de palabras

y oraciones. Seguidamente, comprende por competencia sociolingüística a la adecuación de los enunciados tanto al significado como a la forma. Se refiere a la relación entre los signos lingüísticos y sus significados en cada situación de comunicación. El usuario de una nueva lengua ha de saber escoger entre los varios medios, formas y registros de comunicación, de manera que sepa adecuarse a cada situación concreta. Y por competencia discursiva a la capacidad para combinar las estructuras y los significados en el desarrollo de construcción o de interpretación de un texto oral o escrito.

Según el PEI, Alemania Unificada (2015), el proyecto de área de humanidades para el ciclo IV, entiéndase grados octavos, noveno y aceleración IV, tiene como ejes temáticos la lectura, escritura y la oralidad. Donde se busca llevar a cabo acciones que conlleven al desarrollo del nivel interpretativo en el análisis de textos a través de la realización de talleres y producción de textos. Esto con la finalidad de fortalecer el hábito lector y el desarrollo de los niveles argumentativos y propositivos en los estudiantes.

5. MARCO DE INSTITUCIONAL

Según la información brindada por el PEI, Alemania Unificada (2015), La Institución Educativa Distrital, Alemania Unificada, es reconocida legalmente por medio de la resolución número 2100 del 18 de junio del 2002 y 3878 del 29 noviembre el 2002. El título de su PEI es “Desarrollo del Pensamiento con Énfasis en Habilidades Comunicativas y Cultura Ciudadana”, enfocado en desarrollar y fortalecer competencias que favorezcan el pensamiento, las habilidades comunicativas y la cultura ciudadana, en búsqueda de una formación integral enmarcada en el modelo pedagógico histórico-cultural.

5.1. Misión.

El horizonte institucional de la Alemania Unificada presenta por misión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en nuestra institución, el estudiante asume un rol protagónico a través del modelo pedagógico histórico cultural, mediante la pedagogía por proyectos. De este modo, adquiere, desarrolla y fortalece competencias que favorecen el pensamiento, las habilidades comunicativas y la cultura ciudadana para ser agente de cambio en pro de su entorno.

5.2. Visión.

Su visión reza que el colegio Alemania Unificada, será reconocido por el tipo de proceso de enseñanza- aprendizaje en el cual los estudiantes ponen en práctica las competencias ciudadanas y las habilidades comunicativas, adquiridas en el marco del modelo histórico cultural; llegarán a ser autónomos, agentes de cambio con sentido crítico, ético, político y social, capaces de identificarse con el otro y artífices de su destino.

5.3. Principios.

Los principios de la institución están relacionados con poseer características éticas y morales que la fortalezcan en valores y crecimiento intelectual y que permitan una formación integral y

transformadora de la sociedad en general, a partir de los siguientes principios de autonomía, responsabilidad, tolerancia, inclinación, solidaridad y alteridad, pertinencia y amor.

5.4. Modelo pedagógico de la IED Alemania Unificada.

Según la última actualización del PEI, Alemania Unificada (2015), de la Institución Educativa, la forma de concebir la práctica de los procesos formativos en la Alemania Unificada está delineados bajo los fundamentos pedagógicos de la participación e innovación de la comunidad educativa, con base en el modelo histórico cultural. Sobre este modelo Patiño (2007), expone que, dicho enfoque plantea el desarrollo integral de la personalidad, como sujeto de la historia en el cual se enfatiza en el desarrollo de la personalidad, donde el sujeto es un ser social que tiene la capacidad de pensar sobre la acción. Vygotsky (1968), en el documento llamado Pensamiento y lenguaje, y como máximo representante del modelo planteo que el aprendizaje es una actividad social donde el niño asimila los modos sociales de acción e interacción. Partiendo de lo anteriormente expuesto la Institución Educativa estructurado en la pedagogía por proyectos busca que el estudiante asume el rol protagónico, para que desarrolle el espíritu científico y humano, concibiendo la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal y social, acentuando el carácter participativo del estudiante en el proceso de aprendizaje e identificando al docente como mediador del andamiaje y animador del proceso.

Se interpreta el aprendizaje como resignificar el mundo, analizar, inventar e indagar, en contacto permanente con su entorno social, concediendo gran importancia a la relación escuela, comunidad y vida. Igualmente, la escuela se considera una institución social que debe propiciar el ambiente para vivir la democracia, el sentido ético y el desarrollo intelectual de cada uno de los estamentos de la comunidad educativa. Sobre su enfoque, el PEI (2015), reza que, el enfoque histórico cultural es un proceso autónomo, continuo e integral que permite el avance y crecimiento cognitivo, socio-cultural, espiritual y personal. Del mismo modo informa que permite formar individuos con conocimiento de sí mismos y de su entorno, con valores y aptitudes para desenvolverse en diferentes contextos, solucionando problemas a través del uso del pensamiento científico, de las habilidades comunicativas y de las herramientas para la vida.

5.5. Características de la Población estudiantil.

Las características de la población estudiantil de la Institución Educativa están enmarcadas en el proyecto de ciclo perteneciente al PEI (2015), en el cual, se indica que los estudiantes se encuentran entre las edades de 13 a 17 años, presentan diversos comportamientos como ansiedad, pasividad, agresividad y timidez, además, son poco notorios, con bajos niveles de participación, y en ocasiones muestran dificultad para socializar con sus pares y maestros. Igualmente, son receptivos para escuchar instrucciones, pero a veces las desacatan, en lo posible se autorregulan y generar diversas actitudes frente al llamado de atención tanto positivas como negativas; demuestran sentimientos de alegría, tristeza, miedo, amargura, rechazo y generan reacción frente al fracaso. Por último, en cuanto a su desarrollo cognitivo los estudiantes presentan niveles de argumentación interpretación y análisis de problemas.

La institución por medio de su PEI (2015), reconoce en el perfil de sus estudiantes un conjunto de características entre las cuales se encuentran el de tener un sentido crítico y analítico, capaz de recibir, seleccionar, transformar y apropiarse de todo aquello que contribuya a fortalecer su autonomía y enriquecer su acervo cultural; asumir con convicción y entusiasmo sus compromisos de estudiante, proyectándose responsablemente hacia un futuro prometedor de bienestar y progreso; fortalecer su confianza y autoestima para interactuar de manera asertiva en su medio; para reconocer, respetar y valorar la diferencia, como una dinámica activa de unión; tener sentido de pertenencia, que se manifiesta a través de sus acciones de lealtad, fidelidad y compromiso hacia sí mismo, su colegio y su comunidad.; respetar, practicar y defender la paz, los valores y los Derechos Humanos a nivel individual y social en concordancia con los ideales del buen vivir y las leyes que nos competen; ser partícipe activo de los procesos democráticos propios de nuestra sociedad; ser un líder capaz de promover acciones encaminadas a alcanzar el progreso y el bienestar propio, del colegio, de su entorno familiar y de la comunidad, desarrollar habilidades comunicativas que le permitan establecer buenas relaciones en todos los niveles donde se desempeñe, poseer una actitud de búsqueda de conocimiento que le permita hallar soluciones a los problemas cotidianos.

5.6. Procesos académicos de la IED.

El PEI (2015), señala que los procesos académicos están enmarcados por la pedagogía por proyectos, donde cada proyecto debe cumplir las siguientes fases:

Fase diagnóstica en donde se reconocerán los conceptos previos de los estudiantes en el inicio de una secuencia didáctica y no tendrá como fin la asignación de una calificación. En ésta, el profesor conocerá el nivel de conocimientos que poseen sus alumnos de forma aproximada. El educador hará evaluación cualitativa basada en juicios y valoraciones discursivas que se constituyan en referentes objetivos para orientar el desarrollo de sus clases.

Posteriormente, se encuentra la fase formativa o intermedia de aprendizaje: el docente apoyará la construcción de conocimientos, el desarrollo de habilidades y destrezas, con la enseñanza de los contenidos básicos que el estudiante necesita en la ejecución de los proyectos que se planteen durante la marcha de las diferentes asignaturas. El alumno empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos. Va haciendo paulatinamente un procesamiento más profundo del material y así el conocimiento aprendido se vuelve aplicable a otros contextos.

Por último, se encuentra la fase acumulativa: el resultado final será la evaluación de procesos y productos obtenidos durante cada periodo del año escolar que harán posible medir en forma sistemática y gradual el aprendizaje de los estudiantes. Los conocimientos llegan a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía, el estudiante es capaz de utilizar estrategias específicas que demuestran el dominio que tiene del tema, como por ejemplo la solución de problemas, la respuesta a preguntas hipotéticas o reales, entre otras.

En la institución cuenta con planes de estudios, según el PEI (2015), para los grados de Prejardín, Jardín, transición, primero, segundo y tercero, donde reciben instrucción bajo los parámetros de las dimensiones cognitiva, comunicativa, estética, ética, actitudes y valores, corporal, y socio-afectiva. Para cuarto, quinto, sexto, séptimo, octavo y noveno los contenidos están clasificados por áreas entre las cuales se encuentran ciencias naturales, ciencias sociales, educación artística, educación ética y valores, educación religiosa, humanidades en lengua castellana e idioma extranjero, matemáticas y tecnología informática.

Por último, para los grados décimo y once, la carga académica incluye ciencias naturales, ciencias sociales, historia, geografía, políticas y democracia; ciencias económicas, filosofía,

educación artística, cultura, ética, valores humanos; educación física, humanidades, matemáticas, tecnología informática y formación humana.

5.7. Estructura organizacional.

Según el PEI, Alemania Unificada (2015), a la cabeza de la estructura organizacional, se encuentra la rectoría dirigida por la Sra. Rectora Fabiola Ballén Triana, un renglón más abajo se encuentran los coordinadores académicos Pedro Garcés y Rosa Salamanca. De igual manera, el resto de la comunidad educativa se encuentra conformada por administrativos, docentes, estudiantes, Padres de familia y la comunidad del barrio guacamayas en la localidad cuarta de San Cristóbal en la ciudad de Bogotá Colombia.

Organigrama IED Alemania Unificada.

Figura 1. Organigrama IED Alemania Unificada.



Fuente: elaboración propia.

5.8. Estructura física.

La planta física de la Institución Educativa, Alemania Unificada (2015), su sede A, lugar donde se da instrucción a la media básica y vocacional, se encuentra ubicada en la calle 37 sur No 01 F 00 Este, cuenta con un total de 10 aulas de clase, un aula para clases de música, tecnología, artes, y bibliotecas con capacidad para no más de 25 estudiantes. Del mismo modo, cuenta con un aula amiga para el desarrollo de proyectos tecnológicos con capacidad para 20 estudiantes y un auditorio para proyecciones para 50 estudiantes. Igualmente, se encuentra una sala de profesores, sede administrativa, cancha para el juego de fútbol de salón, baloncesto y una zona verde para actividades varias.

5.9. Reseña Histórica.

Al observar el PEI del año 2015 se encuentra que los antecedentes históricos de la institución se encuentran en etapa de construcción. Razón por el cual, no se encuentra ningún tipo de información al respecto.

5.10. Posición en el mercado, identificación del sector económico y análisis.

En su artículo para la revista de la facultad de ciencias económicas de la Universidad Militar Nueva Granada, un enfoque de mercadeo de servicios educativos para la gestión de las organizaciones de educación superior en Colombia, los administradores de empresas Ospina y Sanabria (2010), identifican a la educación como un servicio ya que presenta las mismas características de otros servicios como lo son: intangibilidad, fabricación y consumo de manera simultánea, no repetible y no almacenable.

En este orden de ideas, se puede sostener que la IED Alemania Unificada, tiene como función prestar el servicio fundamental de educar a la población de estudiantes llegados no solo de la localidad cuarta de San Cristóbal, sino que, de otros sectores de Bogotá.

Al ser la educación un servicio, el sector económico en el cual está enmarcado es el terciario con función social como lo resalta la Constitución Política de Colombia (1991) en el artículo 67 diciendo que la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social.

Según la Cámara de Comercio de Bogotá (2017), la localidad de San Cristóbal cuenta con 32 IED, divididas administrativamente en cinco unidades de planeamiento zonal (UPZ). La IED Alemania Unificada depende de la UPZ de los Libertadores, siendo una de los trece centros educativos con los que cuenta el sector que en su mayoría es residencial de estratos 1 y 2. Caracterizada por ser una UPZ prioritaria de mejoramiento integral, por estar conformada por asentamientos humanos de origen informal.

Según las pruebas saber para grado 11 del ICFES (2018), la IED Alemania Unificada obtuvo un promedio de 219 en los resultados generales. Comparándolo con el promedio del país, la institución está 39 punto por debajo de la media nacional. Lo que significa que los resultados obtenidos son considerablemente menores en el país.

En la medición de las competencias comunicativas según las pruebas ICFES, los estudiantes que presentaron la prueba por parte del colegio para el 2018 generaron entre el 57% y 60% respuestas erradas a las preguntas contestadas. lo cual, pone a la institución considerablemente por debajo del promedio nacional que se encuentra en el 44%.

6. DISEÑO METODOLÓGICO

A continuación, se expone el marco metodológico la investigación, el cual, hace proposición de los métodos para indagar por el estado actual de las competencias comunicativas en los estudiantes del grado décimo de la IED Alemania Unificada. de igual forma, los medios e instrumentos para hacer el diseño de la solución propuesta. La investigación en su diseño es de tipo no experimental transeccional o transversal exploratoria aplicado, en la que se recurre al enfoque cualitativo con recolección de datos en un momento único. Donde el instrumento para la recolección son un conjunto de pruebas diagnósticas aplicada a la población de estudiantes de los cursos 1001 y 1002 de la Alemania Unificada.

6.1.Generalidad del diseño metodológico

Con relación a las investigaciones no experimentales, Kerlinger (1979), señala que es la búsqueda empírica y sistemática donde no se tiene control directo de las variables independientes, debido a que lo que científico quiere observar por parte de ella ya ha ocurrido y no pueden ser manipulable. Continúa expresando que este tipo de investigación es sistemática, al no deja los hechos a la casualidad, empírica al hacer recolección y análisis de datos de hechos que pasan en la realidad y crítica al evaluarse y mejorarse constantemente. Este tipo de investigación permite la producción de conocimientos y resolver problemas.

Del mismo modo, Hernández, Fernández, y Baptista, (2010), trazan que, en estas, se realiza observación a situaciones existentes, las cuales no son provocadas para los fines de la investigación. Esto significa que en las investigaciones no experimentales las variables independientes simplemente ocurren, no son manipuladas, razón, por la cual, no se tiene control sobre ellas y no se puede influenciar. Por su parte, Villamizar, Contreras y Lizcano, (2013), amplían indicando que, las inferencias sobre las relaciones entre variables se realizan sin intervención o influencia directa y dichas relaciones se observan tal y como se han dado en su contexto natural.

Considerando lo anterior, esta investigación es de carácter no experimental, en la medida que no hace manipulación deliberada de las variables, sino que, por el contrario, lo que se busca es observar el nivel de las competencias comunicativas en los estudiantes del grado décimo de la

Institución Educativa, a partir del desempeño observado en el desarrollo de pruebas en el aula de clase. Esto con el objeto de analizar posteriormente y proponer una solución a las oportunidades de mejora encontradas.

Sobre el tipo de investigación no experimental transeccional o transversal, Hernández, Fernández, y Baptista, (2014), expresan que, su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Donde, se logra la recolección en un momento único. Luego profundizan diciendo que, al ser el planteamiento de hipótesis basadas en la realidad, los resultados de estas se pueden generalizar a otros individuos por situaciones. Es así, que la investigación que se piensa realizar en la Alemania Unificada es transeccional o transversal, debido a que, las distintas pruebas base del diagnóstico, se van a llevar a cabo en un único momento.

Ahora bien, con relación a lo exploratorio de la investigación los autores, observan que, su propósito es el de iniciar el conocimiento sobre un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, un evento, una situación. Es decir, es una exploración inicial en un momento específico a problemas nuevos o poco conocidos. No sobra recordar que, es la primera vez que la Institución Educativa Alemania unificada se plantea este tipo de preocupaciones, esto a partir de lo expuesto por los instructores del SENA, que después de aplicar sus propias pruebas han encontrado que los estudiantes no tienen un buen nivel de competencias comunicativas.

Los elementos del enfoque cualitativo utilizados en esta investigación parten de lo que Hernández, Fernández, y Baptista, (2014), indican al decir que este tipo de enfoque, permiten hacer comprensión de los fenómenos, logrando, explorarlos desde la óptica de los participantes, quienes se encuentran relacionándose de forma natural en su contexto. Del mismo modo, proponen que sea utilizado cuando los temas de estudio hayan sido poco explorados o cuando no se tenga estudio alguno sobre un grupo social específico, ya que son un conjunto de prácticas que permite darle visibilidad.

Este tipo de investigación, al contrario de los enfoques cuantitativos, no buscan hacer acotación de la información recolectada, todo lo contrario, por medio de una dispersión o expansión de datos e información, pretende hacer una observación completa que permita la obtención de un panorama amplio del fenómeno. Ahora bien, es un enfoque cualitativo naturalista porque hace un estudio de los fenómenos y seres vivos en su respectivo contexto o ambiente natural y en su cotidianidad, e

interpretativo, ya que intenta encontrarle un sentido a dichos fenómenos con relación a los significados que las personas le otorguen.

Existen algunos elementos de tipo cuantitativo, los cuales se relacionan con la recolección, finalidad, formas, criterios y presentación de los datos obtenidos de la población por medio de la muestra. Con relación a la población-muestra, el enfoque cualitativo, según Hernández, Fernández, y Baptista, (2014), plantea que el objetivo es generalizar los resultados obtenidos. Esto último, debido a que el tipo de datos y su recolección se hará por medio de un instrumento estandarizado de pruebas diagnósticas.

Sobre el tipo de estudio descriptivo, Hernández, Fernández, y Baptista, (2014), indican que frecuentemente es utilizado cuando el objetivo del investigador es describir un fenómeno, una situación o un suceso. Donde se busca realizar una especificación de propiedades, características procesos y otros que se sometan a análisis. Su finalidad es medir y/o recoger información sobre variables, mas no genera ninguna relación entre las mismas. Según lo expuesto anteriormente, esta investigación es de tipo descriptiva ya que lo que se pretende es hacer levantamiento de información con la finalidad de identificar el estado de competencias en los estudiantes.

Por último, indicar que este estudio es de tipo analítico aplicado con relación a como lo denotan, Veiga, De la Fuente y Zimmermann (2008), es una especie de investigación que implican habilidades de pensamiento crítico, evalúa información y hechos que se relacionan con la investigación realizada. Es así, que, aplicando dicha postura a la investigación a realizar, se determinara el estado de las competencias comunicativas en la IED Alemania Unificada con el levantamiento de la información para el diagnóstico.

Sobre el concepto de población estadística o población objeto en investigación, Arias (2006), indica que es un conjunto finito o infinito de elementos que cuentan con un grupo de características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. De igual manera, señala que, esa población la delimita el problema y los objetivos del estudio planteado.

En referencia a población finita, Arias (2006), plantea que es una agrupación en que la cantidad de unidades que la integran es conocido y la cual cuenta con un registro de dicha cantidad. Sobre la población de esta investigación, se ha de señalar que la Institución Educativa Alemania Unificada en su jornada tarde, cuenta con dos cursos en el grado décimo, compuesto por un total de 39 estudiantes. Debido a que se conoce el número de estudiantes y se tiene registro de cada unidad, se ha de clasificar esta población como finita.

En cuanto al concepto de muestra estadística, Arias (2006), plantea que es un subconjunto representativo y finito que se extrae de la población accesible. De igual manera, indica que existen un conjunto de razones por las cuales se hace uso de una muestra, entre las que se encuentra, la imposibilidad de analizar la totalidad debido a lo grande o infinito de la población, la reducción de costos que conlleva estudiar toda una población, la reducción de tiempos durante el proceso de recolección, tabulación y análisis de resultados. sobre la población de esta investigación es finita, cuenta con un número de unidades establecida por lo que se hace necesario entrar a determinar tamaño, tipo de muestra y técnica de muestreo.

Sobre el tipo de muestra, Morales (2011), informa que existen dos tipos, una probabilística o aleatoria y otra no probabilística. La primera corresponde a aquella en la que todos los sujetos de la población han tenido la misma probabilidad de ser escogidos. Esto con el fin de realizar una extrapolación de datos más certera y profesional. Por otro lado, las no probabilísticas, se dan de tres tipos como lo son de conveniencia, bola de nieve y por cuotas. Las convenientes, hacen referencia a cuando solo se cuenta con una muestra disponible para extrapolar. Bola de nieve significa que la muestra se toma yendo de un sujeto a otro y se utiliza cuando no se tiene acceso fácil a la población, y por cuotas, significa que partiendo de un muestreo estratificado se hace una elección de sujeto sin ningún tipo de aleatoriedad.

Ahora sobre la técnica de muestreo aleatorio, Morales (2011), plantea que, se puede realizar de forma simple, sistemático o estratificado. El primero, se aplica cuando se trata de poblaciones pequeñas y corresponde a un sorteo donde se seleccionan algunos elementos de la población, el siguiente, pertenece a la selección sistemática de elementos de la población a partir de cierto intervalo que se va repitiendo continuamente. Y, por último, el estratificado es utilizado para poblaciones grandes y responde a dividir una población en segmentos para luego seleccionar elementos que representen a cada estrato de la población.

Sobre el tamaño de la muestra, Morales (2011), señala que se deben tener en cuenta algunas variables como el nivel de confianza, la varianza y el margen de error. Igualmente, si corresponde a una población finita o infinita. Para el caso de población finita de tamaño pequeño o conocido, la formula a desarrollar es:

figura 2. Fórmula para cálculo de la muestra poblaciones finitas.

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Fuente: Herrera (2018).

Donde:

- N = Total de la población
- Z = 1.96 al cuadrado (si la seguridad es del 95%)
- p = proporción esperada (en este caso 5% = 0.05)
- q = 1 – p (en este caso 1-0.05 = 0.95)
- d = precisión (en su investigación use un 5%).

Para esta investigación el tipo de muestra será probabilísticas o aleatorias, esto en relación a que todos los sujetos que conforman la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos. La técnica de muestreo, será de forma simple ya que se trata de una población pequeña, y el tamaño de la muestra será de 36 sujetos de 39 que son el total de la población. El tamaño de la población fue obtenido luego de aplicar la fórmula establecida para dichos fines.

6.2. Nivel específico del diseño metodológico

El método por el cual, se pretende realizar el diagnóstico del estado de las competencias comunicativas en los estudiantes del grado décimo de la institución Alemania Unificada, es por medio de la aplicación de un conjunto de pruebas orales y escritas, que sirven como instrumento para la recolección de datos. Dichas pruebas están diseñadas a partir de los estándares en competencias establecidos por el MEN (2006c), y se aplicarán en el transcurso de cinco días, donde cada día corresponde a una competencia diferente. Es pertinente recordar que todas las

Instituciones de Educación en Colombia, incluyendo el SENA, deben acatar los lineamientos del ministerio educación nacional. Razón, por lo cual, las pruebas han sido creadas con relación a tales estándares.

Luego, apelando al enfoque cuantitativo, posterior a la obtención de los datos se procederá al desarrollo del análisis estadístico, que en palabras de Lafuente y Marín (2008), son los procedimientos que permiten generar una presentación, resumen, descripción y comparación de un conjunto de datos numéricos. Esto con el fin de conocer una realidad, para la cual, es indispensable contar con dicho conjunto de datos ya sean existentes o creados por el mismo investigador.

El análisis de datos a utilizar en esta investigación, es la técnica de análisis por visualización de datos, la cual, permite por medio de gráficos determinar los patrones resultantes de la tabulación. Al respecto, Molina y García (2006), indican que el análisis visual es de gran utilidad para desvelar relaciones de interés a partir de la capacidad de comprender imágenes. Por su parte, Attardi (2016), se refiere a estas como las técnicas que se usan para comunicar datos o información de cualquier tipo, esto al codificarlos como objetos visuales, haciendo que la información a transmitir sea comprensible.

La representación gráfica se logrará por medio de la utilización de gráficos de torta, que como lo exponen, González y Alonso (2012), son los más indicados para la descomposición en un solo momento. Como se aclaró más arriba, el diagnóstico se basa en pruebas aplicadas en un solo momento.

Igualmente, se elaborará un diagnóstico bajo los parámetros establecidos por la técnica de análisis DOFA para reconocer la posibilidad de la Institución Educativa con la finalidad de implementar un entorno virtual de aprendizaje bajo los parámetros establecidos por el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión. Esto a partir de la aplicación de la encuesta para la caracterización de la Institución Educativa y de los docentes ante la implementación de plataformas de aprendizaje virtual propuesta por Grisales (2013).

6.2.1. Diseño de instrumentos.

El MEN (2006c), plantea que las competencias comunicativas a desarrollar por parte de los estudiantes de 8° y 9°, estas están ligadas a subprocesos que permiten estandarizar los procesos, también llamados dimensiones o factores. es así, que se encuentran como parte de las dimensiones

o factores producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, y la ética de la comunicación.

En la dimensión o factor producción textual se encuentra la competencia de producción de textos orales y escritos. En la dimensión o factor sobre la comprensión e interpretación textual se ubica la competencia que plantea que el estudiante comprende e interpreta textos. En el factor de la literatura de haya, la literatura y su competencia donde se espera obtener el estado sobre si el estudiante identifica obras literarias de origen latinoamericano. Para la dimensión de medios de comunicación, la competencia se centra en la retoma de la información y su análisis crítico. Por último, para la ética de la comunicación, la competencia establecida con la reflexión crítica acerca de los actos comunicativos.

Cada competencia cuenta con subprocesos, criterios o ítems que serán valorados cualitativamente por medio de una rúbrica que presenta valores por niveles de 1 a 4 que permiten clasificar en no competente, básico, competente y destacada. Igualmente, para facilidad en la tabulación de los resultados se asignarán 25 puntos para el nivel 1, 50 para el nivel 2, 75 para nivel 3 y 100 para nivel 4.

Ahora para medir la capacidad que tiene la IED Alemania Unificada, de implementar un entorno virtual de aprendizaje se aplicara el modelo desarrollado por Grisales (2013), el cual identifica el número de salas de informática, la existencia de internet, los documentos de carácter teórico sobre el uso de la web, entre otros.

6.2.2. Métodos de diseño

Para llevar a cabo el diseño del modelo virtual de aprendizaje para el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa por medio del modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión, se toma como insumo los resultados del diagnóstico. Esto con relación a que dichos resultados, indican cual es el estado de las competencias y sobre cuales se deben desarrollar las estrategias de aprendizaje.

Una vez determinadas las competencias en las cuales los alumnos de la Institución Educativa presentan baja calificación y luego de establecidas la capacidad de la Alemania Unificada para la implementación de un entorno virtual de aprendizaje, se procederá a la construcción de las estrategias del aprendizaje parametrizadas por el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión.

Posteriormente, atendiendo a los parámetros emitidos por el modelo instruccional o modelo de diseño de entornos de aprendizaje constructivista de Jonnasen (1999), se empieza con el diseño de los contenidos a partir de las competencias comunicativas a fortalecer en los estudiantes, esto bajo las premisas del modelo de la enseñanza para la comprensión, en el entorno virtual seleccionado a partir del diagnóstico que se hizo de las capacidades y posibilidades de la Institución Educativa.

Por último, se procederá a diseñar el prototipo del modelo de aprendizaje virtual con la estrategia pedagógica y los recursos digitales basados en TIC. Básicamente, se trata de un enfoque donde la educación virtual es mediada por la tecnología, la pedagogía y el uso de TIC, para la creación de actividades sincrónicas y asincrónicas que permitan el desarrollo de competencias comunicativas.

Sobre el tema de las mediaciones pedagógicas, Fainholc (2004), sostiene que son acciones, actividades, intervenciones, recursos y/o materiales didácticos que se dan en el acto educativo en pos de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje establecidos desde un punto de vista racional. En el ámbito tecnológico, considera que las mediaciones generan una interactividad didáctica a partir de un espacio diseñado para tales fines. Donde, el medio es un artefacto que está compuesto por hardware y software, y un sujeto que logra que funcionen los dos anteriores.

Las mediaciones pedagógicas a utilizarse en el ambiente virtual por medio de TIC en esta propuesta, cuenta con varios componentes, como los identifican, Digión, Sosa y Velázquez (2006), quienes indican que pueden ser de orden psicológico refiriéndose la motivación, de orden filosófico entendiéndose la capacidad de reflexionar, de orden político, es decir, la acción y de orden pedagógico por la interdisciplinariedad. Entre las mediaciones asincrónicas pensadas se encuentran las micro lecciones, comic educativo, audio educativo, objeto de aprendizaje tipo crucigrama, juego ahorcado, video corto, simulador educativo y juego educativo o también llamado gamificación. Mientras que, para la mediación sincrónica se encuentra el chat y las wikis para construcción grupal.

Seguidamente, se evaluará bajo los criterios establecidos por Estrada y Boude (2015), para los ambientes virtuales de aprendizaje y se generará las indicaciones a las oportunidades de mejora.

6.2.3. Impacto del proyecto investigación

Para medir el rendimiento del progreso, grado de cumplimiento y finalización adecuada de la futura implementación, se aplicarán los criterios establecidos por el *Project Management Institute*

(PMI), para lo relacionado al ciclo de vida correspondiente al proceso de ejecución. Con relación a este, Diez et al (2012), plantea que, el estándar PMI-PMBOK contempla dentro del proceso de comparación del plan de trabajo frente a la ejecución del proyecto, se deben tener los parámetros sobre alcance (Entregables), cronograma (Fechas alcanzadas) y coste (% trabajo terminado). Seguidamente, los mismos, indican que, para monitorear la ejecución se deben establecer unas categorías que evalúan el esfuerzo, los costos, el tiempo, cambios y errores.

Por otra parte, Aguilar (2015), resalta que, para medir el rendimiento del proceso, bajo el modelo PMI, se debe contemplar los parámetros, entre los cuales se encuentra el alcance, formulas, datos de recopilación de información, definición de fechas de seguimientos, esto con el objeto de comparar, hacer establecimiento de mejoras y mantener un histórico de la trazabilidad del proceso.

Amejjide (2016), en su trabajo de grado, llamado Gestión de proyectos según el PMI, propone un conjunto de ítem de evaluación que miden los procesos de ejecución bajo el modelo PMI. Entre las que se encuentran, dirigir y gestionar la ejecución del proyecto, asegurar la calidad del proyecto, adquirir un equipo para el proyecto, analizar el desarrollo del equipo, entre otros.

7. DESARROLLO DEL TRABAJO

Luego de establecido el problema de investigación, los objetivos, el marco teórico y metodológico, se procede a dar desarrollo al trabajo por medio de descripción de las políticas de instituciones planteadas en el PEI, planes de ciclo y área de la Alemania Unificada, sobre las competencias comunicativas y del análisis de los resultados obtenidos de las evaluaciones aplicadas a los estudiantes del grado décimo.

7.1. Diagnóstico y descripción de instrumentos de recolección de información.

Hace parte de este diagnóstico la descripción de las estrategias desarrolladas por la Institución Educativa Alemania Unificada planteadas en su PEI, el proyecto de área y el plan del ciclo IV para la mejora de las competencias comunicativas, la descripción del modelo histórico cultural como base de su enfoque pedagógico, el estado de la institución para la implementación de un entorno de aprendizaje virtual. Igualmente, la construcción de instrumentos para la recolección de información, entre los que se encuentran, una encuesta escrita a forma de cuestionario, conformada por cuatro preguntas para determinar el acceso de los estudiantes de grado decimo al servicio de internet y conjunto de siete pruebas orales y escritas de conocimientos correspondientes a cada una de las competencias propuestas por el MEN (2006c).

7.1.1. Estrategias de la institución para el desarrollo de competencias comunicativas

La Institución Educativa Alemania unificada durante los últimos 5 años ha generado distintos programas dirigidos a mejorar las competencias comunicativas en sus estudiantes. Dichos esfuerzos se hacen evidentes en el PEI del año 2015, IED Alemania Unificada (2015) el proyecto de ciclo IV del 2014, IED Alemania Unificada (2014) y el plan área del año 2019, IED Alemania Unificada (2019).

7.1.1.1. Proyectos transversales en el PEI (2015)

El PEI, Alemania Unificada (2015), que lleva por nombre desarrollo del pensamiento con énfasis en habilidades comunicativas y cultura ciudadana, se plantea en su misión el desarrollo y fortalecimiento de competencias para el favorecimiento del pensamiento, las habilidades

comunicativas y la cultura ciudadana. Igualmente, entre sus objetivos como institución cita la necesidad de desarrollar y fortalecer las competencias comunicativas. Del mismo modo, dentro de sus fundamentos pedagógicos encuentra la necesidad de lograr canales de comunicación efectiva entre sus distintos estamentos en relación con las necesidades de los estudiantes.

Para lograr el desarrollo en las competencias comunicativas, la Institución Educativa ha maximizado la intensidad horaria en cada uno de sus ciclos. Es así, como los grados de prejardín, jardín y transición reciben 4 horas bajo el nombre de dimensión comunicativa. Para el grado primero las horas aumentan pasando a ser de 6 horas. Para los grados de básica media el volumen de horas semanales llegan a 8, siendo la materia con mayor dedicación.

Para que los estudiantes logren su desarrollo en tales competencias, la Institución Educativa, ha incorporado a todos sus proyectos al área de humanidades. Es por este motivo que la formulación de los proyectos transversales cuenta con su componente comunicativo. Por lo tanto, si se observa como ejemplo el proyecto transversal de prevención de desastres llamado “Si Prevenimos Ganamos Todos” se encontrará que uno de sus principios se centra en la importancia de la información y la comunicación para la construcción de mecanismos entendibles para toda la comunidad educativa.

Otro de los proyectos transversales de la institución, llamado “Clickreando”, plantea dentro de su problemática la falta de un proyecto de comunicación organizada y entre sus objetivos se encuentra fortalecer la participación de la comunidad educativa en proyectos que apliquen las habilidades comunicativas, empoderar el PEI desde el trabajo activo de las competencias ciudadanas y el compromiso con las comunicaciones y extender los medios de comunicación con el uso de la TIC.

Para el ciclo IV el proyecto “Clickreando”, entre sus actividades indica que se debe utilizar eficientemente la tecnología en el aprendizaje de otras disciplinas, desarrollar representación en gráficas bidimensionales a través de proyecciones y diseños a mano alzada o con la ayuda de herramientas informáticas y ensamblar sistemas siguiendo instrucciones y esquemas. Adicionalmente otro aspecto cubierto por este proyecto, contempla la creación de los diferentes medios de comunicación como lo son el periódico virtual, emisora escolar y página web, orientado a toda la comunidad educativa y como pioneros cada uno de los ciclos de trabajo, manejar las diferentes retroalimentaciones y trabajo colectivo de cada uno de ellos, los cuales son estudiantes activos, responsables y comprometidos con las actividades que les generen un nuevo conocimiento

y los conlleve por un camino de investigación y construcción de elementos que generen la apropiación de las TIC. Lamentablemente, hasta la fecha, este proyecto no ha iniciado actividades en ninguno de sus componentes.

Otro de los proyectos transversales nacido de la preocupación por la mejora de las competencias comunicativas es el de llamado “Nuestro Mundo... ¡Con Sentido!”. Proyecto dirigido directamente por la rectoría, consiste en la elaboración de guías de lectura y producción escrita por parte de cada una de las áreas, para ser desarrolladas en días y horas específicos; la generación de espacios para la lectura espontánea y recreativa; la realización de cine foros para la visualizar productos audiovisuales y para realización de foros en torno a distintos contenidos.

Este proyecto se plantea realizar una exposición anual de producción escrita ya sean poesías, cuentos, ensayos, cómic y otros, donde participaran de todos los ciclos. La problemática que da a dicho proyecto nace de la falta de reconocimiento del valor de la lectura en la formación de los estudiantes, existe una falta de hábitos de lectura y producción textual, se reconocen las deficiencias en el desarrollo de las competencias de lecto-escritura tanto en la primaria como en el bachillerato. Del mismo modo, el reconocimiento de que existe una dificultad generalizada para realizar una comunicación asertiva en los miembros de la comunidad, así como una carencia importante en la solución de conflictos por medio del diálogo. IED Alemania Unificada (2015).

Los objetivos que se plantea dicho proyecto giraron alrededor de mostrar que la lectura va más allá de los texto escritos, generar espacios de promoción de la cultura, mejorar las competencias de comprensión lectora y producción escrita, desarrollar el gusto y disfrute por la lectura que permita el enriquecimiento cultural y el desarrollo del pensamiento, incentivar a la producción escrita a través de diferentes estrategias y materiales que le permitan manifestar su creatividad, imaginación y aplicación de saberes, fomentar la cultura del diálogo y la comunicación asertiva entre los miembros de la comunidad en pro de una sana convivencia, y promover actitudes de silencio y respeto frente a ejercicios de oralidad que permitan generar condiciones para una mejor convivencia.

El marco conceptual del proyecto “Nuestro Mundo... ¡Con Sentido!”, se basa en el PILEO o Proyecto Institucional de Lectura, Escritura y Oralidad que hace parte del eje transversal del plan de estudios y que el PEI (2015), define como un conjunto coordinado de lineamientos y estrategias que fomentan la lectura, la escritura y la oralidad, y que se articula con todas las áreas y grados del

colegio para constituir un solo diseño, desarrollo y evaluación con relación a la participación de todos los directivos, maestros y estudiantes.

Lo que se espera por medio de la aplicación del proyecto “Nuestro Mundo... ¡Con Sentido!”, según la rectoría es que el proceso de enseñanza y aprendizaje no sea alcanzar la competencia lingüística, sino la competencia comunicativa. Esto lo hace porque tradicionalmente sólo se ha tenido en cuenta la competencia lingüística como meta a alcanzar en el proceso de aprendizaje; el proyecto encontrado en el PEI, Alemania Unificada (2015), indica que, al cambiar el enfoque sobre la comunicación, surge como componente fundamental el contexto social, es decir, el medio natural en el que se produce la interacción. La comunicación lingüística responde siempre a una intención del hablante, transcurre bajo ciertas limitaciones de carácter psicológico y está sometida a ciertas circunstancias que conforman el contexto.

Donde las metas del proceso de enseñanza y aprendizaje deben volverse al desarrollo de la competencia para la comunicación. Sus componentes son:

-La competencia comunicativa: Es la serie de conocimientos normalmente inconscientes y necesarios de las reglas lingüísticas, psicológicas, culturales y sociales- de un individuo para utilizar un idioma adecuadamente en cada situación. Conlleva:

-La competencia lingüística se refiere al código lingüístico. Es el grado de capacidad que un alumno posee para interpretar y formular frases correctas en un sentido habitual y conveniente. Implica el uso adecuado de reglas gramaticales, vocabulario, pronunciación, entonación y formación de palabras y oraciones.

-La competencia sociolingüística es la adecuación de los enunciados tanto al significado como a la forma. Se refiere a la relación entre los signos lingüísticos y sus significados en cada situación de comunicación. El usuario de una nueva lengua ha de saber escoger entre los varios medios, formas y registros de comunicación, de manera que sepa adecuarse a cada situación concreta.

-La competencia discursiva es la capacidad para combinar las estructuras y los significados en el desarrollo de construcción o de interpretación de un texto oral o escrito.

Las actividades propuestas para el ciclo IV se basan en la lectura, escritura y oralidad donde se espera que los estudiantes llevar a cabo acciones que conlleven al desarrollo del nivel interpretativo en el análisis de textos a través de la realización de talleres y producción de textos.

En cuanto a los proyectos transversales expuestos en el PEI hasta el año 2015, pensados para el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de la Institución Educativa, como

“si prevenimos ganamos todos”, “Clickreando” o “Nuestro Mundo... ¡Con Sentido!”, se evidencia que se quedaron a nivel de planteamientos teóricos, que no fueron desarrollados ni en los elementos mínimos de algunas estrategias. Es así, que, a la fecha de elaboración de esta investigación no se está llevando a cabo ninguno de dichos proyectos.

7.1.1.2. Proyecto de ciclo IV 2014

Según el PEI, IED Alemania Unificada (2015), los proyectos de ciclo son los planteamientos que permite a los estudiantes saber, ser y hacer. Respondiendo a estas inquietudes, el proyecto de ciclo cuatro (2014), busca que el estudiante reconozca sus talentos, y analice los aspectos socio económicos, ambientales, culturales, tecnológicos de su contexto de la ciudad-región, los compare con otros medios sociales país-continente, y a partir del reconocimiento de sus habilidades le permitan proyectar su vida, creando expectativas académicas, convivenciales, laborales y profesionales. Donde se evidencia que, a través del desarrollo del proyecto, el estudiante conozca otros entornos, en los cuales evidencie formas de vida, posibilidades laborales y académicas, tipos de vivienda, relaciones sociales e idiosincrasia, distintos a los que ha visto en su comunidad.

El proyecto de ciclo IV (2014), está dividido en seis líneas de acción, que, a su vez, se agrupan en dos partes, correspondientes a los niveles que abarca el ciclo. En el capítulo I (Nuestra vida en la ciudad), se abordan las diferentes dimensiones de la vida en comunidad que hacen parte de la formación de los jóvenes: la familia y su origen, las relaciones de comunidad en el barrio, el uso del tiempo libre y la escuela. En el capítulo II, se busca que los y las jóvenes profundicen en problemáticas del contexto regional (ciudad, localidad) de carácter socioeconómico, sociocultural, histórico, ambiental, demográfico, etc. desde las diversas áreas. En el capítulo III, este abordaje multidimensional se extiende al contexto nacional. Se pretende que los y las jóvenes puedan identificarse y reconocerse en la historia y las diferentes problemáticas que han configurado el país.

El capítulo IV, que se desarrolla ya en el nivel noveno, busca introducir a los jóvenes en la comprensión y análisis de la historia en el contexto latinoamericano. En el capítulo V, la importancia geoestratégica de Latinoamérica y las dinámicas de cambio que se producen en ésta en el contexto de la globalización son el eje temático que guía el trabajo interdisciplinario. Finalmente, en el capítulo VI, los jóvenes explorarán, desde diversos ejes temáticos y líneas de acción, las problemáticas relacionadas directamente, y acudiendo al bagaje adquirido, con su

proyecto de vida, tales como el mundo laboral, el valor y el papel de la educación, las posibilidades y dificultades de lograr sus metas en el marco de su proyecto de vida.

La preocupación por las competencias comunicativas en el proyecto de ciclo IV, se plasma en el objetivo general, cuando indica que, proporciona elementos conceptuales y formativos que favorecen en el estudiante habilidades comunicativas y aptitudes ciudadanas, con miras al fortalecimiento del proyecto de vida. Seguidamente, en los objetivos específicos, cuando busca promover el desarrollo de habilidades formativas que favorezcan las habilidades comunicativas de los y las estudiantes y fortalecer capacidades y aptitudes analíticas en el alumno, las cuales le permitan, realizar un análisis crítico de la realidad social y asumirlas para su propia vida.

Este proyecto reconoce, la importancia del desarrollo de competencias comunicativas para el favorecimiento de los procesos de interacción con el medio social y cultural. Para lo cual, se propone un conjunto de actividades relacionadas con la creación de relatos sobre la ciudad, la creación de un noticiero audiovisual, radial e impreso, genera un texto escrito bajo el formato de la entrevista, la creación de murales a partir de crónicas de los mismos estudiantes y por último, la consolidación de narrativas autobiográficas.

Al igual que lo acontecido por los proyectos transversales anteriormente expuestos en el PEI 2015, a la fecha de elaboración de esta investigación, no se está aplicando ninguno de los componentes estratégicos planteados por el proyecto de ciclo para los distintos grupos que hacen parte de los niveles octavo y noveno de la Institución Educativa.

7.1.1.3. Proyecto de área

El proyecto de área de humanidades (2019), llamado construyendo procesos de lectura o lectores a través del gusto, consiste en formular una serie de acciones, actividades y direccionamientos que generen en los alumnos el gusto por la oralidad, lectura, y la escritura. Está orientado a que los estudiantes se conciban a sí mismos como constructores de su propio proceso lectoescritor dentro de la comunidad de la cual hacen parte. Este proyecto plantea ir más allá de la lectura tradicional, para también, implementar la lectura de imágenes y audiovisuales de tal forma que los alumnos exploren diferentes medios.

La problemática que da origen al proyecto se centra en la necesidad de motivar la lectura y la escritura de texto. Donde al desarrollar las habilidades como la lectura, la escritura y la oralidad el estudiante puede proyectarse hacia otros ámbitos, facilitando su acceso al conocimiento,

apropiación y socialización de nuevos saberes. Por otro lado, los objetivos que se propone el proyecto de área buscan fomentar la producción oral y escrita de textos, la utilización del dialogo, impulsar la lectura como fuente de recreación. La metodología para cumplimiento de los objetivos parte de la exploración de gustos e intereses de los estudiantes quien define las lecturas a abordar. Posterior a la lectura, se propone un intercambio de información entre estudiantes, y, por último, la creación de productos físicos y en medios digitales como carpetas o portafolios.

Las actividades propuestas para el ciclo, según el proyecto de área, Alemania Unificada (2019), se dividen en cuatro fases, entre las cuales se encuentra la exploración de gustos y selección de textos concertados entre el estudiante y el docente, la lectura individual y el desarrollo de actividades, el conversatorio entre estudiantes con textos similares, y consolidación y presentación de los productos. Este proyecto, está por iniciar su etapa de implementación y se consolidara durante el año en curso.

El diagnóstico final realizado a las estrategias emprendidas por parte de la IED Alemania Unificada para el desarrollo de las competencias comunicativas, permite concluir que, la Institución Educativa reconoce la situación en la cual se encuentran los estudiantes en relación con dichas competencias. Sin embargo, los distintos proyectos creados para desarrollar las competencias en los estudiantes están a la espera de ser aplicados por la institución, como en el caso de PEI en su componente de humanidades y el proyecto de ciclo IV. O por otro lado la existencia de proyectos donde hasta ahora se piensa en los componentes estratégicos para su aplicación, como es el caso del proyecto de área.

7.1.2. Modelo pedagógico histórico-cultural de la Institución Educativa Alemania Unificada.

El modelo pedagógico de la Institución Educativa según el PEI, Alemania Unificada, (2015), es el modelo histórico cultural de Vygotsky, que sirve de guía para el desarrollo de sus proyectos y su quehacer académico. Del mismo modo, espera que por medio de dicho modelo se adquieran, desarrollen y fortalezcan las competencias que favorecen el pensamiento, las habilidades comunicativas y la cultura ciudadana para ser agente de cambio para su entorno.

En su visión se evidencia que se espera por medio del modelo histórico cultural, los estudiantes logren ser seres autónomos, agentes de cambio con sentido crítico, ético, político y social, capaces de identificarse con el otro y artífices de su destino. Así mismo, el objetivo general del PEI 2015, retoma la importancia del modelo para el desarrollo y fortalecimiento de competencias que favorezcan el pensamiento, las habilidades comunicativas y la cultura ciudadana.

En su filosofía institucional, encuentra en lo histórico como la manera de asumir que la sociedad colombiana sufre de falencias estructurales, en cuanto a justicia social, calidad democrática, acceso a la educación y autodeterminación popular, la función social de la escuela debe apoyar el desarrollo del individuo como un ser crítico capaz de transformar su entorno. Donde la transformación se logra a través de la vivencia en valores que permitan buscar alternativas de solución a los conflictos diarios y a la construcción del proyecto de vida, encaminados a la búsqueda de la paz.

En la declaración de sus fundamentos pedagógicos espera la participación de la comunidad educativa, con base en el modelo histórico cultural, estructurado en la pedagogía por proyectos donde el estudiante asume el rol protagónico, para que desarrolle el espíritu científico y humano, concibiendo la educación como el señalar caminos para la autodeterminación personal y social, acentuando el carácter participativo del estudiante en el proceso de aprendizaje e identificando al docente como mediador del andamiaje y animador del proceso. (Alemania Unificada, 2015, pp 6).

En los principios orientadores de la institución al hablar de los estudiantes y el aprendizaje retoma el modelo para decir que el estudiante a partir del enfoque histórico cultural del PEI, se concibe a cada uno de los estudiantes como un ser humano único, creativo, crítico y activo, participe de su contexto cultural y social, que es susceptible de ser potencializado para alcanzar su desarrollo personal, generando en ellos autonomía responsable, como eje central de su proceso de formación integral, capaz de lograr una actitud científica y crítica, siendo agente de cambio en pro de su vida y su entorno. (Alemania Unificada, 2015, p. 7).

Por otro lado, al hablar del aprendizaje, indica que visto desde el enfoque histórico cultural es un proceso autónomo, continuo e integral que admite el avance y crecimiento cognitivo, socio-cultural, espiritual y personal y que permite formar individuos con conocimiento de sí mismos y de su entorno, con valores y aptitudes para desenvolverse en diferentes contextos, solucionando problemas a través del uso del pensamiento científico, de las habilidades comunicativas y de las herramientas para la vida. A pesar de que se encuentran algunas referencias al modelo pedagógico

histórico cultural en el IED Alemania Unificada (2015), no se encuentran estrategias alineadas a los parámetros, elementos o lineamientos de dicho modelo.

Ahora bien, en el proyecto de ciclo IV del 2017, redactado por la IED Alemania Unificada (2017), se halla una cita textual en el marco teórico, la cual, hace referencia al objetivo del modelo, tal citación se encuentra copiada literalmente de la internet y trata sobre lo que significa el modelo pedagógico histórico cultural, contenido que pertenece a la página web monografías.com e indica:

Modelo pedagógico histórico cultural: Lév Vygotski refiere que la construcción del conocimiento no es un trabajo individual sino la interacción social. La actividad es entonces entendida como mediación a través del uso de instrumentos (principalmente los signos) que permiten la regulación y la transformación del mundo externo y de la propia conducta. Las funciones psicológicas superiores son fruto del desarrollo cultural, y no solo del biológico, se adquieren mediante la internalización de instrumentos que le proporcionen los agentes culturales. Lo más destacado de su teoría es precisamente el énfasis que pone en demostrar cómo los seres humanos se desarrollan en los distintos contextos de su cultura y como cada miembro del grupo social tiene posibilidades de externalizar y compartir con otros su experiencia. PIE DE PAGINA Silvia Hassán Hernández “El enfoque Histórico-Cultural de L.S.Vigotsky y su aplicación a la enseñanza de la Gramática en la Educación Superior.”; Módulo: 4to Tendencias Pedagógicas Contemporáneas. (Alemania Unificada. p. 12)

Nuevamente, no se encuentran evidencia de articulación del modelo histórico-cultural a las estrategias o actividades a desarrollar dentro del proyecto de ciclo y es la única citación que se hace del mismo. Igualmente, en el plan área de humanidades (2019), no se encuentra ninguna referencia a dicho modelo pedagógico.

El diagnóstico al modelo pedagógico histórico-cultural de la Institución Educativa deja en evidencia que si bien, se hace citación a algunos elementos de dicho modelo, tanto, en el PEI como en el proyecto de ciclo IV, no se han construido protocolos, guías, estrategias o modelos de aplicación real que permita decir que la institución pedagógicamente cumple con dichos lineamientos. Es así, que después de realizar lectura de dichos proyectos, se evidencia que sus objetivos no se plantean en relación a los principios del modelo pedagógico histórico-cultural. Es decir, no se observan estrategias que estimulen la interdependencia entre el aprendizaje y el desarrollo de los niños, no se distingue el rol de importancia del docente, el rol protagónico del estudiante, y tampoco la preponderancia del conocimiento es un legado cultural.

Aunque se cita el objetivo de dicho modelo, como el de formar personas pensantes, críticas y creativas, no se encuentran estrategias que ayuden a la construcción de dichos tópicos. Ahora, con relación al análisis de problemas y el respectivo proceso de investigación al que hace referencia el modelo los proyectos no muestran evidencia de los mismos. Partiendo de lo anteriormente expuesto y teniendo en cuenta que la Institución Educativa ha planteado una preocupación constante tanto por el desarrollo de competencias ciudadanas como de las comunicativas, se propone que el modelo de aprendizaje virtual a implementar se genere a partir de los tópicos establecidos por el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión entablando un dialogo para el hallazgo de similitudes con el modelo histórico-cultural establecido en la institución.

7.1.3. Diagnóstico del estado de la IED Alemania en relación al aprendizaje virtual.

La IED Alemania unificada, no ha hecho incursión en el desarrollo de algún tipo de entorno virtual de aprendizaje. Desde su fundación ha dedicado sus esfuerzos a impartir conocimientos por el método tradicional de la presencialidad. Sin embargo, su PEI (2015), en la descripción del proyecto transversal comunicación, tecnología e informática, que lleva por nombre “Clickreando”, plantea que dicho proyecto se diseñara y realizara los medios de comunicación como lo son la emisora, la página web y el periódico virtual institucional. Esto con la finalidad de permitir a todos los cursos acceder a la información en forma oportuna y clara. Adicionalmente, busca incentivar las competencias y habilidades comunicativas.

La problemática que da origen a dicho proyecto se centra en la falta de canales de comunicación. Puesto que la institución no tiene aún un proyecto de comunicaciones organizado, y se encuentra la necesidad de encontrar un espacio para la interacción y comunicación de la comunidad educativa. Del mismo modo, uno de sus objetivos específicos indica que se pretende extender los medios de comunicación dentro de la institución por medio de las TIC. Por último, entre los procesos planteados dentro del proyecto se encuentra que, por medio del trabajo colaborativo de estudiantes y docentes, se establecerá un espacio de información en una página web para responder a necesidad de crear nuevos canales de dialogo. Por lo tanto, no corresponden a un espacio de aprendizaje virtual. Sino que más bien, se concibe como uno para el desarrollo de comunicación para la comunidad.

Ahora bien, ante un posible proceso de implementación de un modelo de aprendizaje virtual para la Institución Educativa, el colegio cuenta con la posibilidad de generar y adaptar el conjunto de lineamientos necesarios para la implementación, esto, por medio del interés del Concejo Académico de recibir propuestas que contribuyan al desarrollo de soluciones de índole académico para la institución. Adicionalmente, desde la rectoría, se motiva a los docentes a realizar anualmente cambios al PEI en pro de encontrar beneficios para la comunidad educativa. En cuanto a la infraestructura, la institución cuenta con la arquitectura en redes, computadores de escritorio, portátiles y tabletas dotados por el ministerio de comunicaciones y el ministerio de educación bajo el programa llamado “Computadores para Educar” estrategia que hace parte de la Agenda Nacional de Conectividad contenido en el documento Conpes 3036 de la Republica de Colombia (1999).

Sobre los componentes de dichos equipos de cómputo el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (MINTIC) (2017), por medio de su documento llamado “Implementación de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Instituciones Educativas”, plantea su conformación física.

Tabla 10. Características de terminales.

CARACTERÍSTICAS DE TERMINALES EXISTENTES EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA		
Características técnicas	Tableta	Computadora portátil
Pantalla	Panel táctil con resolución 1280 * 800 tamaño 9,7 pulgadas.	Tipo led WXGA con resolución de 1.366 * 768 y un tamaño de 11, 6 pulgadas.
Procesador	Cuatro núcleos 1,4 Mhz	Doble bloqueo con velocidad mínima de 1,6 Ghz.
Cámara	Sin datos.	Sin datos.
Almacenamiento	64GB de almacenamiento.	64GB de almacenamiento SSD.
Memoria RAM	2GB.	4GB.
Batería	Autonomía seis horas de duración	Autonomía seis horas de duración.
Seguridad antirrobo	Software antihurto.	Software antihurto.

Fuente: MINTIC (2017).

Para el ancho de banda establece que este depende del volumen de terminales. En el momento de desarrollar la investigación el inventario correspondiente al primer trimestre del año 2019, IED

Alemania Unificada (2019), indica que, la Institución Educativa cuenta con un total de 130 terminales, por lo cual, la institución cuenta con un ancho de banda de 50 Mbps.

Tabla 11. Relación número de terminales por ancho de banda.

RELACIÓN NÚMERO DE TERMINALES POR ANCHO DE BANDA	
Rango de terminales simultáneos	Ancho de banda
20-23	12 Mbps
29-38	15 Mbps
39-48	20 Mbps
49-62	25 Mbps
63-77	32 Mbps
78-97	40 Mbps
98-124	50 Mbps

Fuente: MINTIC (2017).

Con relación a la zona *WiFi*, según MINTIC (2017), la institución cuenta con las siguientes especificaciones: se adapta a los estándares de compatible 802.11b/g/n Ethernet adaptador de corriente para conexión a 110 VAC, administrable desde interfaz web, Seguridad por MAC, ocultar SSID, WEP, WPA, WPA2, puertos LAN, con la posibilidad de que los puertos sean PoE. y con un nivel de salida mayor a 15 dBm.

Del mismo modo, la Institución Educativa cuenta con la capacidad para suministrar a los estudiantes un espacio físico en contra jornada, en el cual, se puedan conectar para el desarrollo de las actividades tanto sincrónicas como asincrónicas propuestas en el espacio virtual de aprendizaje, esto con el fin de que los alumnos que no cuenten con los recursos físicos o económicos para conectarse desde sus casas logren cumplir con las actividades correspondientes. Con relación a las herramientas tecnológicas y físicas como virtuales para la implementación y continuidad de un ambiente virtual, la institución cuenta con computadores de última generación con la capacidad para desarrollar actividades y con el internet necesario para colocarlas en red.

Desde la perspectiva anteriormente planteada la Institución Educativa Alemania Unificada cuenta con los elementos físicos y tecnológicos para llevar a cabo el montaje de un ambiente virtual de aprendizaje para trabajar con los estudiantes sin la necesidad de destinar recursos adicionales para la misma. Sin embargo, para medir la capacidad que tiene la IED de implementar un entorno virtual de aprendizaje se aplicara el modelo desarrollado por Grisales (2013), la cual, se compone de los siguientes interrogantes:

Tabla 12. Capacidad de implementación de un entorno virtual en instituciones educativas.

CAPACIDAD DE IMPLEMENTACIÓN DE UN ENTORNO VIRTUAL EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS.	
Dirección de la Institución Educativa:	IED Alemania Unificada.
Localidad:	4ta. San Cristóbal
Ciudad:	Bogotá
La población educativa corresponde a estratos:	1, 2, y 3
La Institución Educativa tiene salas de informática:	Si
Con cuántas salas de informática:	Si
Dichas salas cuentan con el servicio de internet:	Si
Institución educativa cuenta con servicio inalámbrico de internet:	Si
La institución puede hacer adquisición de documentos teóricos:	Si
La institución puede contratar talleres:	Si
La institución puede subsidiar pruebas saber:	Si
En qué porcentaje de los estudiantes acceso a internet por medio de PC, tabletas o portátiles:	100%
Poseen los docentes conocimientos sobre plataformas virtuales:	Algunos.

Fuente: adaptado a partir de Grisales (2013).

7.1.4. Acceso de los estudiantes al servicio de internet.

Ya que este trabajo tiene entre sus objetivos plantear una propuesta para el desarrollo de las competencia en los estudiantes de grado decimo de la IED Alemania Unificada, se encuentra en pertinencia establecer el número de estudiantes acceso a conexión del servicio de internet, es por esto que, se desarrolló una encuesta escrita a forma de cuestionario, en la cual se preguntó a los padres o acudientes de los alumnos si contaban con servicio cableado y/o inalámbrico en casa, si se le facilitaba la conexión en lugares distintos a la Institución Educativa. Del mismo modo, se preguntó sobre a qué otros estudiantes se le era posible acercarse a la Alemania Unificada en contra jornada para desarrollar actividades adicionales a las clases vía internet y que estudiantes contaban con dispositivo de comunicación con *smartphone*.

(Ver anexo 1. modelo de encuesta dirigida a padres o acudientes).

Los resultados arrojados por la encuesta indicaron que 30 de los 39 estudiantes, cuentan con acceso a internet en sus hogares. Así mismo, 31 de los 39 sin tener internet en sus hogares, se pueden conectar a internet en otros lugares o por otros medios. Adicionalmente, el 100% de los estudiantes se pueden acerca a la Institución Educativa en contra jornada para desarrollar actividades en el aula virtual, esto en caso de ser necesario. Por último, 28 de los 39 estudiantes cuenta con un dispositivo *smartphone*, ya sea una tableta o teléfono móvil por el sistema operativo necesario para que funcione la aplicación virtual. Al realizar análisis de los datos se encontró que, en tan solo un caso se da que, un estudiante no tiene acceso al servicio de internet, no puede acceder por otro medio y no cuenta con *smartphone*. Sin embargo, este alumno puede asistir a la institución para cumplir con sus actividades.

7.1.5. Desarrollo de la prueba diagnóstica y análisis de resultados

El proceso de aplicación de las pruebas diagnósticas se llevó a cabo en un total de 7 días, esto relacionado con que son 7 las competencias planteadas por los lineamientos del MEN (2006c), en cada sección se trabajó con los alumnos entre 3 y 4 horas por jornada con intervalos de descanso de 15 minutos por cada 90 de actividad. Los cuestionarios desarrollados fueron generados a partir de los estándares de competencias y lineamientos del MEN (2006c), quien plantea que las competencias comunicativas a desarrollar por parte de los estudiantes de 8° y 9°, estén ligada a ítems o subprocesos que permiten estandarizar los procesos.

Partiendo de la muestra poblacional establecida anteriormente y correspondiente a 36 estudiantes se procedió a aplicar los instrumentos para la recolección de la información basados en escritura libre por medio de la construcción de un relato sobre la vida en Bogotá y como se relaciona esta ciudad con su proyecto de vida. (Ver anexo 2. Exposiciones orales). Así mismo, para las competencias de producción oral y escrita, y de selección múltiple de comprensión lectora y conocimientos generales del lenguaje, se generaron test con preguntas centradas en las correspondientes competencias planteadas por el ICFES (2014).

7.1.5.1. Resultados en competencia de producción de textos orales

La competencia sobre la producción de texto orales desde la perspectiva del estudiante indica que: “produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración”. A su vez cuenta con cuatro criterios o subprocesos, entre los cuales se encuentra el de organizar previamente las ideas que desea exponer y el documento para sustentarlo; idéntica y valora los aportes de sus interlocutores y del contexto en el que expone sus ideas; caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar las ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación, y la última, habla sobre como utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de los interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos.

Para la evaluación de esta competencia y sus subcriterios, se citó a los estudiantes en la biblioteca, se les brindaron los recursos necesarios como lo son libros, artículos, prensa y conexión a internet para hacer viable su investigación. Dicha actividad, solicitaba a los estudiantes exponer sus ideas oralmente sobre los aspectos que le parecen llamativos de la ciudad, y como se relaciona la ciudad con su proyecto de vida, tema correspondiente al desarrollo de competencias comunicativas impulsado por la Institución Educativa en su PEI. Alemania Unificada (2015). A continuación, se presenta los resultados del proceso de tabulación de cada subproceso o criterio. (ver anexo 3 tablas y figuras resultados producción de textos orales).

-Criterio o subproceso 1: Organiza previamente las ideas que desea exponer y el documento para sustentarlo.

Los resultados arrojados por dicho ejercicio, evidencian que el 23 de los estudiantes, es decir el 63,88 % de ellos no realizaron ningún tipo de preparación de su exposición oral. Aunque, consultaron documentos existentes en la biblioteca, solo 13 estudiantes tomaron nota en relación de lo que deseaban hablar.

-Criterio o subproceso 2: idéntica y valora los aportes de sus interlocutores y del contexto en el que expone sus ideas.

Solo un estudiante se preocupó por realizar aportes a las participaciones de sus compañeros, 5 de ellos prestaron atención a las participaciones de sus compañeros y expresaron que lo expuesto

contenía algo de interés. 14 estudiantes expresaron tener poco interés por lo expuesto y 16 cayeron en el irrespeto ante la participación de sus compañeros. Ante lo cual, el docente tuvo que intervenir en pro de mantener el orden y la atención en la actividad.

-Criterio subproceso 3: Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar las ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.

En la medición de este subproceso 4 o el 11,11% de los estudiantes utilizaron adjetivos, participios, aposiciones y otros recursos. Del mismo modo, durante su exposición oral, pronuncio de forma correcta, mantuvo el ritmo de las oraciones y del texto en general, y utilizo un vocabulario adecuado; el 5,55% de ellos pueden mejorar en el proceso, 11 de ellos realizaron una precaria exposición de sus ideas donde se evidencia la no utilización de estrategias descriptivas. Por último, el 52,77% o 19 de los estudiantes expusieron sus ideas en un tiempo inferior a un minuto donde no se encuentra la utilización de las normas básicas de comunicación oral y/o carencia de estrategias descriptivas y explicativas.

-Criterio o subproceso 4: Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de los interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos.

Posterior al momento de exposición de los argumentos, se le invito a los estudiantes a hacer una reconstrucción de sus planteamientos a partir de lo expuesto por sus compañeros para una nueva presentación. De los 36 estudiantes, solo 2 estudiantes se animaron por hacer una nueva presentación de sus ideas, 13 más, corrigieron su discurso, pero no se animaron a exponer nuevamente y 21 o el 58,33% de ellos no realizaron ningún tipo de actividad. Al consultarles por los motivos, consideraron que, con lo realizado anteriormente era más que suficiente.

Sobre la competencia de construcción de textos orales se puede concluir que los estudiantes no tienen por habito hacer un escrito que contenga las ideas de su exposición, así mismo, no se interesaron escuchar las exposiciones de sus compañeros, interactuar con en las mismas o respetar a sus interlocutores. Del mismo modo, se identificó que los alumnos carecen de vocabulario adecuado para exponer sus ideas, desconociendo estrategias descriptivas.

7.1.5.2. Resultados en competencia de producción de textos escritos

La competencia sobre la producción de texto escritos plantea desde la perspectiva del estudiante que: “Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual”. Esta competencia cuenta seis criterios o subprocesos entre los que se encuentran: diseña un plan textual para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera, utiliza un texto explicativo para la presentación de las ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características del interlocutor y con la intención que persigue al producir el texto; idéntica estrategias que garanticen coherencia, cohesión y pertinencia del texto; tiene en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de textos; elabora una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos, y por último, reescribe textos, a partir de su propia valoración y del efecto causado por éste en sus interlocutores.

El sitio de encuentro para desarrollar la evaluación de esta competencia nuevamente fue la biblioteca, esto con el fin de poner al alcance de los estudiantes recursos como libros, artículos, prensa y conexión a internet para asegurar la viabilidad del ejercicio. La actividad planteada, solicitaba a los estudiantes realizar un escrito a forma de ensayo sobre la ciudad y sus pobladores, tema correspondiente al desarrollo de competencias comunicativas según PEI. Alemania Unificada (2015). (Ver anexo 4. Construcción de texto escrito). A continuación, se presenta la tabulación de resultado por subproceso. (ver anexo 5 tablas y figuras resultados producción de textos escritos).

-Criterio o subproceso 1: diseña un plan textual para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.

Con relación a este ítem, se puede indicar que, el 69.44% o 25 estudiantes no diseñar un plan para hacer la escritura de sus documentos, sino que, por el contrario, se dedicaron a escribir directamente un texto definitivo sin tomar notas sobre las ideas a desarrollar. 6 de los estudiantes escribieron algunas palabras y 5 de ellos construyeron palabras que luego se vieron plasmadas en el escrito final. Sin embargo, ningún estudiante construyo ideas o párrafos previos a la construcción del documento final.

-Criterio o subproceso 2: utiliza un texto explicativo para la presentación de las ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características del interlocutor y con la intención que persigue al producir el texto.

Para la evaluación de este subproceso se le preguntó previamente a los estudiantes por el tema sobre el cual construirían su escrito. Esto, con el fin de contrastarlo posteriormente con lo escrito. Los resultados arrojados por la prueba indican que, el 72,22% de los estudiantes no lograron plasmar las ideas de forma correcta, terminando por escribir dos o tres párrafos sobre otros temas. Por otro lado, se encontró que un estudiante desarrolló con exactitud el tema sobre el cual deseaba hablar.

-Criterio o subproceso 3: Identifica estrategias que garanticen coherencia, cohesión y pertinencia del texto.

En relación a la coherencia, cohesión y pertinencia del texto planteado, se evidencia que, el 55,55% de los estudiantes no han generado un documento que sea comprensible y/o cuente con una continuidad discursiva. 13 alumnos plantean sus ideas de forma deficiente y 3 más obtienen la competencia con posibilidades de mejora.

-Criterio o subproceso 4: tiene en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de textos.

Sobre la existencia de reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas en la producción de los textos por parte de los estudiantes evaluados, se encuentra que, el 55,55% tuvieron un desempeño básico en dicho subproceso, lo cual, se evidencia a nivel sintáctico y en la construcción de las oraciones en relación al sujeto y predicado, entre otras.

-Criterio o subproceso 5: elabora una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos.

El 69,44% de los estudiantes construyeron una única versión del texto, sin importar si dicho documento expresaba sus ideas y/o cumplía con los elementos mínimos de un escrito. Por otra parte, 11 de los alumnos desarrollaron lo que se pudiese llamar primera versión. Claro está, esto, siendo demasiado flexibles a la hora de evaluar tal ítem. Ya que en su mayoría son solo algunas ideas sueltas, más no párrafos con estructura.

-Criterio o subproceso 6: Reescribe textos, a partir de su propia valoración y del efecto causado por éste en sus interlocutores.

Al igual que en lo planteado para la producción de textos orales, se les invito a los estudiantes a reescribir el documento a partir de los aportes de sus compañeros y las sugerencias del docente. El 50% de los estudiantes no reescribieron el texto al considerar que el primer documento plasmaba correctamente sus ideas. 17 estudiantes hicieron correcciones a sus documentos sin anexar lo expuesto por sus compañeros. Y en un solo caso, un alumno integro los cometarios de sus compañeros.

En resumen, sobre el estado de la competencia en producción de textos orales, se encuentra que, los alumnos no diseñan un plan de para la escritura de documentos, el escrito no corresponde a las ideas que a priori se habían planteado, los textos carecen de coherencia, cohesión y pertinencia, falta de relación entre el sujeto y lo que se dice del mismo en las oraciones, y ausencia de corrección en un segundo escrito.

7.1.5.3. Resultados en competencia de comprensión e interpretación textual.

La competencia sobre la comprensión e interpretación textual, plantea desde la perspectiva del estudiante que: “comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto”. Esta competencia cuenta cinco criterios o subprocesos entre los que se encuentran: elabora hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras; comprende el sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce; caracteriza los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce; analiza los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que lee, y por último, el criterio en el que el alumno infiere otros sentidos en cada uno de los textos que lee, relacionándolos con su

sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.

Con la finalidad de poner al alcance de los estudiantes recursos como libros, artículos, prensa y conexión a internet para asegurar la viabilidad del ejercicio, el sitio de encuentro para desarrollar la evaluación de esta competencia nuevamente fue la biblioteca. El ejercicio planteado, consistió en la revisión e identificación de las características de varios tipos de textos. (ver anexo 6. Sobre comprensión e identificación de textos). A continuación, se presenta la tabulación de resultado por subproceso. (ver anexo 7 tablas y figuras resultados en competencia de comprensión e interpretación textual).

-Criterio o subproceso 1: elabora hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.

Los resultados obtenidos evidencian que, de los 8 textos escogidos para determinar sus características, 2 estudiantes lograron identificar completamente, 12 de los estudiantes o el 33,33% identificaron 6. Del mismo modo, 12 estudiantes identificaron 4 y otros 12 tan solo 2 textos.

-Criterio o subproceso 2: comprende el sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.

La evaluación de este ítem y los subsiguientes, se realizó por medio de un conjunto de preguntas generadas por el ICFES (2014), para la medición de los estándares de competencias comunicativas o del lenguaje. Es así, como se observa que 2 estudiantes, contestaron correctamente a las preguntas correspondientes a este criterio, el 11,11% contestaron bien al 75% de las preguntas, 17 alumnos a la mitad de las preguntas y 13 estudiantes contestaron bien a tan solo 2 preguntas de las realizadas.

- Criterio o subproceso 3: Caracteriza los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.

De los 36 estudiantes, 31 o el 86.11% sacaron como nota cualitativa no competente. Es decir que, los alumnos no identifican con claridad la intencionalidad de quienes escriben los textos. 3 de

ellos, contestaron correctamente al 50% de las preguntas y dos más contestaron correctamente al 75 o 100 de las preguntas.

-Criterio o subproceso 4: Analiza los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que lee.

En relación al cuestionario dedicado a obtener datos sobre el análisis de textuales, contextuales y formales de los textos el 83,33% de los estudiantes contestaron entre cero y una respuesta correctamente. El resto de los alumnos evaluados ósea, el 16,66% contestaron correctamente el 50% de las preguntas.

-Criterio o subproceso 5: infiere otros sentidos en cada uno de los textos que lee, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.

En este ítem, el 66,11% de los estudiantes contestaron de manera incorrecta a las preguntas planteadas, 12 más, respondieron de forma correcta al 50% de los cuestionamientos y dos alumnos contestaron correctamente al 75 % de las preguntas.

Sobre la competencia de comprensión e interpretación textual se puede concluir que los estudiantes deben mejorar en la identificación de textos a partir de sus características, reconocer el sentido de los textos, la intencionalidad del autor y entender el sentido general del documento analizado.

7.1.5.4. Resultados en competencia de literatura

La competencia sobre literatura, plantea desde la perspectiva del estudiante que: “determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente”. Esta competencia cuenta cinco criterios o subprocesos entre los que se encuentran: conoce y caracteriza producciones literarias de la tradición oral latinoamericana; lee con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos; establece relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales; caracteriza los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc. Por último, Idéntica los recursos

de los lenguajes empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.

La actividad planteada solicitaba a los estudiantes responder a preguntas de selección múltiple con única respuesta, sobre conocimientos en literatura (ver anexo 8. Sobre conocimientos en literatura). A continuación, se presenta la tabulación de resultado por subproceso. (ver anexo 9 tablas y figuras resultados en competencia de literatura).

-Criterio o subproceso 1: Conoce y caracteriza producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.

Uno de los subprocesos con mejor resultado, donde el 36% de los estudiantes se encontraron entre competente y destacado. 10 de los alumnos presentaron un nivel básico y tan solo 3 demostraron no ser competentes.

-Criterio o subproceso 2: Lee con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.

El nivel preponderante en este subproceso, fue el básico con el 80,55%. Seguido por los niveles de competente y destacado con tres estudiantes cada uno. En relación a los no competentes, solo un alumno obtuvo dicha calificación.

- Criterio o subproceso 3: Establece relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.

Este criterio se evaluó a partir de un conjunto de preguntas sobre literarias escritas por autores latinoamericanos preponderantemente colombianos. Los resultados evidencian que 35 de los 36 estudiantes respondieron correctamente. Es así, que, 66,66% de los estudiantes sacaron por mínimo nivel básico.

-Criterio o subproceso 4: Caracteriza los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.

32 de los estudiantes se encuentran entre los niveles básicos, competentes y destacado, el 11,11% no alcanzó la competencia. Por otro lado, 5 de los estudiantes destacaron en sus conocimientos sobre las características de la literatura latinoamericana.

-Criterio o subproceso 5: Idéntica los recursos de los lenguajes empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.

Con relación a los conocimientos sobre los recursos del lenguaje utilizados por los escritores latinoamericanos, 26 de los estudiantes obtuvieron un nivel básico, uno más competente y 7 destacado. Contrariamente 2 alumnos sacaron como nota final en el criterio, no competente.

A forma de conclusión sobre los resultados de la competencia en literatura, se encuentra que, el conocimiento con relación a la literatura latinoamericana está por debajo de lo esperado para el grado decimo, no reconocen quienes son los autores, características de diferentes obras literarias del contexto latinoamericano y del país.

7.1.5.5. Resultados en competencia medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.

La competencia sobre medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, plantea desde la perspectiva del estudiante que: “Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes el lugar de encuentro nuevamente fue la biblioteca, esto con el objetivo de contar con fuente necesaria para el desarrollo de la actividad”. Esta competencia cuenta doce criterios o subprocesos entre los que se encuentran: caracteriza los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros; diferencia los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia; utiliza estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva; selecciona la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas.

Así mismo, se encuentra subprocesos relacionados con utilizar estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo; establece relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contraste críticamente con la

que recojo de los contextos en los cuales intervengo; determina las características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva; interpreta elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopta una posición crítica frente a ellos.

Otros criterios de esta competencia se dirigen a establecer si caracteriza diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras; idéntica rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros; relaciona las manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron, y por último, Interpreta manifestaciones artísticas no verbales y las relaciona con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no. (ver anexo 10. Sobre algunas de las preguntas generadas para evaluar la competencia de medios de comunicación). A continuación, se presenta la tabulación de resultado por subproceso. (ver anexo 11 tablas y figuras resultados competencia medios de comunicación y otros sistemas simbólicos).

-Criterio o subproceso 1: Caracteriza los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros.

Se encontró que, 17 de los estudiantes obtuvieron un nivel de competente o destacado, la misma cantidad se encontraron en nivel básico y solo dos estudiantes resultaron competentes en dicho criterio.

-Criterio o subproceso 2: Diferencia los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia.

Aunque la cantidad de estudiantes destacados bajo de 11 a 7 en relación con el anterior criterio de la competencia de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, el 94,45% de los estudiantes se encuentra en nivel básico o superior y tan solo dos estudiantes resultaron no ser competentes.

-Criterio o subproceso 3: Utiliza estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva.

En relación al subproceso sobre la utilización de estrategias, el comportamiento de las tendencias continuo, nuevamente 34 estudiantes se encuentran en nivel básico o superior y 2 se encuentra en no competente. La única variación se encontró en que se disminuyó en uno el nivel destaca en relación al anterior criterio.

-Criterio o subproceso 4: Selecciona la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas.

Para el subproceso que habla de la selección de la información que se obtiene a través de los medios de comunicación masiva, el volumen de estudiantes en el nivel de no competente ha pasado de 2 a 5 en relación con el criterio anterior. Del mismo modo, el nivel competente y destacado han disminuido sus cantidad de estudiantes, concentrándose en el básico con el 77,77%.

-Criterio o subproceso 5: Utiliza estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo.

Sobre la utilización de estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva, los resultados de la prueba indican que, 4 estudiantes han obtenidos el nivel de destacado, 3 más un nivel de competente y 26 el básico. Del mismo modo, se retornó a la tendencia de encontrar a tan solo dos estudiantes en el nivel de no competente.

-Criterio o subproceso 6: Establece relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contraste críticamente con la que recojo de los contextos en los cuales intervengo.

En este ítem, el 77,77% de los estudiantes obtuvieron un nivel básico. Se presento la misma cantidad de alumnos para los niveles opuestos, es decir, el destacado y el no competente con el 8,33% cada uno y, por último, se encontró un solo alumno para el nivel competente.

-Criterio o subproceso 7: Determina las características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva.

En este criterio, se encontró que el 16,66 % de los estudiantes lograron destacarse, 5 más obtuvieron el nivel competente, 12 el nivel básico y 13 estudiantes arrojaron como resultado el no competente, este subproceso presento la mayor dispersión de resultados de todos los ítems calificados.

-Criterio o subproceso 8: Interpreta elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopta una posición crítica frente a ellos.

Sobre el proceso de interpretación de elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopta una posición crítica frente a ellos. Se encontró que, 32 estudiantes, es decir el 88,88% no tomaron ningún tipo de postura sobre los planteamientos que se expusieron durante la actividad. Solo 4 estudiantes generaron algún tipo de aporte a la discusión planteada.

-Criterio o subproceso 9: Caracteriza diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.

El único criterio en el que se encontró una dispersión cero en los resultados fue en el correspondiente a caracteriza diversas manifestaciones del lenguaje no verbal, donde el 100% de los estudiantes des conocen las características de dichas manifestaciones.

-Criterio o subproceso 10: Identifica rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.

En relación a la identificación de los rasgos culturales, el 80,55% de los estudiantes presentaron un nivel básico en los conocimientos relacionados. Mientras que, el restante 19,44% se encontraron en un nivel de competente.

-Criterio o subproceso 11: Relaciona las manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.

Sobre el subproceso de relacionar manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron. Los estudiantes evaluados obtuvieron en su mayoría el

nivel de no competente con 19. En el básico se encontraron otros 11 y para los niveles superiores la distribución fue de 4 para el competente y 2 para los destacados.

-Criterio o subproceso 12: Interpreta manifestaciones artísticas no verbales y las relaciona con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.

Como se evidencia en la gráfica, el 63,88% de los estudiantes obtuvieron como nota final no competente, otro 13, 88% se encontraron en el nivel básico, 2 en el nivel competente y 6 obtuvieron nota sobre saliente.

sobre el estado de la competencia medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, se puede concluir que, logran caracterizar y determinar las diferencias de los medios de comunicación masiva, establecer medios de búsqueda, almacenamiento y selección de la información, Sin embargo, no reconocen las funciones e intenciones, elementos políticos y culturales de los discursos, y no caracterizan manifestaciones teóricas del lenguaje no verbal

7.1.5.6. Resultados en competencia ética de la comunicación.

La competencia sobre medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, plantea desde la perspectiva del estudiante que: “Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso”. Esta competencia cuenta doce criterios o subprocesos entre los que se encuentran: reconoce el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.

Así mismo, se encuentran los criterios sobre si el estudiante entiende la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracteriza en sus aspectos convencionales y arbitrarios, explica el proceso de comunicación y da cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica; comprende el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos suyos o de los compañeros y valora, entiende y adopta los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.

El sitio de encuentro para desarrollar la evaluación de esta competencia fue la biblioteca, esto con el fin de poner al alcance de los estudiantes recursos como libros, artículos, prensa y conexión a internet para asegurar la viabilidad del ejercicio. La actividad se basó en responder a preguntas de múltiple elección con una única respuesta. (ver anexo 12). A continuación, se presenta la tabulación de resultado por subproceso. (ver anexo 13 tablas y figuras resultados competencia ética de la comunicación).

-Criterio o subproceso 1: Reconoce el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.

Los resultados para este criterio evidencian que el 91,66% de los estudiantes recibieron como nota cualitativa el no competente, el restante 8,33% alcanzaron el nivel básico.

-Criterio o subproceso 2: Entiende la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracteriza en sus aspectos convencionales y arbitrarios.

Al preguntar los estudiantes sobre sus conocimientos en relación a las características del lenguaje en sus aspectos de convencionales y arbitrarios, 4 estudiantes o el 11,11% identifican dichas características. El restante 88,88%, no evidencian conocimientos en el tema.

-Criterio o subproceso 3: Explica el proceso de comunicación y da cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.

En relación al cuestionario a medir los conocimientos de los estudiantes en relación al proceso comunicativo, tan solo un estudiante alcanzó el nivel de competente en sus respuestas, dos más alcanzaron un nivel básico y el restante 91,33% desconoce los componentes del proceso comunicativo y sus características.

-Criterio o subproceso 4: Comprende el concepto de coherencia y distingue entre coherencia local y global, en textos suyos o de los compañeros.

En las actividades de evaluación relacionadas con la distinción y coherencia de sus textos y los de sus compañeros, 33 de los estudiantes no alcanzaron la competencia. por su parte, los restantes obtuvieron un nivel básico o superior.

-Criterio o subproceso 5: Valora, entiende y adopta los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.

En lo concerniente a la importancia de la ortografía en la comprensión y producción de textos el 69,44% de los estudiantes no alcanzaron la competencia, mientras que, 9 estudiantes obtuvieron un nivel básico y 2 el competente. Por último, se observa que ningún estudiante obtuvo el nivel de destacado.

Luego de terminar el proceso de diagnóstico se confirman las alarmas generadas por documento lista de chequeo (SENA 2018), en la cual, expresa que los estudiantes del programa presentan oportunidades de mejora en las competencias comunicativas. En general los resultados a nivel cualitativo y cuantitativos no son los esperados para la IED. Razón, por la cual, se hace evidente la necesidad de postular una propuesta que permita el desarrollo de dichas competencias.

7.2.Elementos del modelo virtual de aprendizaje, instruccional de Jonassen y de la enseñanza para la comprensión.

Posterior al diagnóstico de las estrategias implementadas por parte de la Institución Educativa para el desarrollo de competencias, la aplicación de los planteamientos teóricos del modelo pedagógico histórico-cultural y la relación de la IED con el aprendizaje virtual, y los resultados de la prueba diagnóstica, se procederá a plantear los elementos a considerar de los modelos virtuales de aprendizaje, instruccional de Jonassen y de la enseñanza para la comprensión para la construcción del modelo de aprendizaje virtual basado en el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión para el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de grado décimo de la IED.

7.2.1. Elementos a considerar de un modelo de aprendizaje virtual para la creación del modelo de aprendizaje virtual a desarrollar para la IED Alemania Unificada.

Para la configuración de un modelo de aprendizaje virtual idóneo para la IED Alemania Unificada, se recurrió a elementos característicos planteados por Vrasidas y McIsaac (2000), Jonassen, Carr y Yueh (1998), Jonassen (1999), Henao (2002), Ortega y Moreno (2016), y Puello y Barragán

(2010), quienes dentro de su creación intelectual generaron aportes para la creación de dichos ambientes.

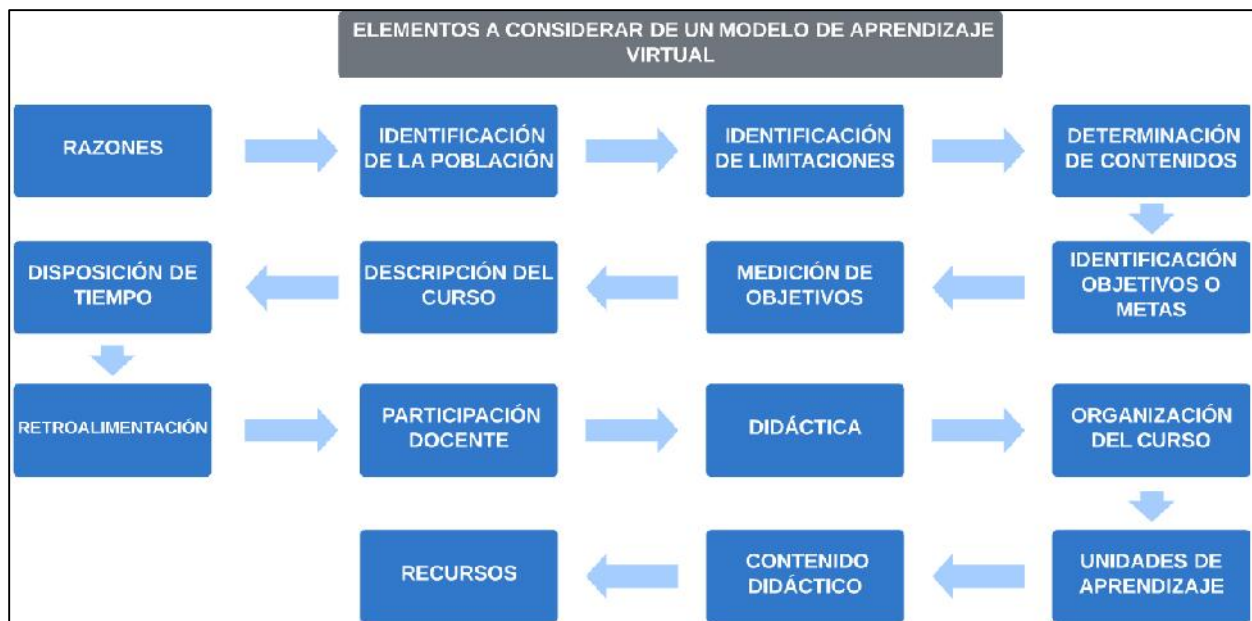
Zambrano y Medina (2010), definen a los modelos de aprendizaje virtual como:

el uso creativo de herramientas colaborativas de la web 2.0 y en recursos de formación por medio de software social gratuito, para fomentar en el estudiante, de acuerdo con la detección de sus necesidades de formación y sus características (modelo adaptativo), un aprendizaje significativo, distribuido, dinámico, flexible, reflexivo experiencial y situado, con formas innovadoras e interactivas de trabajo en comunidades de práctica y aprendizaje, mediante la transferencia de conocimiento colectivo, donde todos y cada uno de los integrantes participan activamente en una serie de actividades encaminadas a lograr las competencias, habilidades y saberes pertinentes. (Zambrano y Medina, 2010, p. 293).

Para cumplir con esta definición los modelos de aprendizaje virtual, deben contar con características, elementos y/o factores distintivos a ser tenidos en cuenta a la hora de construcción de los mismos.

Elementos a considerar de un modelo de aprendizaje virtual.

figura 3. Elementos a considerar de un modelo de aprendizaje virtual.



Fuente: elaboración propia. A partir de Vrasidas y McIsaac (2000), Henao (2002), Ortega y Moreno (2016).

Es así, como Vrasidas y McIsaac (2000), plantean que, los cursos virtuales deben tener en cuenta algunos factores tales como:

-Identificar la razón o motivo que lleva al desarrollo de curso en línea. Lo que busca al resaltar este factor, es el de indagar si existe la necesidad de implementar dicho tipo de solución, si es por la imposibilidad de tomarlo presencial, inconvenientes de tiempo o espacio, o cualquier otra que conlleve a encontrar en la virtualidad respuesta.

-Identificar la población a la que va dedicada la solución de aprendizaje virtual. En este apartado se busca hacer caracterización del grupo, al cual está dirigida la solución, es decir, se deben parametrizar las características de la población de estudiantes, analizar si cuentan con acceso a ordenadores e internet, si los estudiantes están familiarizados con el uso de ordenadores, reconocer las diferencias entre páginas web dedicadas a obtener información y otras dedicadas a comunicación como chat y redes sociales. Del mismo modo, señalan la importancia de obtener información sobre la relación de los alumnos con los temas a ser abordados.

-Identificación de limitaciones. Al preguntarse por estas, lo que se busca es obtener información sobre los recursos disponibles para el desarrollo del curso, tanto a nivel de la infraestructura física, como tecnológica, recurso humanos y económicos. Esto con relación a que se requiere de un conjunto de elementos que tienen que trabajar armónicamente para la viabilidad del proyecto.

-Determinación de contenidos. La selección de contenidos se debe determinar a partir de los planteamientos de los proyectos educativos institucionales que recogen información sobre las teorías, modelos, enfoques y estrategias pedagógicas, da evidencia de la situación sociocultural y económica, en la cual está inmersa el estudiante, y establece la intencionalidad pedagógica de la institución. Al establecer los contenidos se puede organizar el modelo instruccional definido y los recursos para el desarrollo de las actividades.

-Identificar los objetivos o las metas del curso. Establecer que es lo que se persigue o se espera ante los esfuerzos generados, declarar cuales son las competencias a desarrollar en el estudiante por medio de los aprendizajes en el curso, permite instituir los contenidos y las estrategias a

plasmar en el curso virtual. Hacen una descripción de los objetivos, de lo que se espera en el alumno como resultado de la enseñanza da cumplimiento a los parámetros establecidos en el PEI.

-Medición de objetivos. Realizar evaluación del rendimiento de los alumnos proporciona al maestro información sobre las falencias en el aprendizaje y permite el establecimiento de estrategias para la mejora. Es preponderante la implementación de métodos evaluativos que generen datos de los logros obtenidos por medio del aprendizaje en línea.

-Descripción del curso. Se debe realizar una correcta descripción de los elementos que conforman el curso, plasmar la estructura, contenidos, métodos, estrategias, actividades, productos y evaluaciones, entre otras.

Por su parte, Henaó (2002), adiciona a los anteriores factores, los siguientes:

-Disposición de tiempo. El autor se refiere a este como el espacio de tiempo necesario para planear, desarrollar y revisar los contenidos a plantear en el aprendizaje virtual. Identifica que la educación virtual en ocasiones requiere más tiempo y trabajo que la educación tradicional, cuando lo que se pretende es una experiencia de aprendizaje significativa.

-Retroalimentación. La importancia de este proceso se encuentra en la necesidad de realizar seguimiento a las actividades, discusiones y al progreso en general, llevado a cabo por cada uno de los estudiantes. Dicho proceso debe ser individual o grupal según el tipo de actividad evaluada, se debe hacer al menos a la semana siguiente de haber hecho la evaluación y debe ser de manera constante durante el desarrollo del curso.

-Participación y modelamiento del docente. La credibilidad en los contenidos vertidos en ambiente de aprendizaje parte de la intervención e interacción que tengan los docentes con los estudiantes en el espacio virtual. Razón, por la cual, el docente debe estar presente tanto en la etapa de construcción del espacio de aprendizaje como en el desarrollo del mismo. Este debe dar ejemplo de cómo se deben estructurar las actividades y discusiones entre los alumnos del curso.

Así mismo, Ortega y Moreno (2016), reconocen que existen algunos planteamientos teóricos que, sin importar la modalidad de la educación, ya sea presencia, virtual o a distancia, deben estar presentes. Entre los cuales se encuentran:

-La didáctica. El objeto de estudio de esta es la acción educativa y sus elementos: el estudiante los objetivos, el tutor, material y/o contenido, métodos y técnicas para el aprendizaje. Es decir, relacionar técnicas y métodos para que se logre eficiencia en la enseñanza.

-La interactividad. Las autoras lo consideran un aspecto fundamental en los entornos virtuales de aprendizaje, puesto que, potencian el aprendizaje autónomo, generan apertura al diálogo de carácter académico entre los estudiantes, al igual que, con el tutor o docente durante el proceso formativo de los alumnos con relación a los contenidos.

Ahora bien, con relación a la estructura del curso virtual, Puello y Barragán (2010), plantean que se deben contar con: planes de seguimiento y evaluación de acorde con el PEI de la institución, contar con un modelo pedagógico, hacer establecimiento de roles, actores, estrategias, objetos de aprendizaje, estándares de competencias y diseño curricular; contar con canales de comunicación sincrónicos y asincrónicos, cumplir con estándares de calidad como portabilidad, escalabilidad, flexibilidad e interoperabilidad para los contenidos, elementos pedagógicos, metodológicos y tecnológicos, contenidos y actividades de aprendizaje.

Es entonces que el modelo de aprendizaje virtual en su factor estructural basándose en lo planteado por Puello y Barragán (2010), identifica los siguientes elementos:

-Organización del curso. Se debe organizar el curso a partir de la ubicación correcta de cada una de las unidades de aprendizaje. Esto según, la planificación como resultado de pensar los contenidos para el desarrollo de competencias y la intencionalidad pedagógica puesta de manifiesto en el PEI de la institución. Para lograr dicha organización se deben tener en cuenta la identificación del curso, propósito de formación, justificación, metodología, unidades de aprendizaje, gestor de evaluación y el calendario.

-Unidades de aprendizaje. Pensadas como paquetes detallados para el desarrollo de competencias por medio de la realización de actividades. Los elementos que conforman dichas unidades son el

nombre de la unidad de aprendizaje, introducción, objetivos, elementos de la competencia, descripción del contenido, y las actividades.

- Contenido didáctico. Entendido como el material, su característica predominante es la de abordar un tema determinado. Cuenta con una estructura, la cual, debe ser entendida como la organización completa, clara y didáctica de cada uno de los elementos que hacen parte de los contenidos; este hace referencia a la articulación de los objetos de aprendizaje que pueden ser archivos de texto, imágenes, videos, animaciones, archivos en distintos formatos.

Dichos contenidos pasan a ser objetos virtuales de aprendizaje cuando cumple un conjunto de características entre las que se encuentran la localización, recuperación, reutilización, interoperabilidad y portabilidad del mismo. Otros elementos del contenido didáctico, es el método de exploración, este hace referencia a la posibilidad de permitir la navegación de distintas maneras según los intereses del alumno, las formas básicas de exploración se encuentran la lineal, Matricial, Árbol Ramificado y el Laberíntico.

Un elemento más, se relaciona a los métodos de entrega, hacen referencia a las formas como el alumno tendrían acceso a la información, es decir, si esta se encuentra vía Web, por medio de una plataforma de LMS, en DVDs y DCs o en módulos físicos. Por último, se encuentra el licenciamiento, el cual hace referencia la posibilidad de publicar cursos y contenidos didácticos bajo el cumplimiento de los aspectos formativos.

-Recursos. Entendido como el compendio de herramientas, guías y contenidos didácticos del curso. Entre los cuales se encuentran:

a. De comunicación sincrónica. Recurso que permite que se dé una comunicación en línea entre los alumnos, administradores, docentes o tutores en el ambiente virtual. Entiéndase por ejemplo chat, videoconferencias y mensajería instantánea entre otros.

b. De comunicación asincrónica. Estas son herramientas que permiten el intercambio de información sin interactuar en tiempo real. Por ejemplo, foros, correo electrónico, Blog y Wikis.

c. Material documental. Hace referencia a artículos, E-book y documentos, entre muchos otros, que ofrecen información adicional al curso y que colaboran para la adquisición de conocimiento por parte de los estudiantes.

d. Elementos de tipo web 2.0 y 3.0. relacionado con la capacidad de dar comunicación abierta para posibilitar el compartir, crear y hacer modificación de contenidos por parte de los usuarios en sitios web. Entre estas se pueden mencionar las redes sociales y académicas, entre otros. La evolución a 3.0 parte del desarrollo e introducción de nuevas características como la inteligencia artificial, el modelo de colaboración global para la creación de nuevos contenidos y el desarrollo de una Web semántica.

e. Conjunto de actividades. Son aquellas que permiten la organización de actividades según la intencionalidad formativa

f. Repositorios. Entendidos como las herramientas que permiten el almacenamiento de información y que puede ser reutilizada por el sistema. De esta hacen parte archivos, trabajos investigativos, datos y software.

-Ambiente de aprendizaje. Resultado del modelo pedagógico soportado por una herramienta informática y de comunicación, donde se articulan procesos de enseñanza-aprendizaje de un curso en el cual, docentes, estudiantes y contenidos interactúan para el desarrollo competencias. Para lograr una coherencia en el ambiente de aprendizaje, se debe contar con unas condiciones y requisitos entre las que se encuentran la existencia de espacio virtual, este, pensado con un lugar en el ciberespacio donde se da el proceso de enseñanza aprendizaje. Una secuencia en los contenidos, y una metodología de evaluación.

A partir de los elementos anteriormente citados y los atributos brindados por el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión, se pretende desarrollar un modelo de aprendizaje virtual que responda a las necesidades, contextos y situaciones observadas en los estudiantes de la IED Alemania unificada, en relación al estado de las competencias comunicativas.

7.2.2. Elementos a considerar del modelo diseño instruccional de Jonassen para la creación del modelo de aprendizaje virtual a desarrollar para la IED Alemania Unificada.

En este apartado se observan los elementos a considerar del modelo instruccional de Jonassen para el modelo de aprendizaje virtual para el desarrollo de las competencias comunicativas en los

estudiantes de grado décimo de la IED Alemania Unificada. Esto con el objetivo de identificar los planteamientos metodológicos de cada una de las etapas de dicho modelo instruccional.

Como se indicó en el marco teórico, por parte de Belloch (2010) los modelos de diseños instruccional, sirven de guía a profesionales para sistematizar el proceso del desarrollo de acciones formativas. Entre los modelos instruccionales más reconocidos y utilizados para la sistematización de la acción formativa, se encuentran el modelo de Gagné, de Gagné y Briggs, o ASSURE, Dick y Carey, Jonassen y ADDIE. De los anteriormente citados, el modelo instruccional de Jonassen, ha sido el predilecto para la implementación de cursos en ambientes virtuales de aprendizaje, por ser este, es un modelo tecno educativo de carácter constructivista que se basa en la experiencia, la relación entre los alumnos y las computadoras donde el individuo es el constructor de su propio conocimiento. (Gutiérrez, Díaz y Lagunes 2014).

En el artículo titulado “*Computers as Mindtools for Engaging Learners in Critical Thinking*” o “El Uso de Computadoras como Herramientas de la Mente” Jonassen, Carr y Yueh (1998), plantean que herramientas como las de organización semántica, modelado dinámico, interpretación de información, de construcción del conocimiento, y la conversación y colaboración involucran al estudiante en el desarrollo de pensamiento crítico.

De la anteriores, se ha de resaltar a las herramientas de construcción del conocimiento, donde los autores indican que este se forja en la medida en que es el resultado de la construcción de cosas. En ese orden de ideas, los estudiantes pueden desarrollar conocimiento cuando existe la posibilidad de poner a prueba habilidades de investigación, organización, representación y habilidades de reflexión. Del mismo modo, sobre las herramientas de conversación, encuentra que, en mundo real regularmente se aprende mediante la negociación de significados en la interacción social con los demás, más que por lo que se enseña.

Es así, que el aprendizaje asistido por computadora ofrece una variedad de ambientes sincrónicos y asincrónicos disponibles para apoyar dicho proceso de negociación social. La comunicación en línea permite el desarrollo de conversaciones en vivo como los chats y asincrónicas, por medio de correo electrónico, foros y otros. Jonassen, Carr y Yueh (1998), finalmente, expresan que las tecnologías informáticas deben servir para más que divulgar información y que más bien, deben ser utilizados como herramientas para la participación en los estudiantes, el pensamiento reflexivo y crítico acerca de las ideas que están estudiando.

Jonassen (2000), indica que el objetivo principal de su modelo es fomentar la solución de problemas y el desarrollo conceptual, el rol del aprendiz en la construcción de su propio conocimiento y el uso de la computadora para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje. Donde se debe establecer un problema, entiéndase una pregunta, un proyecto o un problema como tal, que de antemano está definido o estructurado insuficientemente; que trate de problemas u objetivos de aprendizaje que los alumnos puedan entrar a considerarlos como propios; que lo que se enseñe cuente con experiencias para poder construir un significado, y que el aprendizaje sea activo y autentico.

Modelo diseño instruccional de Jonassen.

figura 4. Modelo diseño instruccional de Jonassen.



Fuente: elaboración propia. A partir de Jonassen (1999).

Las partes del modelo Jonassen (1999), plantean en un primer momento se debe seleccionar un problema. Parte central del modelo es la creación de una pregunta, tema, ejemplo o proyecto que es lo que se tiene que solucionar o resolver por parte de los alumnos. Esto permite que se establezca un objetivo de aprendizaje. Donde el estudiante aprende el contenido del ámbito de estudio para dar solución a los problemas planteados.

Cuando el aprendizaje es basado en preguntas las respuestas a dichas preguntas deben ser indefinidas o controvertidas. Las preguntas deben ser adecuadas para los alumnos, los problemas deben ser de su interés, estar en pertinencia y ser atractivo para mantener la motivación en el estudiante, debe ser definido o estructurado de manera insuficiente, corresponder a problemas de la vida real, que sea de su contexto, evitando que tales sean exógenos o descontextualizados.

Con relación a los problemas mal estructurados, Jonassen (1997), plantea que, tienen objetivos y limitaciones no formulados, poseen múltiples soluciones, cuenta con múltiples criterios para evaluar las soluciones, genera incertidumbre sobre los conceptos, las reglas y los principios necesarios para una solución dada o cómo están organizadas, no ofrecen reglas o principios generales para describir o predecir el resultado, permite que los estudiantes establezcan juicios sobre el problema y expresen sus opiniones o sus creencias personales.

sobre los problemas a ejemplarizar, el autor establece que, estos deben ser contextualizados a las situaciones vividas por los alumnos. Donde se debe especificar el contexto físico, organizativo y sociocultural en el que tiene lugar el problema. Razón, por la cual, cuando el problema no corresponda al contexto, se debe hacer una representación del entorno, o sea, describir las características del lugar y las circunstancias en las que se presenta.

En un segundo momento, el modelo plantea suministrar casos relacionados, ejemplos o simulaciones elaboradas para facilitar razonamientos basados en situaciones e intensificar la flexibilidad cognitiva. El tercer elemento, se relaciona con el proceso de suministro de información, donde el modelo solicita que la información proporcionada al estudiante sea específica, pertinente y de fácil acceso para los alumnos. Así, mismo, el cuarto momento tiene por objetivo facilitar herramientas cognitivas para afianzar técnicas, esto incluye herramientas para la representación de problemas, la formación del conocimiento, el apoyo a dicha representación y la acumulación de información.

El quinto elemento, solicita la existencia de herramienta de comunicación, ya sean sincrónicas o asincrónica. Esto con la finalidad de que se generen grupos de discusión y, por ende, la

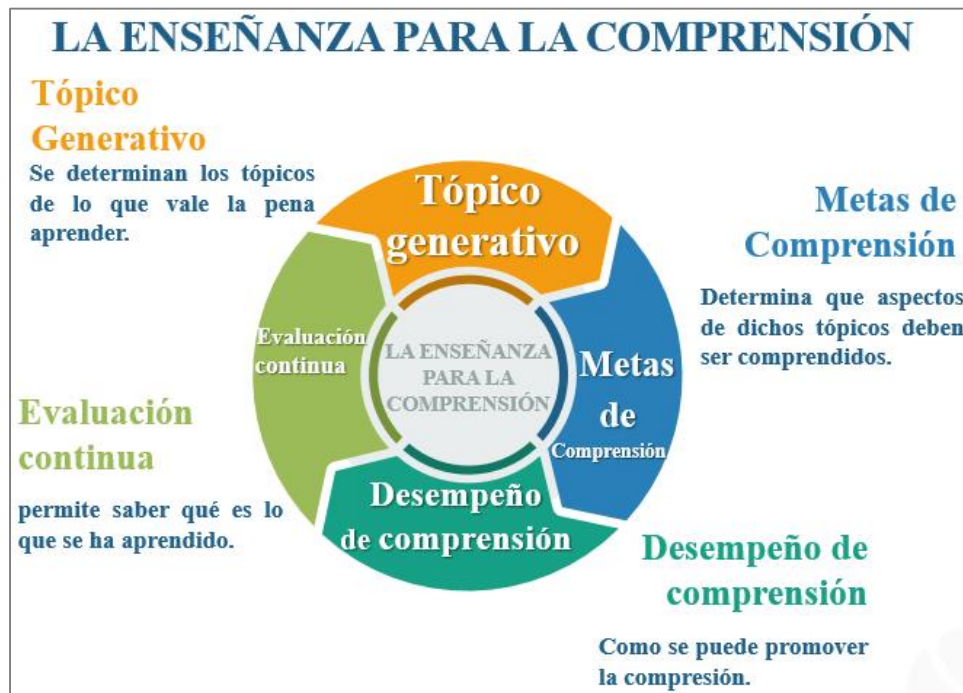
construcción de conocimiento entre los alumnos. El sexto y último momento, comprende el apoyo social y contextual para el entorno del aprendizaje.

7.2.3. Elementos a considerar de la enseñanza para la comprensión virtual, para la creación del modelo propio para la IED Alemania Unificada.

A continuación, se hará una descripción amplia de los elementos a considera del modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión para el modelo de aprendizaje virtual para el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de grado décimo de la IED Alemania Unificada. Esto con el objetivo de identificar los planteamientos metodológicos de cada uno de los momentos de este modelo.

Modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión.

Figura 5. Modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión.



Fuente: elaboración propia.

Pogre (2007), señala que un grupo de investigadores del proyecto Zero, entre lo que se encuentra Perkins, Gardner, Perrone y otros, desarrollaron una propuesta de diseño para el trabajo en las

aulas y en las escuelas por parte de docente, con el objetivo de dar una lógica a la concepción acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Así mismo, establecieron la premisa de que todos son capaces de comprender por medio de una enseñanza pertinente. Este es el origen del modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión, que entre sus diversos planteamientos expusieron a la comprensión como un desempeño flexible, donde se relaciona, describe, diferencia, analiza y representa la adquisición de conocimientos por parte de los seres humanos.

Dentro de la descripción que forja Pogre (2007), del modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión, resalta que proporciona una resignificación a las preguntas básicas del quehacer docente como son: ¿qué es lo que realmente quiero que mis estudiantes comprendan?, ¿cómo sé que están construyendo comprensión? y ¿cómo saben ellos que comprenden? y dentro de los objetivos alcanzados por la aplicación del modelo en el aula expone que la enseñanza para la comprensión les dio herramientas para articular los componentes de la didáctica como los objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Siendo un modelo que acerca los postulados teóricos a la práctica, hace realidad el deseo de una educación de calidad, permitiendo educar para la diversidad social, instruye respetando las diferencias individuales. Donde se enseña integrando el pensar, el sentir y el actuar.

Sobre el desempeño flexible como base de la comprensión, Perkins (1999), indica que es la señal de la presencia de la comprensión. Donde se es capaz de explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar lo aprendido. Posteriormente, ante la pregunta de si la enseñanza para la comprensión es un tipo de constructivismo, contesta que, todos los enfoques contemporáneos de la enseñanza y el aprendizaje tienen una tendencia constructivista. Sin embargo, existen al menos dos diferencias.

La primera se relaciona con la construcción de representaciones, ya sean esquemas o modelos mentales que se presenta en el modelo constructivista, mientras que, en la enseñanza para la comprensión el estudiante no sólo adquiere una representación, sino una capacidad de desempeño flexible.

Con relación a la segunda, indica que se relaciona con que en el constructivismo el aprendizaje aparece como un descubrimiento, donde puede que se dé o no el mismo, esto dependiendo de la interacción y construcción social. Mientras que, en el modelo de la enseñanza para la comprensión, la visión vinculada no le da prioridad especial al descubrimiento, sino que, este es un desempeño más para la comprensión como otros existentes.

Es así, que el desempeño no tiene especial compromiso con las representaciones, tampoco con los descubrimientos. En vez de aprender por descubrimiento, como lo esboza el constructivismo, la enseñanza para la comprensión, plantea, el desarrollo de instrucciones directas para desarrollar en un tiempo determinado, actuando como un proceso táctico que se adecua a los alumnos por medio de tópicos, momentos y ejercicios de juicio sensible y maduro.

Perkins (1999), igualmente indica que la visión de la comprensión vinculada a los desempeños da como resultado un tipo de constructivismo que podría llamarse constructivismo del desempeño porque pone énfasis en la construcción de un repertorio de desempeños de comprensión para el estudiante. Donde se va más allá de la construcción de representaciones. Sin embargo, acepta que el constructivismo del desempeño hace parte de las ramificaciones del constructivismo.

Para establecer las características o elementos del modelo, se puede iniciar por dar respuesta a las preguntas sobre ¿qué quiero que los estudiantes comprendan?, ¿cómo sé yo qué comprenden? y ¿cómo saben ellos qué comprenden?, al respecto Leymoníé (2006), revela que, el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión, plantea un esquema en el cual, existen unos tópicos generativos que hacen alusión a los temas seleccionados. Stone (1999), amplía indicando que el docente debe seleccionar los contenidos y ajustarlos a los planteamientos del currículo en pro de responder a las necesidades de los alumnos.

Del mismo modo se enuncian unas metas de comprensión que se relacionan como los elementos importantes dentro del tema, sobre dichas metas Stone (1999), se refiere a los aspectos de los tópicos deben ser aprendidos entendidos como que aspectos los estudiantes deben comprender. igualmente, traza unos desempeños de comprensión, que hacen referencia a lo que se solicita que realicen los alumnos. En referencia a este, Rodríguez, Montaña y Quiroga (2010), exponen que, los desempeños de comprensión deben girar alrededor de actividades con relación a acciones como analizar, interpretar, comparar, hacer analogías, demostrar y transferir.

En lo concerniente a la evaluación continua Flore, E. y Leymoníé, J. (2007), indican que permite saber qué es lo que se ha aprendido por parte del estudiante y de la misma forma permite: -Planificar pensando en la comprensión. Con el objetivo de no caer en la repetición de prácticas tradicionales, la planificación permite que no se caiga en la monotonía y que se esté innovando permanentemente en el aula. El docente opera como profesional cuando por medio de su reflexión y criterio establece los componentes idóneos para su clase o curso completo. Donde se responde a las expectativas de la institución, docentes y por supuesto de los estudiantes. La planificación debe

responder a unas metas y objetivos claros, pensada bajo el término de desempeño de comprensión deseados, en otras palabras, dicho concepto hace referencia a los resultados esperados, y la necesidad de pensar las estrategias de enseñanza, reflexionar sobre la práctica educativa y el uso y validez del conocimiento.

La planificación para la comprensión solicita que se haga presencia de las ideas principales y las preguntas esenciales, las cuales, funcionan como guías para el diseño, alineadas a las actividades y las evaluaciones. Con relación a la evaluación, el modelo plantea que debe ser coherente y variada para que los estudiantes con diferentes estilos cognitivos puedan demostrar su comprensión. Ahora, sobre las actividades de comprensión, se espera que se realicen por medio de tareas situadas en contextos reales (TSCR), esto con la finalidad de que el alumno pueda aplicar sus habilidades y conocimientos.

Al establecer las tareas, el docente, tutor y alumnos, deben tener claros los criterios de evaluación y los estándares de desempeño, en la medida de lo posible se espera que dichos criterios sean el resultado del consenso entre los mismos. Esto con el fin de que exista transparencia y justicia al proceso. Las TSCR, tiene como objeto situar al estudiante con problemas reales o posibles, ya sean estos, parte del contexto de su cotidianidad enfrentándolos a desafíos y posibilidades en busca de encontrar distintas soluciones. Del mismo modo, solicita al alumno el desarrollo de productos concretos y desempeños auténticos.

Cada TSCR debe tener en cuenta seis elementos en su diseño, entre los que se encuentran: el establecimiento de una meta, el rol de quien realizara la tarea, hacia quien va dirigida. Igualmente, la situación o escenario en el cual se va a desarrollar, el desempeño que se espera de quien va a realizar la tarea, producto establecido o el propósito de la misma, y los estándares que se van a exigir, las normas o criterios que se va a evaluar.

-El método de la enseñanza para la comprensión, establece que el rol del docente en la planificación de la clase debe ser en primera instancia la de informar a los estudiantes al comienzo del curso, unidad o clase, cuáles son las ideas principales y las preguntas esenciales. Al igual, que los desempeños requeridos y los criterios de evaluación. Captar y mantener la motivación de los alumnos y diseñar estrategias para promover la comprensión del tema para colaborar en la construcción activa de significados.

Del mismo modo, debe generar oportunidades para que los alumnos expliquen, interpreten, apliquen, empaticen y/o se autoevalúen en relación al tema desarrollado. Generar estrategias para

estimular en los estudiantes la reflexión y el pensamiento. Enseñar contenidos y habilidades básicas en el contexto de las ideas principales y teniendo como meta la exploración de las preguntas esenciales. Utilizar los resultados de la evaluación continua para ajustar el diseño de su planificación y usar recursos adecuados para promover la comprensión. (Flore, y Leymonié., 2007. p. 10).

-El modelo espera que los estudiantes pueden describir las metas y los desempeños requeridos para el curso o unidad, explicar qué están haciendo y por qué, mantener la motivación y el interés durante toda la unidad; describir los criterios por los cuales su trabajo será evaluado, estar comprometidos en actividades que los ayudan a aprender las ideas principales y responder las preguntas esenciales. Así mismo, estar comprometido con las actividades que promueven la explicación, la interpretación, la aplicación, el cambio de perspectiva, la empatía y la autoevaluación. Demostrar que están aprendiendo conocimiento de base y habilidades que son indispensables para abordar las ideas principales y las preguntas esenciales, generar preguntas relevantes, explicar y justificar su trabajo y sus respuestas; comprometerse en la autoevaluación o en la evaluación entre pares basadas en criterios y estándares de desempeño. usar criterios y rúbricas para guiar y revisar sus trabajos, y establecer metas relevantes basadas en la retroalimentación. (Flore, y Leymonié. 2007. pp. 11).

Stone, Hammerness y Gray (1999), trazan las partes del modelo al dar pregunta a ¿cómo aprenden los docentes a enseñar para la comprensión? Es así, como, plantean que, se debe aprehender el tópico generativo, definir las metas de comprensión, diseñar los desempeños de comprensión, poner en práctica la evaluación diagnóstica continua.

Con relación a las generativas, los autores indican que, es un esfuerzo para mejorarla practica por parte de los docentes, a partir de sus intereses y preocupaciones. Sobre las metas, expresan que, los esfuerzos se alinean hacia conocer ¿qué quiere que entiendan los alumnos?, ¿cómo se conecta esa meta con ideas y métodos centrales de su materia?, ¿qué desempeños desarrollarán estas comprensiones?, ¿cómo sabrán usted y los alumnos que entienden? En lo que concierne a los desempeños de la comprensión, exponen que, se deben refinar los desempeños en los cuatro niveles: aprehensión, diseño, aplicación e integración. Por último, sobre la evaluación diagnóstica continua, observan que, la evaluación contribuye a la comprensión.

Flore y Leymonié, (2007), generan una guía de aplicación del modelo para la comprensión en el diseño de un curso, una unidad o una clase. En esta se identifican tres etapas, pensadas de atrás hacia adelante, que inicia con identificar los resultados esperados, luego, se determina la evidencia aceptable y, por último, se traza el plan de actividades de la enseñanza.

En la primera etapa, el docente se plantea preguntas como ¿qué deberían saber?, ¿qué deberían comprender, ¿qué deberían ser capaces de hacer mis estudiantes? ¿qué contenido vale la pena comprender? ¿qué comprensiones duraderas deseamos que manejen nuestros alumnos? Dichas preguntas le permiten reflexionar sobre las metas y los contenidos a enseñar. Esta es la etapa donde se establecen las prioridades.

En la segunda etapa, se busca establecer las evidencias o los resultados que permitirán conocer si el estudiante si ha comprendido para determinar dicho objetivo el docente se puede preguntar, ¿cómo sabremos si los estudiantes han alcanzado las metas que les hemos propuesto, los resultados deseados? ¿qué aceptaremos como evidencia de la comprensión y aptitud/destreza de los alumnos? El modelo de la enseñanza para la comprensión motiva al educador como un evaluador antes de diseñar los contenidos, las actividades y las unidades.

En la etapa final, después de identificar los resultados a esperar y establecer las evidencias de que hay comprensión, se pasa a crear las actividades. Existen un conjunto de preguntas que pueden guiar dicho proceso, entre las que Flore y Leymonié, (2007), encuentran ¿qué conocimientos haciendo referencia a hechos, conceptos y/o principios y qué habilidades entendido como procesos, procedimientos, y/o estrategias necesitan los alumnos para desempeñarse con efectividad y alcanzar los resultados que de ellos se esperan? ¿qué actividades tendrán que realizar para familiarizarse con los conocimientos y las habilidades necesarias? ¿qué conjunto de normas, valores y actitudes estarán por detrás de las actividades planteadas? ¿qué será necesario enseñar y ejercitar, y cómo será la mejor forma de enseñar y ejercitar, teniendo presente los desempeños que se pretenden? ¿qué materiales y recursos son los mejores para alcanzar las metas deseadas?

Ya establecidos los elementos del modelo de aprendizaje virtual y los elementos del modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión, se procede a desarrollar la propuesta que da solución a las oportunidades de mejora encontradas a partir del diagnóstico que se desarrolló en la Institución Educativa Alemania Unificada en relación al estado de las competencias comunicativas.

7.2.4. Modelo de aprendizaje virtual basado en el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión para el desarrollo de competencias comunicativas

Una vez instituidas las características de los modelos de aprendizaje virtual, instruccional de Jonassen y de enseñanza para la comprensión, se procederá a establecer los elementos o aspectos generales y las estrategias didácticas del modelo de aprendizaje virtual basado en el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión para el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de grado decimo de la IED Alemania Unificada.

El diseño de un modelo de aprendizaje virtual para el aprendizaje de competencias comunicativas por medio de la enseñanza para la comprensión, pretende articular distintos elementos en pos de plantear una estrategia que permita la mejora en dichas competencias. Recuérdese que, comprender es desarrollar desempeños o acciones, donde los estudiantes logran demostrar que se ha comprendido y que cuenta con la posibilidad de llevar ese conocimiento a otros ámbitos correlacionando, conectando y/o transformando los conceptos aprendidos para dar solución a problemas en otros contextos.

Para lograr lo anteriormente expuesto la enseñanza para la comprensión solicita que se den un conjunto de pasos pensados como un proceso planeado para la obtención de dicho fin. Ese conjunto de pasos pensados que propone la enseñanza para la comprensión son el de establecimiento de tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua.

Ahora bien, si la enseñanza para la comprensión plantea cuatro elementos puntuales, existen dos de ellos en los cuales se debe realizar énfasis ya que son los que permiten obtener y verificar que se ha alcanzado la misma, estos son la implementación de los desempeños para la comprensión y la evaluación diagnóstica continua. ya que son las acciones por las cuales se desarrollan la comprensión. Adicionalmente, es en la implementación de los desempeños que se puede potenciar los postulados planteados por el modelo instruccional de Jonassen.

7.2.5. Elementos del modelo de aprendizaje virtual propuesto para el desarrollo de competencias comunicativas

Los elementos o aspectos generales del modelo de aprendizaje virtual basado en el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión para el desarrollo de competencias comunicativas

de los estudiantes de la IED Alemania Unificada generado a partir de las características de los modelos de aprendizaje virtual, instruccional de Jonassen y de enseñanza para la comprensión son:

Modelo de aprendizaje virtual basado en el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión para el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de grado décimo de la IED Alemania Unificada.

Figura 6. Modelo de aprendizaje virtual basado en el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión para el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de grado décimo de la IED Alemania Unificada.



Fuente: elaboración propia.

7.2.5.1. Identificación de razones o motivos para el desarrollo de un curso virtual.

Para implementar un curso virtual, según lo planteado anteriormente, se deben identificar las razones que dan origen al mismo, tales razones pueden ser por la presencia de dificultades de tiempo, espacio, costos o cualquier otra en la que se encuentre que la virtualidad pueda suplir al

encuentro presencial. En el caso de la IED Alemania Unificada, las razones que dan a la aparición de un entorno de aprendizaje virtual, parten de la necesidad de propiciar un espacio diferente al de las aulas de clases y generan otros momentos diferentes a las seis horas diarias en las que están presentes los estudiantes en la institución. Esto para desarrollar un conjunto de competencias comunicativas en los alumnos de grado decimo, que en teoría debieron ser desarrolladas en el ciclo anterior, es decir durante los grados octavo y noveno.

Como se evidencio en la prueba diagnóstica, existe la necesidad de trabajar en el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de grado décimo. Sin embargo, la Institución Educativa, presenta algunas dificultades como la de no contar con aulas suficientes para desarrollar algún refuerzo en competencia. Como se indicó en el marco institucional, la IED en su sede A, cuenta con 10 aulas de clase para atender a un total de 15 curso. Esta situación ha llevado a la rectoría a desarrollar estrategia a nivel logístico como la de ocupar otros espacios de manera temporal y rotativa, entre los que se encuentran la biblioteca, el aula amiga, el salón de tecnología, artes y el auditorio. La carencia de aulas imposibilita la existencia de un salón que funcione permanentemente para el desarrollo de las competencias en los alumnos que lo requieren.

Otra de las dificultades evidenciadas, se relaciona con el tiempo en el que pertenecen los estudiantes en la institución. Durante la semana, los alumnos permanecen 30 horas en la IED, tiempo en el cual, reciben 14 materias distribuidas según la intensidad horaria establecida, donde cada hora es de 45 minutos. Reducir el tiempo de cada hora o la intensidad horaria de otras materias para hacer refuerzo de las competencias comunicativas, generaría retraso en los contenidos de las áreas y las competencias relacionas a estas.

Tal como se plateo en el marco institucional, si bien la institución cuenta con suficientes recursos tecnológicos, no dispone de un espacio físico, al igual que, con el tiempo necesario en el cual se pueda fortalecer las competencias de ciclo IV en los estudiantes de ciclo V.

7.2.5.2. Identificación de la población a la cual está dirigida la solución de aprendizaje virtual.

Hacen parte de la identificación de la población, determinar el grupo al que va dirigido la población, el nivel económico y la facilidad en el acceso a internet para el desarrollo de las actividades en el entorno de aprendizaje virtual.

Es de recordar que en los antecedentes del problema planteados en esta investigación, se indicó que el instructor del proyecto SENA, advirtió el estado de las competencias comunicativas de los estudiantes del grado décimo. Posteriormente, dicha advertencia fue confirmada por el diagnóstico desarrollado. Es así, que, la población a la que está dirigida la solución de aprendizaje virtual es el grado décimo, conformado por el curso 1001 con 20 estudiantes de edades entre los 14 y 18 años, donde 12 de ellos son hombres y 8 mujeres. El curso 1002, por su parte, cuenta con 19 alumnos de edades entre 15 y 18 años, donde 7 son mujeres y 12 son hombres.

Los estratos económicos en los cuales viven los estudiantes son los correspondientes a la localidad de San Cristóbal, es decir, estratos 1, 2 y 3. adicionalmente, se realizó una encuesta en la cual, se preguntó a los padres sobre el acceso de sus hijos al servicio de internet, sobre la posibilidad de acceso al servicio en caso de no contar con él en sus hogares, si se pueden acercar a la Institución Educativa en contra jornada para conectarse a internet para desarrollar las actividades en línea y finalmente, que alumnos cuentan con dispositivo electrónico ya sea, tableta, portátil o teléfono móvil *smartphone*, para conectarse. La función de dicha encuesta fue la de determinar el nivel de uso de los estudiantes en caso de implementar el modelo.

Los resultados de la encuesta indicaron que, 76,92% de estudiantes cuentan con acceso a internet en sus hogares. Así mismo, otro 76,92% exprese que, en caso de no contar con internet en la casa, se podrían conectar por otros medios, ya sea por Wifi o pagando por horas en un café internet. Del mismo modo, permitió establecer que, el 100% alumnos se podrían acerca a la IED en contra jornada para conectarse a internet para cumplir con sus actividades en línea, y finalmente que, el 71,79% de los estudiantes cuenta con algún tipo de dispositivo electrónico para tener acceso en internet.

Observando comparadamente los datos, se encontró que, el 5,12% de los estudiantes no tienen internet en casa y tampoco cuentan con la posibilidad de conexión fuera de la misma. Sin embargo, sí podrían acudir al colegio en contra jornada, y cuenta con dispositivo *smartphone*. Por último, se presentó tan solo un caso, correspondiente al 2,56% en el cual, el alumno no se puede conectar en

casa y no cuenta con algún tipo de dispositivo para hacerlo, razón, por la cual, la IED proveería al estudiante de este para desarrollar sus actividades en línea.

7.2.5.3. Identificación de limitaciones para la implementación del curso.

Las limitaciones a las que hace referencia este ítem se relacionan a los recursos para el desarrollo del curso, ya sean de la infraestructura tecnológica, humanos y económicos. Como se observó en el diagnóstico tanto la IED, como los estudiantes, cuentan con estos recursos. Del mismo modo, si bien no todos los alumnos cuentan con el servicio de internet en su casa, si es cierto que pueden conectarse al servicio para el desarrollo de actividades en línea, ya sea, desde sus hogares, en otros lugares o asistiendo a la Institución Educativa en horarios de contra jornada.

Ahora, en relación a la infraestructura física, como se indicó, la Alemania Unificada no cuenta con un aula física para recibir a los estudiantes, sin embargo, al contar con una excelente conexión de Wifi, grandes espacios abiertos y con salones disponibles por momentos, puede atender a los alumnos que deban asistir a la institución en contra jornada a desarrollar sus actividades en el entorno virtual.

7.2.5.4. Selección del tipo de Entorno Virtual de Aprendizaje.

Retomando el concepto de modelos de aprendizaje virtual, planteado por Zambrano y Medina (2010), se debe tener en cuenta que, el entorno escogido debe ser gratuito, esto debido a, que la Institución Educativa es de carácter público y no cuenta con los recursos necesarios para sostener los costos de una plataforma de aprendizaje con licencia de pago u otros que le genere gastos adicionales con el pasar del tiempo.

Claro está que, una de las ventajas que presenta el aprendizaje por competencias es que vienen estructuradas en subcompetencias, estas en procesos y los últimos en subprocesos. Lo cual, significa que, desde el punto de vista del entorno virtual, que no se requiere de una plataforma robusta que integre todos los contenidos asociados. Sino que, por el contrario, los desarrollos de la competencia se pueden fragmentar al punto de llegar a ser actividades cortas correspondientes a un subproceso.

En este orden de ideas, el entorno virtual de aprendizaje seleccionada es *Google Classroom* de la cual, Vélez (2016), indica que, es una la aplicación creada por Google que permite el desarrollo de aulas virtuales, en las cuales, se pueden llevar a cabo la creación de asignaciones, pruebas, se puede distribuir lecturas, videos, tareas, crear foro de discusión y otros con la ayuda de la *Suite* de Google. El aspecto preponderante de esta herramienta es que, es completamente gratuita, lo único que se requiere es una cuenta gratuita de correo electrónico de *Gmail*. Del mismo modo, no requiere de conocimientos técnicos especializados para la gestión del sitio, se encuentra gran cantidad de tutoriales en la internet y cuenta con soporte técnico igualmente gratuito.

Vélez (2016), plantea que, entre las actividades que se pueden desarrollar en *Classroom* se encuentran:

- Publicar videos, páginas web, lecturas y otros recursos para profundizar y/o ampliar el material del curso.
- Reducción de uso de papel, al enviar las asignaciones, tareas, pruebas cortas por la plataforma.
- Corregir, comentar y asignarle una calificación instantánea al trabajo sometido por el estudiante.
- Comunicación instantánea con estudiantes, mediante anuncios públicos, o mensajes privados.
- Fomentar la participación y discusión fuera del salón de clases.
- Organizar tareas y trabajos por fecha, y programarlos para publicación en alguna fecha.
- Crear horas de atención a estudiantes virtualmente.
- Hacer sondeos en la clase y ver los resultados en vivo para poder auscultar la comprensión del material de los estudiantes.
- Facilitar asignar la nota final (Vélez, 2016).

Es así, como se encuentra en *Google Classroom* la plataforma idónea y que cumple con las características esperadas para la creación de actividades relacionadas al desarrollo de competencias comunicativas.

7.2.5.5. Participación y modelación del docente

Es a partir de este momento en la implementación del modelo que es imprescindible la participación de docente en el proceso. Si bien se han identificado las razones o motivos para el desarrollo de un curso virtual, la población a la que va dirigida, las limitaciones para la implementación y la selección del tipo de EVA, estas etapas pueden ser desarrolladas por

observadores, administradores o gestores educativos, ingenieros en sistemas, diseñadores y otros. Es en esta etapa que los temas a tratar habitan en el ámbito pedagógico en el cual, se hace preponderante la participación de los expertos para la viabilidad del proceso.

7.2.5.6. Identificar los objetivos o las metas del curso

En esta etapa se identifican los objetivos y la declaración de metas. En lo concerniente a este modelo, tales metas se relacionan con el desarrollo de las competencias y subcompetencias comunicativas en los estudiantes. Razón, por la cual, se aplicó la prueba diagnóstica, esto con el fin identificar hacia donde se deben dirigir los esfuerzos.

Una de las ventajas que se presentó en la elaboración de la prueba diagnóstica, se encontró en que el PEI de la IED Alemania Unificada (2015), está alineado al modelo por competencias planteado por el MEN (1996c), lo que permitió generar las actividades de evaluación con base a dichos parámetros. Es así, como se logró hacer la medición de los 36 ítems en un periodo de tiempo de 3 a 4 horas durante 10 jornadas. Algunas de las actividades evaluativas se basaron en la observación, la construcción de textos y test de conocimiento.

El resultado de la prueba diagnóstica, evidencio que, efectivamente se requiere de estrategias para mejorar el desarrollo de todas las competencias comunicativas. Ninguno de los subprocesos evaluados obtuvo como calificación cualitativa final el ítem destacado o competente, por lo contrario, las calificaciones se direccionaron hacia el ítem de básico y no competente. Razón, por la cual, es de conveniencia que se tenga en cuenta la creación de actividades en el entorno virtual de aprendizaje para los 37 subprocesos correspondiente a las 7 competencias comunicativas evaluadas.

Sin embargo, se puede se puede iniciar con la implementación de las estrategias para las competencias, donde la nota cualitativa preponderante arrojó como resultado no competente. Es decir, la competencia que, indica que, el estudiante reflexiona en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso y de esta, iniciar con la subcompetencia más afecta, que para este caso fue la que espera que el estudiante explique el proceso de comunicación y de cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica, con un 91,66% de no competente y un 5,55% en nivel básico.

7.2.5.7. Determinación de contenidos. Tópicos generativos

El modelo de la enseñanza para la comprensión, entiende por determinación de contenidos a la selección que se hace de los tópicos generativos. Tales tópicos, son entendidos como los temas, conceptos o ideas a ser seleccionados por el docente para responder a las necesidades de los alumnos en pro de promover la comprensión. Es así, que, para el caso de la Alemania Unificada, los tópicos generativos corresponden a los subprocesos planteados para cada competencia por el MEN (1996c). Donde para cada subproceso se generará, un conjunto de temas que permitirán desarrollar y verificar la existencia de comprensión.

Por el ejemplo para el caso de la subcompetencia anteriormente ejemplarizada sobre explicación del proceso de comunicación y dar cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica. Los temas a desarrollar se pensaron a partir de palabras tópicas como emisor, código, codificación, mensaje, canal, decodificación ruido y/o receptor que se plantearon para suscitar interés en el estudiante, pensando en que sea este comprensible y que cuente con múltiples conexiones con experiencias previas.

7.2.5.8. Metas de comprensión e hilos conductores.

La enseñanza para la comprensión contempla que las metas para la comprensión son los aspectos nacidos de los conjuntos de tópicos establecidos y que deben ser aprendidos por los estudiantes, o sea, lo que se quiere que comprendan. Esas metas pueden ser entendidas como el comprender conceptos, procesos o habilidades por parte de los mismos.

Para consolidar las metas de la comprensión con relación con las competencias comunicativas en la IED Alemania Unificada, se trabajó a partir de preguntas como ¿qué comprensión se busca que los estudiantes desarrollen como resultado del aprendizaje? y ¿cuál es la razón para que se enseñe tal tópico o conjunto de tópicos?

Las respuestas a dichas preguntas aplicadas al ejemplo anteriormente planteado, dieron como resultado que la comprensión que se busca en el estudiante es la de que logre expresar los elementos que intervienen en el proceso educativo, que identifique los distintos factores como el de emisor, la fuente, los códigos o las reglas de los signos y símbolos. Al igual que, identifique al

receptor, el canal, y la realimentación. Donde las razones para enseñar dichos tópicos o conjunto de tópicos, parte de la necesidad de los estudiantes de expresar sus ideas, sentimientos y/o emociones de forma correcta bajo los parámetros establecidos por el lenguaje.

Por último, los hilos conductores del modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión, se expresan como la relación que existe entre las comprensiones que se esperan que los alumnos desarrollen durante el tema, curso o unidad. En el modelo desarrollado en esta investigación, los hilos conductores se evidencian en las relaciones existentes entre los distintos tópicos. Donde para cada tópico o conjunto de tópicos se generaría un tema que se relaciona con el proceso comunicativo. Es decir, secuencialmente, se generarían temas encadenados al entendimiento donde coexisten el emisor, el mensaje y receptor.

7.2.5.9. Primer momento. Selección un problema. Jonassen

Una vez establecidos los tópicos de la comprensión, se procede a desarrollar los planteamientos teóricos del modelo instrucción de Jonassen (2000), que, en su etapa inicial respondiendo a los parámetros constructivista, indica que, debe darse el establecimiento de una pregunta, caso, problema o proyecto. Donde el problema deberá estar mal estructurado y relacionado con algo propio del alumno, es decir, con elementos de su contexto, para con esto, mantener su motivación constante en la búsqueda de solución correcta.

Jonassen (2000), establece que un problema mal estructurado no formula limitaciones, da la posibilidad de múltiples soluciones o ninguna solución, genera la posibilidad de crear múltiples criterios, no establece reglas para encontrar el resultado o predecir el mismo. Donde se espera que los estudiantes generen juicios sobre el problema, opiniones o conceptos propios a partir de sus vivencias y/o creencias.

Es entonces, que, tomando los elementos hasta ahora indicados, se encuentra necesaria la creación de un problema que no esté del todo estructurado, correspondiente al contexto del estudiante, que tenga en cuenta los tópicos de la comprensión trabajados y permita el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de la institución, que se plantea una actividad de ejemplo que responda a otra de las preocupaciones establecida en el PEI 2015 de la IED Alemania Unificada (2015), relacionada con la construcción del alumno como ciudadano por medio del desarrollo de las competencias ciudadanas.

Dicho ejemplo corresponde al proceso comunicativo y sus elementos como parte de la subcompetencia sobre la explicación del proceso de comunicación y los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica. por lo cual, se plantearon como tópicos generativos los términos de emisor, mensaje y receptor, para creación de una actividad donde se presente un conflicto entre dos personas por el cuidado del bien común en Transmilenio. Donde a pesar de que las dos personas piensan lo mismo, no han podido llegar a un acuerdo por fallas en la comunicación.

7.2.5.10. Desempeños de comprensión

El modelo de la enseñanza para la comprensión, plantea que se debe pensar cómo se va a enseñar para la comprensión e indicar que, esto se debe obtener por medio de la elaboración de desempeños que trazan lo que se espera que realice el estudiante. Al igual, debe corroborar que hubo comprensión. Dichos desempeños se deben redactar implicando acciones, alrededor de verbos como analizar, interpretar, comparar, demostrar o transferir.

Para el desarrollo de las competencias comunicativas, los desempeños de comprensión buscaran que los alumnos procedieran a determinar aspectos y propiedades de análisis, atribuir significados a las expresiones, implicar relaciones entre elementos de la comunicación, observar algunas características en común y/o transferir los conocimientos adquiridos a otros ámbitos del conocimiento.

7.2.5.11. Casos relacionados, el segundo momento del modelo Jonassen.

En esta etapa se plantean casos relacionados ejemplos o simulaciones correspondientes a la realidad o contexto al cual pertenece el estudiante. Estos deben ser previamente elaborados por parte de los pedagogos con el objetivo de facilitar los razonamientos por parte de los alumnos. Para el caso del desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de la Institución Educativa, se ejemplifican acciones o comportamientos de los ciudadanos en relación con el proceso comunicativo. De esta manera, el alumno tiene la posibilidad de observar y transferir los elementos o componentes que le pueden ayudar a resolver el problema mal estructurado planteado en la etapa uno del modelo de Jonassen.

7.2.5.12. Suministro de información, el tercer momento del modelo Jonassen.

Como se planteó anteriormente, este tercer momento busca dar al estudiante la información suficiente para construir y formular las hipótesis que sean necesarias para dar solución al problema establecido. Para el caso que se está ejemplificando, sería dar información al alumno sobre el lugar, fecha, hora y otros, en los cuales se presentó las fallas del proceso comunicativo entre los ciudadanos por el tema del cuidado del bien común en Transmilenio.

7.2.5.13. La didáctica, el contenido didáctico y el Cuarto momento. facilitar herramientas cognitivas Jonassen.

Sobre la didáctica, las herramientas cognitivas, la secuencia de aprendizaje, insumos, recursos y actividades a desarrollar por parte de los estudiantes para el desarrollo de competencias que se han generado, serán tratados en el siguiente apartado correspondiente al numeral 7.2.7. correspondiente a la secuencia o proceso de aprendizaje del modelo de virtual planteado por la investigación para el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de grado décimo de la IED Alemania Unificada.

7.2.5.14. Herramienta de comunicación, el quinto momento del modelo Jonassen

Uno de los elementos de los cuales se presentan oportunidades de mejora en el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión, es en el tema de las herramientas de comunicación, está razón de que es un modelo pensado para la presencialidad. Por lo contrario, tanto el modelo para la creación de un ambiente virtual de aprendizaje Ortega y Moreno (2016), como el modelo instruccional de Jonassen (2000), están pensados para los ambientes virtuales desde el constructivismo.

Por herramientas de comunicación se ha de reconocer a los recursos que permiten el establecimiento de comunicación sincrónica, para el desarrollo de actividades en línea, y de comunicaciones asincrónica que permita el desarrollo de actividades sin la necesidad de interactuar en tiempo real.

Google *Classroom*, por medio de la suite Google, cuenta con herramientas sincrónicas como chat y para videoconferencia como *Hangout* y para comunicación asincrónica ofrece, el correo

electrónico Gmail y Blogger, entre otros. Todos de fácil utilización donde su único requerimiento es contar con una cuenta de correo electrónico de Gmail.

7.2.5.15. La interactividad, sexto momento. apoyo social y contextual para el entorno del aprendizaje del modelo Jonassen.

En este apartado lo que se espera esté se forjen actividades que promuevan, estimulen o inciten la interacción de los estudiantes, ya sea por medio de la presentación de un trabajo escrito final, la creación blog o cualquier otro, en el cual compruebe la existencia de comprensión en el estudiante o la construcción de evidencias de que se ha logrado dicha comprensión.

Con relación al ejemplo anteriormente trabajado, se constituirían grupos de trabajos no superior a 4 estudiantes con la finalidad de que generen un producto donde los alumnos escogen un medio de comunicación, en el cual, plasmen los elementos del proceso comunicativo en una interacción entre dos o más al rededor del cuidado del bien común de los ciudadanos. Como se observa, no se restringe al estudiante a la entrega de un único tipo de producto, sino que, por el contrario, se le invita a generar creativamente la solución al problema. Así, se cumple con lo planteado tanto por el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión, cuando, indica que, se deben desarrollar varios de tipos de evaluación en las cuales los estudiantes puedan plasmar su comprensión.

7.2.5.16. Medición de objetivos y valoraciones continuas, retroalimentación y evaluación en los EAV

Sobre el tema de la evaluación el modelo de aprendizaje virtual Ortega y Moreno (2016), enuncia la importancia de medir el rendimiento de los alumnos para proporcionar información al docente en pro de encontrar falencias en el aprendizaje, con la finalidad de construir estrategias para la solución de las mismas. Del mismo modo, la enseñanza para la comprensión, observa que, más que medir unos resultados, la valoración continua permite observar si el estudiante ha logrado la comprensión. Dichas valoraciones permiten reflexionar, fortalecer y/o establecer estrategias que lleven a los estudiantes a comprender bajo los parámetros establecidos por el docente, la Institución Educativa o los entes superiores.

Es así, que, las valoraciones continuas, permiten a la IED Alemania unificada, observar si los estudiantes han logrado el desarrollo en las competencias comunicativas, la adquisición de conocimientos en las competencias ciudadanas en su proceso de aprendizaje en línea. Como se estableció anteriormente, más que medir conocimientos, las evaluaciones que se generen, estarán dirigidas a la creación de productos en los cuales se evidencie su comprensión.

7.2.5.17. Rubricas de evaluación para los estudiantes del ambiente virtual

Partiendo de los estándares o subprocesos planteados por el MEN (2006c), se han redactado un conjunto de rubricas que permiten evaluar a los estudiantes en cada una de las correspondientes competencias. Sobre las rubricas, Cano (2015), entiende por rubrica a cualquier pauta de evaluación cerrada que, se asimila a una matriz de valoración que incorpora en un eje los criterios de ejecución de una tarea y en el otro eje una escala en la que se encuentran las casillas de texto. Constituyendo un registro evaluativo.

Para esta medición, cada rubrica cuenta con su criterio, su valoración cualitativa y cuantitativa. Donde al nivel uno o no competente se le ha dado un valor de 25 puntos, al nivel dos o básico un valor de 50, al tres o competente se le ha dado una equivalencia cuantitativa de 75, y para el 4 o de destacado 100 puntos.

a. Producción textual a nivel oral.

Competencia: Produzco textos orales de tipo argumentativo para exponer mis ideas y llegar a acuerdos en los que prime el respeto por mi interlocutor y la valoración.

Rúbrica subproceso competencia producción textos orales.

Tabla 13. Rúbrica valoración subprocesos competencia producción textos orales.

Criterio Ítem (subprocesos).	No competente	Básico	Competente	Destacado
	Nivel 1 (25 puntos)	Nivel 2 (50 puntos)	Nivel 3 (75 puntos)	Nivel 4 (100 punto)
Organiza previamente las ideas que desea exponer y el	No organiza previamente las ideas que desea exponer y el	Organiza de manera deficiente las ideas que desea exponer y	Organiza previamente las ideas que desea exponer y el	Presenta de manera destacada la organización previa de las ideas que

Criterio Ítem (subprocesos).	No competente	Básico	Competente	Destacado
	Nivel 1 (25 puntos)	Nivel 2 (50 puntos)	Nivel 3 (75 puntos)	Nivel 4 (100 punto)
documento para sustentarlo.	documento para sustentarlo.	el documento para sustentarlo.	documento para sustentarlo. Sin embargo, puede mejorar.	desea exponer y el documento para sustentarlo.
Idéntica y valora los aportes de sus interlocutores y del contexto en el que expone sus ideas.	No idéntica y valora los aportes de sus interlocutores y del contexto en el que expone sus ideas.	Idéntica y valora de forma deficiente los aportes de sus interlocutores y del contexto en el que expone sus ideas.	Idéntica y valora los aportes de sus interlocutores y del contexto en el que expone sus ideas. Sin embargo, puede mejorar.	Idéntica y valora de manera destacada los aportes de sus interlocutores y del contexto en el que expone sus ideas.
Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar las ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.	No caracteriza y ni utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar las ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.	Caracteriza y utiliza de forma deficiente las estrategias descriptivas y explicativas para argumentar las ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.	Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar las ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación. Sin embargo, puede mejorar.	Caracteriza y utiliza de manera destacada las estrategias descriptivas y explicativas para argumentar las ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.
Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de los interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos.	No utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de los interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos.	Utiliza de manera deficiente el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de los interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos.	Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de los interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos. Sin embargo, puede mejorar.	Utiliza de manera destacada el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de los interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos.

Fuente: elaboración propia. A partir de MEN (2006c).

b. Producción textual a nivel escrito.

Competencia: Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual.

Tabla 14. Rúbrica valoración subprocesos competencia producción textos escritos.

Criterio Ítem (subprocesos).	No competente	Básico	Competente	Destacado
	Nivel 2 (25 puntos)	Nivel 2 (50 puntos)	Nivel 3 (75 puntos)	Nivel 4 (100 punto)
Diseña un plan textual para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.	No diseña un plan textual para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.	Diseña de manera deficiente un plan textual para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.	Diseña un plan textual para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera. Sin embargo, puede mejorar.	Diseña de manera destacada un plan textual para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.
Utiliza un texto explicativo para la presentación de las ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características del interlocutor y con la intención que persigue al producir el texto.	No utiliza textos explicativos para la presentación de las ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características del interlocutor y con la intención que persigue al producir el texto.	Utiliza de manera deficiente textos explicativos para la presentación de las ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características del interlocutor y con la intención que persigue al producir el texto.	Utiliza un texto explicativo para la presentación de las ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características del interlocutor y con la intención que persigue al producir el texto. Sin embargo, puede mejorar.	Utiliza de manera destacada textos explicativos para la presentación de las ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características del interlocutor y con la intención que persigue al producir el texto.
Idéntica estrategias que garanticen coherencia, cohesión y pertinencia del texto.	No idéntica estrategias que garanticen coherencia, cohesión y pertinencia del texto.	Idéntica de manera deficiente estrategias que garanticen coherencia, cohesión y pertinencia del texto.	Idéntica estrategias que garanticen coherencia, cohesión y pertinencia del texto. Sin embargo, puede mejorar.	Idéntica de manera destacada estrategias que garanticen coherencia, cohesión y pertinencia del texto.
Tiene en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de textos.	No tiene en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de textos.	Tiene en cuenta, pero de manera deficiente reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de textos.	Tiene en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de textos. Sin embargo, puede mejorar.	Tiene en cuenta de manera destacada las reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de textos.
Elabora una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales,	No elabora una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales,	Elabora de manera deficiente una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales,	Elabora una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y	Elabora de manera destacada una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales,

Criterio Ítem (subprocesos).	No competente	Básico	Competente	Destacado
	Nivel 2 (25 puntos)	Nivel 2 (50 puntos)	Nivel 3 (75 puntos)	Nivel 4 (100 punto)
conceptuales y lingüísticos.	conceptuales y lingüísticos.	conceptuales y lingüísticos.	lingüísticos. Sin embargo, puede mejorar.	conceptuales y lingüísticos.
Reescribe textos, a partir de su propia valoración y del efecto causado por éste en sus interlocutores.	No reescribe textos, a partir de su propia valoración y del efecto causado por éste en sus interlocutores.	Reescribe de manera deficiente textos, a partir de su propia valoración y del efecto causado por éste en sus interlocutores.	Reescribe textos, a partir de su propia valoración y del efecto causado por éste en sus interlocutores. Sin embargo, puede mejorar.	Reescribe de manera destacada textos, a partir de su propia valoración y del efecto causado por éste en sus interlocutores.

Fuente: elaboración propia. A partir de MEN (2006c).

c. Comprensión e interpretación textual.

Competencia: Comprendo e interpreto textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación, el uso de estrategias de lectura y el papel del interlocutor y del contexto.

Tabla 15. Rúbrica valoración subprocesos competencia comprensión e interpretación textual.

Criterio Ítem (subprocesos).	No competente	Básico	Competente	Destacado
	Nivel 2 (25 puntos)	Nivel 2 (50 puntos)	Nivel 3 (75 puntos)	Nivel 4 (100 punto)
Elabora hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.	No elabora hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.	Elabora de manera deficiente hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.	Elabora hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras. Sin embargo, puede mejorar.	Elabora de manera destacada hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.
Comprende el sentido global de	No comprende el sentido global de	Comprende de manera deficiente el	Comprende el sentido global de	Comprende de manera destacada el

Criterio Ítem (subprocesos).	No competente	Básico	Competente	Destacado
	Nivel 2 (25 puntos)	Nivel 2 (50 puntos)	Nivel 3 (75 puntos)	Nivel 4 (100 punto)
cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.	cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.	sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.	cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce. Sin embargo, puede mejorar.	sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.
Caracteriza los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.	No caracteriza los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.	Caracteriza de manera deficiente los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.	Caracteriza los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce. Sin embargo, puede mejorar.	Caracteriza de manera destacada los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.
Analiza los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que lee.	No analiza los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que lee.	Analiza los de manera deficiente aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que lee.	Analiza los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que lee. Sin embargo, puede mejorar.	Analiza de manera destacada los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que lee.
Infiere otros sentidos en cada uno de los textos que lee, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.	No infiere otros sentidos en cada uno de los textos que lee, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.	Infiere de manera deficiente otros sentidos en cada uno de los textos que lee, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.	Infiere otros sentidos en cada uno de los textos que lee, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales. Sin embargo, puede mejorar.	Infiere de manera destacada otros sentidos en cada uno de los textos que lee, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.

Fuente: elaboración propia. A partir de MEN (2006c).

d. Literatura.

Competencia: Determino en las obras literarias latinoamericanas, elementos textuales que dan cuenta de sus características estéticas, históricas y sociológicas, cuando sea pertinente.

Tabla 16. Rúbrica valoración subprocesos competencia literatura.

Criterio Ítem (subprocesos).	No competente	Básico	Competente	Destacado
	Nivel 2 (25 puntos)	Nivel 2 (50 puntos)	Nivel 3 80 (75 puntos)	Nivel 4 (100 punto)
Conoce y caracteriza producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.	No conoce y ni caracteriza producciones literarias de la tradición oral latinoamericana	Conoce y caracteriza de manera deficiente producciones literarias de la tradición oral latinoamericana	Conoce y caracteriza producciones literarias de la tradición oral latinoamericana. Sin embargo, puede mejorar.	Conoce y caracteriza de manera destacada producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.
Lee con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos	No lee con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos	Lee con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos. Pero oportunidades de mejora.	Lee con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos, Sin embargo, puede mejorar.	Lee con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos
Establece relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.	No establece relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.	Establece de manera deficiente relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.	Establece relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales. Sin embargo, puede mejorar.	Establece de manera destacada relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.
Caracteriza los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.	No caracteriza los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.	Caracteriza de manera deficiente los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.	Caracteriza los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc. Sin embargo, puede mejorar.	Caracteriza de manera destacada los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.
Idéntica los recursos de los lenguajes empleados por autores	No idéntica los recursos de los lenguajes empleados por autores	Idéntica de manera deficiente los recursos de los lenguajes empleados	Idéntica los recursos de los lenguajes empleados por autores	Idéntica de manera destacada los recursos de los lenguajes empleados

Criterio Ítem (subprocesos).	No competente	Básico	Competente	Destacado
	Nivel 2 (25 puntos)	Nivel 2 (50 puntos)	Nivel 3 80 (75 puntos)	Nivel 4 (100 punto)
latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.	latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.	por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.	latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente. Sin embargo, puede mejorar.	por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.

Fuente: elaboración propia. A partir de MEN (2006c).

e. Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos.

Competencia: Retomo crítica y selectivamente la información que circula a través de los medios de comunicación masiva, para confrontarla con la que proviene de otras fuentes.

Tabla 17. Rúbrica valoración subprocesos competencia medios de comunicación y otros.

Criterio Ítem (subprocesos).	No competente	Básico	Competente	Destacado
	Nivel 2 (25 puntos)	Nivel 2 (50 puntos)	Nivel 3 80 (75 puntos)	Nivel 4 (100 punto)
Caracteriza los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros.	No caracteriza los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros.	Caracteriza de manera deficiente los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros.	Caracteriza los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros. Sin embargo, puede mejorar.	Caracteriza de manera destacada los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros.
Diferencia los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus	No diferencia entre los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus	Diferencia de manera deficiente los medios de comunicación masiva de acuerdo	Diferencia los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus	Diferencia de manera destacada los medios de comunicación masiva de acuerdo

Criterio Ítem (subprocesos).	No competente	Básico	Competente	Destacado
	Nivel 2 (25 puntos)	Nivel 2 (50 puntos)	Nivel 3 80 (75 puntos)	Nivel 4 (100 punto)
características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia.	características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia.	con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia.	características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia. Sin embargo, puede mejorar.	con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia.
Utiliza estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva.	No utiliza estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva.	Utiliza de manera deficiente estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva.	Utiliza estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva. Sin embargo, puede mejorar.	Utiliza de manera destacada estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva.
Selecciona la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas.	No selecciona la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas.	Selecciona de manera deficiente la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas.	Selecciona la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas. Sin embargo, puede mejorar.	Selecciona de manera destacada la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas.
Utiliza estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes	No utiliza estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan	Utiliza de manera deficiente estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes	Utiliza estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes	Utiliza de manera destacada estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan

Criterio Ítem (subprocesos).	No competente	Básico	Competente	Destacado
	Nivel 2 (25 puntos)	Nivel 2 (50 puntos)	Nivel 3 80 (75 puntos)	Nivel 4 (100 punto)
bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo.	fuentes bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo.	bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo.	bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo. Sin embargo, puede mejorar.	fuentes bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúo.
Establece relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contrasta críticamente con la que recoge de los contextos en los cuales interviene.	No establece relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contrasta críticamente con la que recoge de los contextos en los cuales interviene.	Establece de manera deficiente relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contrasta críticamente con la que recoge de los contextos en los cuales interviene.	Establece relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contrasta críticamente con la que recoge de los contextos en los cuales interviene. Sin embargo, puede mejorar.	Establece de manera destacada las relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contrasta críticamente con la que recoge de los contextos en los cuales interviene.
Determina las características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva.	No determina las características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva.	Determina de manera deficiente las características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva.	Determina las características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva. Sin embargo, puede mejorar.	Determina de manera destacada las características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva.
Interpreta elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopta una posición crítica frente a ellos.	No interpreta elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopta una posición crítica frente a ellos.	Interpreta de manera deficiente elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopta una posición crítica frente a ellos.	Interpreta elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopta una posición crítica frente a ellos. Sin embargo, puede mejorar.	Interpreta de manera destacada los elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopta una posición crítica frente a ellos.

Fuente: elaboración propia. A partir de MEN (2006c).

Competencia: Comprendo los factores sociales y culturales que determinan algunas manifestaciones del lenguaje no verbal.

Tabla 18. Rúbrica valoración subprocesos competencia factores sociales y culturales.

Criterio Ítem (subprocesos).	No competente	Básico	Competente	Destacado
	Nivel 2 (25 puntos)	Nivel 2 (50 puntos)	Nivel 3 80 (75 puntos)	Nivel 4 (100 punto)
Caracteriza diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.	No caracteriza diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.	Caracteriza de manera deficiente las diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.	Caracteriza diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras. Sin embargo, puede mejorar.	Caracteriza de manera destacada diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.
Idéntica rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.	No idéntica rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.	Idéntica de manera deficiente los rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.	Idéntica rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros. Sin embargo, puede mejorar.	Idéntica de manera destacada los rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.
Relaciona las manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.	No relaciona las manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.	Relaciona de manera deficiente las manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.	Relaciona las manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron. Sin embargo, puede mejorar.	Relaciona de manera destacada las manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.
Interpreta manifestaciones artísticas no verbales y las relaciona con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.	No interpreta manifestaciones artísticas no verbales y las relaciona con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.	Interpreta de manera deficiente manifestaciones artísticas no verbales y las relaciona con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.	Interpreta manifestaciones artísticas no verbales y las relaciona con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no. Sin embargo, puede mejorar.	Interpreta de manera destacada las manifestaciones artísticas no verbales y las relaciona con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.

Fuente: elaboración propia. A partir de MEN (2006c).

f. Ética de la comunicación.

Competencia: Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.

Tabla 19. Rúbrica valoración subprocesos competencia ética de la comunicación.

Criterio Ítem (subprocesos).	No competente	Básico	Competente	Destacado
	Nivel 2 (25 puntos)	Nivel 2 (50 puntos)	Nivel 3 80 (75 puntos)	Nivel 4 (100 punto)
Reconoce el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.	No reconoce el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.	Reconoce de manera deficiente al lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.	Reconoce el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar. Sin embargo, puede mejorar.	Reconoce de manera destacada al lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.
Entiende la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracteriza en sus aspectos convencionales y arbitrarios.	No entienda a la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracteriza en sus aspectos convencionales y arbitrarios.	Entiende de manera deficiente a la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracteriza en sus aspectos convencionales y arbitrarios.	Entiende la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracteriza en sus aspectos convencionales y arbitrarios. Sin embargo, puede mejorar.	Entiende de manera destacada a la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracteriza en sus aspectos convencionales y arbitrarios.
Explica el proceso de comunicación y da cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.	No explica el proceso de comunicación y da cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.	Explica de manera deficiente el proceso de comunicación y da cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.	Explica el proceso de comunicación y da cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica. Sin embargo, puede mejorar.	Explica de manera destacada el proceso de comunicación y da cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.

Criterio Ítem (subprocesos).	No competente	Básico	Competente	Destacado
	Nivel 2 (25 puntos)	Nivel 2 (50 puntos)	Nivel 3 80 (75 puntos)	Nivel 4 (100 punto)
Comprende el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos suyos o de los compañeros.	No comprende el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos suyos o de los compañeros.	Comprende de manera deficiente el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos suyos o de los compañeros.	Comprende el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos suyos o de los compañeros. Sin embargo, puede mejorar.	Comprende de manera destacada el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos suyos o de los compañeros.
Valora, entiende y adopta los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.	No valora, entiende y adopta los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.	Valora, entiende y adopta de manera deficiente los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.	Valora, entiende y adopta los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos. Sin embargo, puede mejorar.	Valora, entiende y adopta de manera destacada los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.

Fuente: elaboración propia. A partir de MEN (2006c).

7.2.5.18. Evaluación del entorno virtual de aprendizaje

Para medir la calidad del entorno de ambiente virtual con base en el estándar ISO 25000, Cocunubo, Parra y Otálora (2017), plantean un modelo basado en la usabilidad, en la cual se evalúan elementos como facilidad de pedagógica, de entendimiento o comprensibilidad, de uso u operabilidad, de ayuda, accesibilidad técnica, grado de atracción o atractividad y adherencia a normas o convenciones o conformidad. Del mismo modo, consideran que en relación al aprendizaje el formato de evaluación debe medir la facilidad, adaptabilidad del modelo al trabajo colaborativo, un espacio para la evaluación, contenido pedagógico y materiales. Al igual que, repositorios, herramientas comunicación, retroalimentación y *feedback*.

Tabla 20. Evaluación del entorno virtual de aprendizaje.

EVALUACIÓN DEL ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE			
ELEMENTO O CARACTERÍSTICAS	SI	NO	OBSEVACIONES
Facilidad de Pedagógica			

EVALUACIÓN DEL ENTORNO VIRTUAL DE APRENDIZAJE			
ELEMENTO O CARACTERÍSTICAS	SI	NO	OBSEVACIONES
Facilidad de aprendizaje			
Aprendizaje colaborativo			
Evaluación del aprendizaje			
Contenido pedagógico			
Materiales de aprendizaje			
Repositorios para la información			
Herramientas de comunicación			
Herramientas de retroalimentación			
Facilidad de Entendimiento o Comprensibilidad			
Interfaz de usuario perfil de estudiante			
Interfaz de usuario perfil de docente			
Navegabilidad			
Personalización			
Estructura y navegación			
Flexibilidad			
Facilidad de Uso u Operabilidad			
Recuperabilidad			
Manejo de errores			
Tolerancia a fallos			
Facilidad de Ayuda			
Soporte			
Manuales			
documentación			
Tutoriales			
Accesibilidad Técnica			
Requerimientos técnicos			
Estándares tecnológicos			
Grado de atracción o atractividad			
Motivación			
Adherencia a normas o convenciones			
Derechos digitales			
Estándares nacionales e internacionales			

Fuente. Elaboración propia, a partir de Cocunubo, Parra y Otálora (2017).

7.2.6. Proceso de aprendizaje del modelo de virtual para el desarrollo de competencias comunicativas de la IED Alemania Unificada.

Luego de establecidos los elementos y las etapas del modelo propio generado para desarrollo de las competencias comunicativas para los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa,

se procederá al planteamiento de actividades, herramientas insumos, recursos y otros correspondientes a la didáctica del proceso de aprendizaje.

7.2.6.1. Aspectos generales del proceso de aprendizaje del modelo de virtual para el desarrollo de competencias comunicativas de la IED Alemania Unificada.

Retomando los aspectos generales del modelo de aprendizaje planteado, se puede indicar que, lo que se piensa establecer un modelo de aprendizaje virtual para el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de grado décimo de la IED Alemania Unificada, tomando como teoría de aprendizaje los planteamientos constructivistas de Liev Vygotsky, desde el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión trazado por los teóricos del proyecto *Zero* desde la perspectiva de Perkins, Stone y otros. Donde se utiliza como modelo instruccional el emitido por Jonassen para los ambientes de aprendizaje y bajo los estándares de competencias emitidos por el MEN para el territorio colombiano.

Aspectos generales del proceso de aprendizaje del modelo virtual para el desarrollo de competencias comunicativas de la IED Alemania Unificada.

Figura 7. Aspectos generales del proceso de aprendizaje del modelo virtual para el desarrollo de competencias comunicativas de la IED Alemania Unificada.



Fuente. Elaboración propia.

Tabla 21. Aspectos generales del proceso de aprendizaje del modelo de virtual para el desarrollo de competencias comunicativas de la IED Alemania Unificada.

ASPECTOS GENERALES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL MODELO DE VIRTUAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA IED ALEMANIA UNIFICADA.	
¿Qué se piensa hacer?	Establecer un modelo para el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de grado décimo de la IED Alemania Unificada.
¿Bajo qué teoría de aprendizaje?	Constructivismo.
¿Desde qué modelo pedagógico?	De la enseñanza para la comprensión.
¿Con qué modelo instruccional?	Modelo instruccional de Jonassen.
¿Bajo qué estándar de competencias?	Las establecidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas MEN (2006c).
¿Tipo de mediaciones?	Pedagógicas y tecnológicas de carácter sincrónicas y asincrónicas

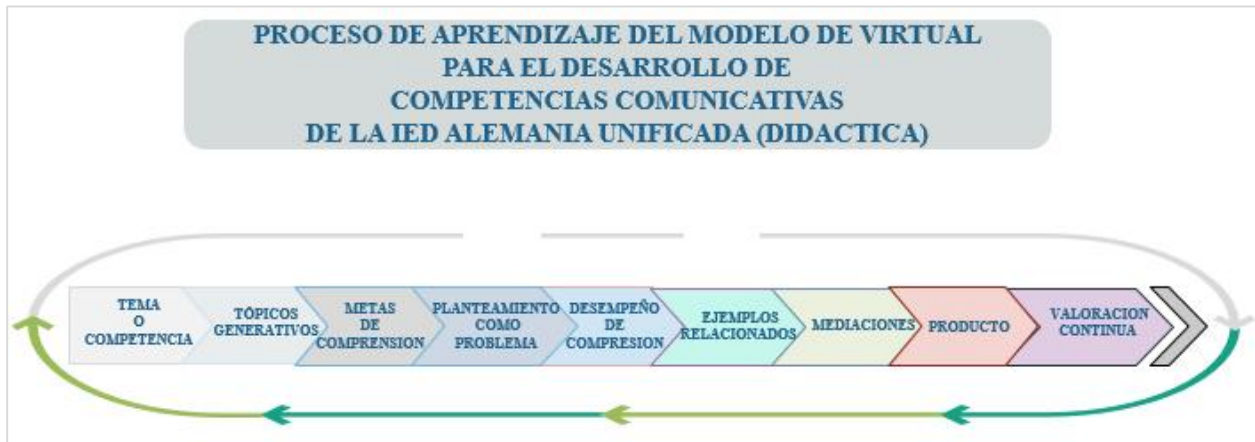
Fuente. Elaboración propia.

7.2.6.2. Secuencia o proceso de aprendizaje del modelo de virtual planteado por la investigación para el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de grado décimo de la IED Alemania Unificada.

La secuencia didáctica del modelo de aprendizaje virtual, establecido en esta investigación para el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de grado décimo de la IED Alemania unificada, plantea nueve elementos entre los que se encuentran el establecimiento del tema a desarrollar que para este caso son las competencias comunicativas, la determinación de los tópicos generativos para la construcción de las metas de comprensión, el planteamiento de las temáticas como problemas a solucionar, la redacción de los desempeños de la comprensión como el elemento que indica lo que se espera que haga el estudiante, la estructuración de los ejemplos relacionados para dar al alumno referentes de la problemática abordada, el establecimientos de las mediación por las cuales se van a desarrollar la actividades, los productos esperados. Por último, la valoración continua para verificar la obtención de competencias.

Proceso de aprendizaje del modelo virtual para el desarrollo de competencias comunicativas de la IED Alemania Unificada.

Figura 8. Proceso de aprendizaje del modelo virtual para el desarrollo de competencias comunicativas de la IED Alemania Unificada.



Fuente. Elaboración propia.

Partiendo de los resultados de la prueba diagnóstica, la competencia comunicativa más afectada resulto ser aquella correspondiente al factor de la ética comunicacional, que plantea que, el estudiante reflexiona en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explica los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso. Entre estas, la subcompetencia, subproceso o criterio, con el menor desempeño corresponde a la explicación del proceso comunicativo, aspecto e individuos participes en la dinámica. Razón, por la cual, Se utilizará dicha subcompetencia como ejemplificación de los elementos de aplicación del modelo planteado.

Tabla 22. Proceso de aprendizaje del modelo de virtual para el desarrollo de competencias comunicativas de la IED Alemania Unificada.

PROCESO DE APRENDIZAJE DEL MODELO DE VIRTUAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA IED ALEMANIA UNIFICADA (DIDACTICA)	
TEMA COMPETENCIA	<p>COMPETENCIA: la ética comunicacional: Reflexiono en forma crítica acerca de los actos comunicativos y explico los componentes del proceso de comunicación, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.</p>

PROCESO DE APRENDIZAJE DEL MODELO DE VIRTUAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA IED ALEMANIA UNIFICADA (DIDACTICA)				
O SUBCOMPETENCIA	SUBCOMPETENCIA: Explica el proceso de comunicación y da cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.			
TÓPICOS GENERATIVOS	Emisor, código, codificación, mensaje, canal, decodificación ruido y receptor.			
METAS DE COMPRESION	Identificar los elementos del proceso comunicativo. Determinar las dinámicas del proceso educativo. Entender cómo funciona una comunicación eficaz Discutir sobre los elementos del proceso comunicativo. Comparar entre procesos comunicativos eficaces y no eficaces. Demostrar sus conocimientos en relación al proceso comunicativo.			
PLANTEAMIENTO COMO PROBLEMA	JUSTIFICACION DEL PROBLEMA PLANTEADO: El problema planteado debe estar relacionado al contexto del estudiante y tratar temáticas con la intencionalidad pedagógica de la Institución Educativa. Es por tal motivo que, atendiendo a la preocupación de la institución por el desarrollo de las competencias ciudadanas se genera una situación cercana a lo vivido a diario por los alumnos de la IED.			
	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA: TÍTULO: cultura ciudadana y el cuidado del bien común en Transmilenio. PROBLEMÁTICA: Dos personas discuten fuertemente en el portal de Transmilenio del 20 de julio por la destrucción de un aviso de precaución por parte de un estudiante de un colegio cercano. Aunque, las dos personas piensan de la misma manera en relación a los cuidados del bien público, el nivel de ruido y el no escucharse les a llevado a elevar fuertemente la voz.			
DESEMPEÑOS DE LA COMPRESION (ejemplos)	IDENTIFICAR: Identifica los elementos de la comunicación			
	DETERMINAR: Determina las diferencias entre emisor-mensaje-canal-receptor y código			
	ENTENDER: Entiende las diferencias entre las funciones, intención y los recursos del lenguaje.			
	DISCUTIR: Discute con sus compañeros sobre la importancia de conocer la intención inherente a las funciones del lenguaje.			
	COMPARAR: Compara los procesos comunicativos eficaces de los no eficaces.			
	DEMOSTRAR: Demuestra sus conocimientos sobre los elementos de la comunicación por medio de la construcción de un esquema en su herramienta web de su predilección.			
EJEMPLOS RELACIONADOS	Por medio de la observación y análisis de video ejemplarizantes en la plataforma gratuita de <i>YouTube</i> :			
	DESEMPEÑO DE LA COMPRESION	PROCESO	HERAMIENTA TIC, sincrónica o asincrónica	HERAMIEN A TIC (gratuita)
	IDENTIFICAR	Clasificar	Asincrónica (colaborativo)	Foros en Blogger y grupos de Google.

PROCESO DE APRENDIZAJE DEL MODELO DE VIRTUAL PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LA IED ALEMANIA UNIFICADA (DIDACTICA)				
MEDIACIONES	DETERMINAR	Deliberar	Sincrónica (colaborativo)	Chats Gmail.
				Videoconferencia en Hangouts y grupos de Google.
				Pizarra Virtual
	ENTENDER	Abstrae	Sincrónica (individual)	Presentación multimedia <i>Goconqr</i>
	DISCUTIR	Argumentar	Sincrónica (colaborativo)	Chat de Gmail Y grupos de Google.
	COMPARAR	Recopilar.	Asincrónica (individual)	Wikis y foros con:
				Tablas
				Mapa conceptual
Mapa mental				
DEMOSTRAR	Creatividad.	Sincrónica (colaborativo)	Realización de guiones <i>Storyboard That</i> .	
			Videoclip en <i>Pico Vico, Wideo etc.</i>	
PRODUCTO	Los productos están determinados por los desempeños de la comprensión entre los cuales se encuentran foros, chats, videoconferencias, presentaciones, wikis, mapas conceptuales y mentales, y otros. Sin embargo, el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión permite que el estudiante determine el formato de sus productos.			
VALORACION CONTINUA	La comprensión evidenciada en el ambiente virtual se mide por medio de las rubricas con valoración cualitativas y cuantitativas. En el proceso de coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación			

Fuente. Elaboración propia.

Las mediaciones didácticas que llevan a la práctica a los estudiantes de grado decimo de la Institución Educativa para el desarrollo de las competencias comunicativas se establecieron por medio de las herramientas virtuales como las señaladas anteriormente por García (2007), en la página 35 de este mismo documento.

Entre otras mediaciones didácticas de carácter tecnológico a utilizar, también, se encuentran las micro lecciones, audio educativo, cómic educativo, simulador educativo, juegos educativos en

línea, o multimedia educativa. Las micro lecciones, entre otros hacen referencias a pequeños documentos, audios o videos que buscan la motivación en los estudiantes por trabajar en su propio aprendizaje con relación a las competencias comunicativas. Los textos cortos a ser abordados se encontrarán incluidos en la lección en *Classroom* o por medio de un hipervínculo a la página web del contenido. Para los audios y videos se recurrirá a *Youtube* o similares que cuenten con facilidad de búsqueda y acceso.

Los audios educativos, tienen por propósito, no solamente, aportar información a los alumnos, sino que, le permite el desarrollo de la autonomía. Adicionalmente, es una herramienta inclusiva en la cual, se considera a los estudiantes que presenten en algún momento impedimentos visuales. Estos audios educativos, pueden ser registros de clases presenciales de los mismos docentes que imparten el conocimiento presencial en la institución, conferencias, audiolibros, reportajes, musicales, conversaciones y/o productos de los alumnos, entre otros relacionados con sus competencias.

El comic educativo, aporta al desarrollo de competencias comunicativas elementos esenciales, tanto a nivel gráficos y pequeños textos en viñetas, ya sea haciendo lectura de las mismas o siendo construida por los mismos estudiantes apoyan el proceso de aprendizaje. Adicionalmente, permite al docente adaptar sus estrategias a los contenidos a transferir algunas de las páginas web para la creación de este tipo de productos son Make Beliefs Comics, ReadWriteThink, Pixton y Strip Generator, entre otras.

De naturaleza constructivista, el simulador educativo, permite el aprendizaje del estudiante por medio del descubrimiento y la posibilidad de construir hipótesis a problemas planteados, ayuda a los alumnos en el desarrollo de destrezas mentales para luego colocarlas en práctica en su contexto. Así mismo, da a la creación de trabajos colaborativos estimulando la interacción y la discusión entre sus elementos. Otros de sus características son que coloca al alumno en un rol activo, los contenidos son entretenidos, facilita el aprendizaje de corte experimental. Algunos de estos simuladores son Conducef, Google Earth, Spore o Prisma.

Los juegos educativos en línea, plantea que aprender puede ser divertido, en la internet existen páginas web gratuitas dedicadas a la práctica de ortografía, gramática, vocabulario y comprensión lectora por medio del juego, donde el objetivo es desarrollar las competencias comunicativas y

asimilación de contenidos. Entre estas se encuentran Vedoque, JueduLand, Educalandia o Educanave.

Igualmente, existen otras mediaciones, entre las cuales, se pueden nombrar las que sirven para el desarrollo de tareas de compilación como lo son bases de datos, bancos de datos, ficheros de audio, y de videoclips. Para tareas de descubrimiento se pueden utilizar mediaciones como los juegos de rol, mundos virtuales, video juegos. Para el desarrollo de tareas creativas se pueden utilizar visitas virtuales a lugares lejanos o desconocidos, juego en red, o programas de diseño. Cuando se trate de trabajos y tareas colaborativas se pueden contar con los foros, chat, video conferencias y la mensajería instantánea.

Por último, recordar que, para cada tarea planteada se debe desarrollar el diseño enunciado por el modelo pedagógico de la enseñanza de la comprensión, TSCR, es decir, para cada tarea se realiza el establecimiento de una meta, se tiene en cuenta el rol de quien realizara la tarea. Así mismo, se construye una situación o escenario en el cual se va a desarrollar, el desempeño, producto establecido y los estándares que se van a exigir.

7.2.7. Prototipo del modelo de aprendizaje virtual con la estrategia pedagógica para el desarrollo de las competencias educativas en los estudiantes de la IED.

Sobre el concepto de prototipo, Floria (2015), informa que es un modelo entendido como una representación, demostración o simulación, que se puede ampliar o modificar dentro de un sistema planificado. Partiendo del anterior postulado, se ha creado una demostración del uso del modelo de aprendizaje virtual basado en el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión para el desarrollo de competencias comunicativas en el grado décimo de la institución Alemania Unificada en plataforma gratuita educativa *Classroom* de Google.

Para llevar a cabo la exposición del prototipo, se tomó como ejemplo la actividad sobre los factores de la comunicación correspondiente a la subcompetencias criterio o subproceso que plantea que los estudiantes explican el proceso de comunicación y da cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica, que pertenecen al conjunto de competencias comunicativas que solicita que el alumno reflexiona en forma crítica acerca de los actos

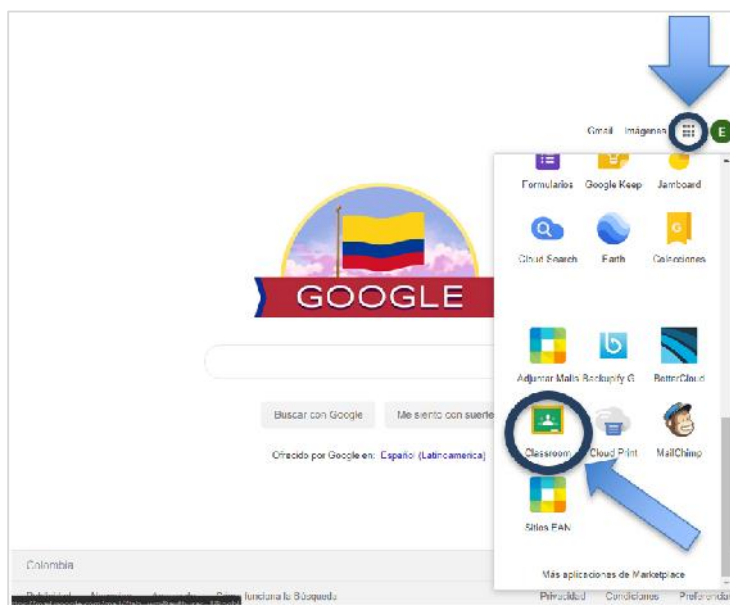
comunicativos y explica los componentes, con énfasis en los agentes, los discursos, los contextos y el funcionamiento de la lengua, en tanto sistema de signos, símbolos y reglas de uso.

Como lo solicita tanto el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión y la ejemplificación del modelo instruccional de Jonassen, se deben plantear temáticas pertenecientes a los contextos de los estudiantes, razón, por la cual, se aborda el tema del cuidado del bien común en la ciudad y las discusiones que al respecto se presentan entre los ciudadanos.

Para contar con todo el potencial de *Google Classroom*, el usuario, docente, tutor y/o gestor interesado en implementar dicha plataforma educativa, debe ser propietario de una cuenta de correo electrónica gratuita de Gmail de Google. Es recomendable, claro está en la medida de lo posible que, se utilice el buscador de Google, sin embargo, la herramienta gratuita *Classroom*, funciona correctamente en otros buscadores como Explorer o Mozilla Firefox, entre otros.

El icono correspondiente a *Google Classroom*, se encuentra en la parte superior derecha en la cuadrícula correspondiente al despegable de herramientas.

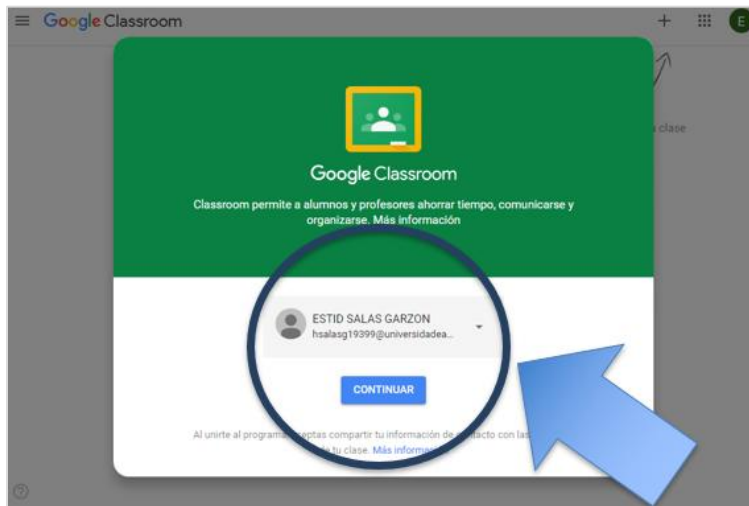
Figura 9. Ingreso al entorno virtual de aprendizaje Classroom en la de Google.



Fuente: *Google Classroom*.

Al ingresar la herramienta *Google Classroom*, solicita que el usuario ingrese con su cuenta de correo electrónico Gmail, en caso de tener Google Chrome es posible que el buscador identifique los datos del usuario almacenados.

Figura 10. Ingreso a Google Classroom identificación de usuario.



Fuente: Google Classroom.

Ya dentro de la herramienta Google Classroom, se debe determinar cuál sería el perfil a utilizar, si se es alumno o, por el contrario, si se es profesor. Para este caso el perfil será el de ser docente. Dicha selección determina los roles y las funciones asociadas a los mismos.

Figura 11. Elección de perfil de usuario en Google Classroom.



Fuente: Google Classroom.

Luego de determinar el rol de profesor, Google Classroom, habilita en la parte superior derecha el icono de suma, (+), por el cual, abre la posibilidad de crear una primera clase.

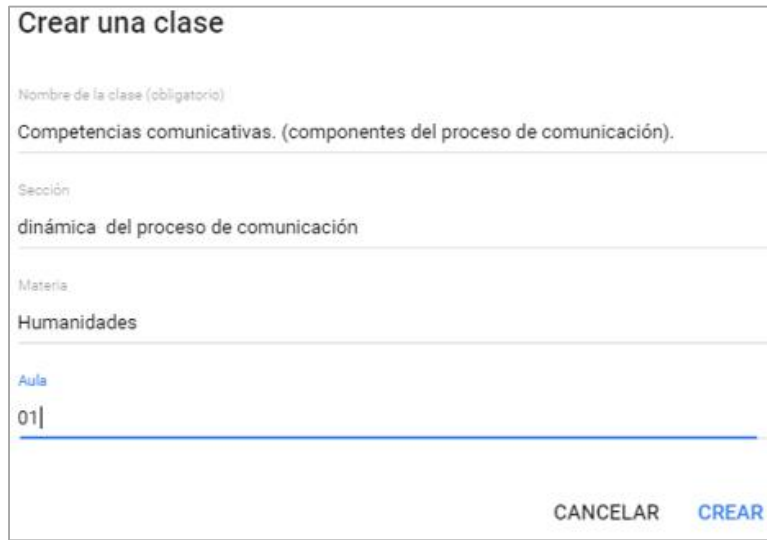
Figura 12. Creación de clases en Google Classroom.



Fuente: Google Classroom.

Una vez seleccionada la opción de crear clase, la herramienta Google Classroom, activa un recuadro en el cual, se solicita que se dé un nombre a la clase, nombre que para este caso se relaciona con el nombre global del curso, o séase, competencias comunicativas y el nombre del sur proceso correspondiente componentes del proceso de comunicación. Posteriormente, el sistema solicita, que se le dé un nombre a la sesión o actividad que para este ejemplo es el de dinámica del proceso de comunicación. Del mismo modo, Google Classroom, solicita que se coloque el nombre de la materia y un número para el aula. Esta etapa, se establece al dar al botón de crear.

Figura 13. Datos básicos para la creación de clase en Google Classroom.



The screenshot shows the 'Crear una clase' (Create a class) form in Google Classroom. The form is titled 'Crear una clase' and contains the following fields and text:

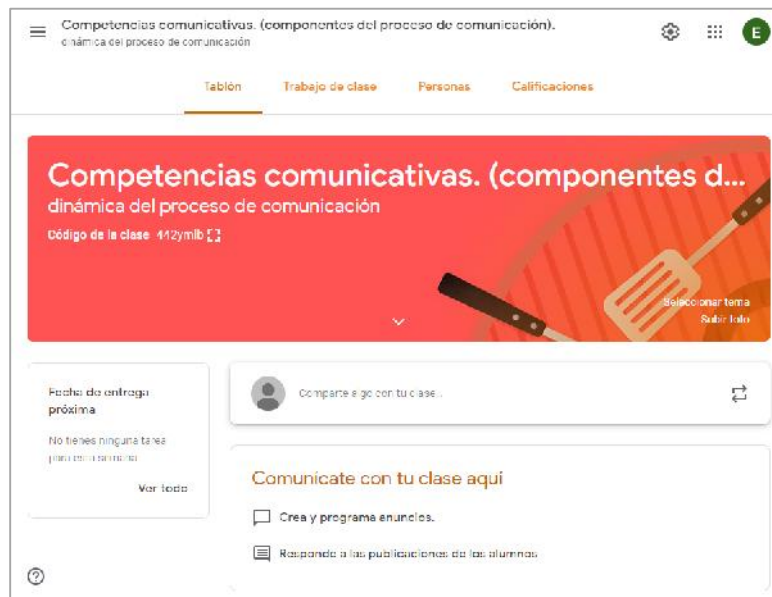
- Nombre de la clase (obligatorio):** Competencias comunicativas. (componentes del proceso de comunicación).
- Sección:** dinámica del proceso de comunicación
- Materia:** Humanidades
- Aula:** 01

At the bottom right of the form, there are two buttons: 'CANCELAR' and 'CREAR'.

Fuente: Google Classroom.

La siguiente pantalla que presenta Google Classroom, es el de la interfaz principal o tablón en el cual, se integran los distintos elementos existentes en la plataforma, identifica el curso, los trabajos de clase, los estudiantes del curso, las calificaciones y los elementos de comunicación, entre otros. En este mismo espacio se puede hacer personalización del curso, tanto en forma como en colores.

Figura 14. Presentación del ambiente.

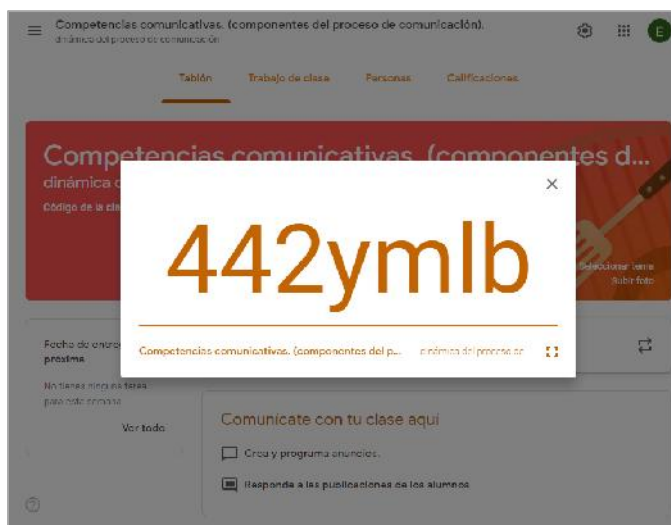


Fuente: Google Classroom.

Google Classroom genera un código único que funciona como enlace para el ingreso al ambiente de los docentes y estudiantes que estén autorizados o inscritos. El objetivo de dicho enlace es el de acorta el proceso de ingreso a la plataforma y poder acceder a la misma con tan solo un clic.

Código único de clase Google *Classroom*.

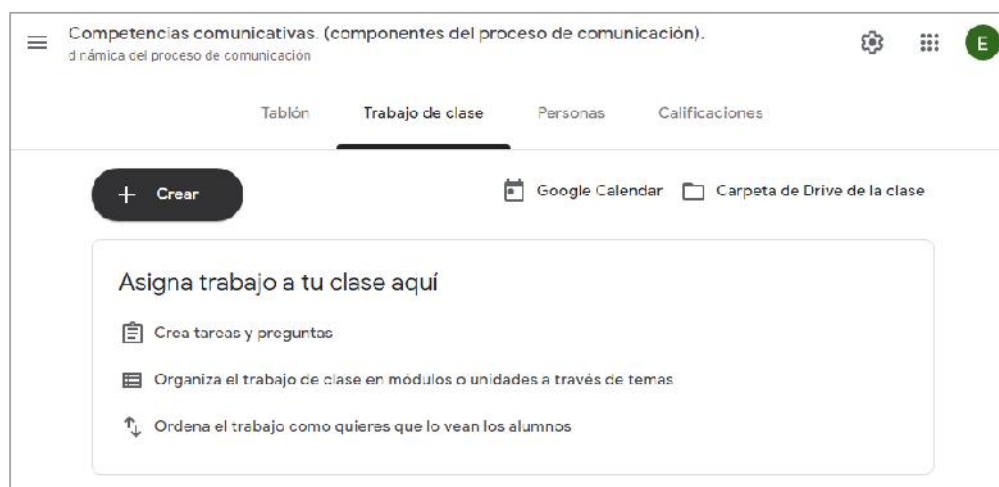
Figura 15. Código único de clase Google Classroom.



Fuente: Google *Classroom*.

Dentro de las configuraciones a realizar por parte del docente o tutor se encuentran las de crear tareas, organizar trabajos en los módulos, entro otros más que permite desarrollar Google por medio de su suite de herramientas.

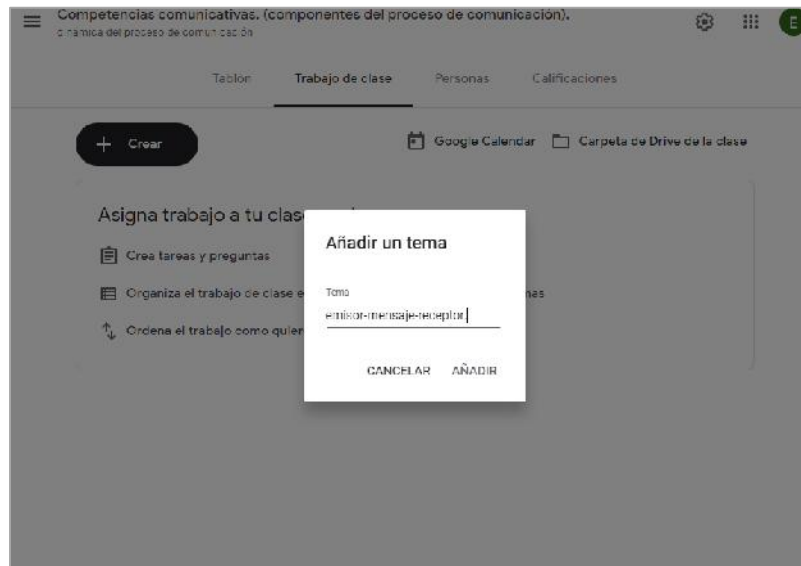
Figura 16. Asignación de trabajos para la clase en Google Classroom.



Fuente: Google *Classroom*.

Para la creación de actividades se da clic en el botón crear y se selecciona la actividad que se desea generar. Para el caso de las competencias comunicativas, se creó un tema llamado Emisor-mensaje-receptor

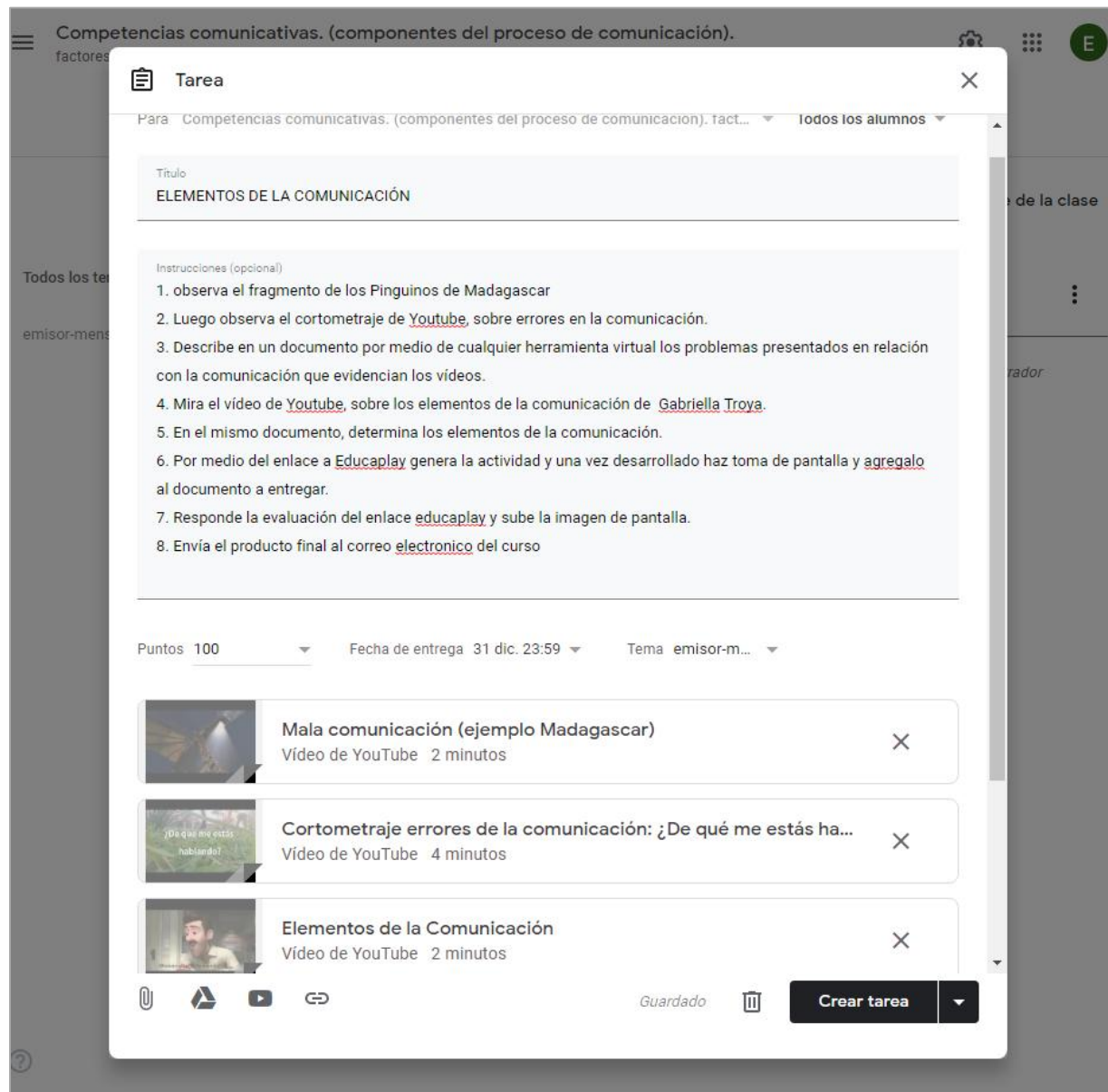
Figura 17. Creación de actividades en Google Classroom.



Fuente: Google Classroom.

Una vez creado el tema, Google Classroom, permite integrar múltiples actividades en su propia plataforma o por medio de enlace a sus aplicaciones u otras páginas web donde se encuentran mediaciones gratuitas.

Figura 18. Integración de contenidos en Google Classroom.



Fuente: Google Classroom.

Luego de creadas las actividades dentro del tema, Google Classroom, muestra a los estudiantes todos curso y temáticas que debe desarrollar el estudiante inscrito en el curso.

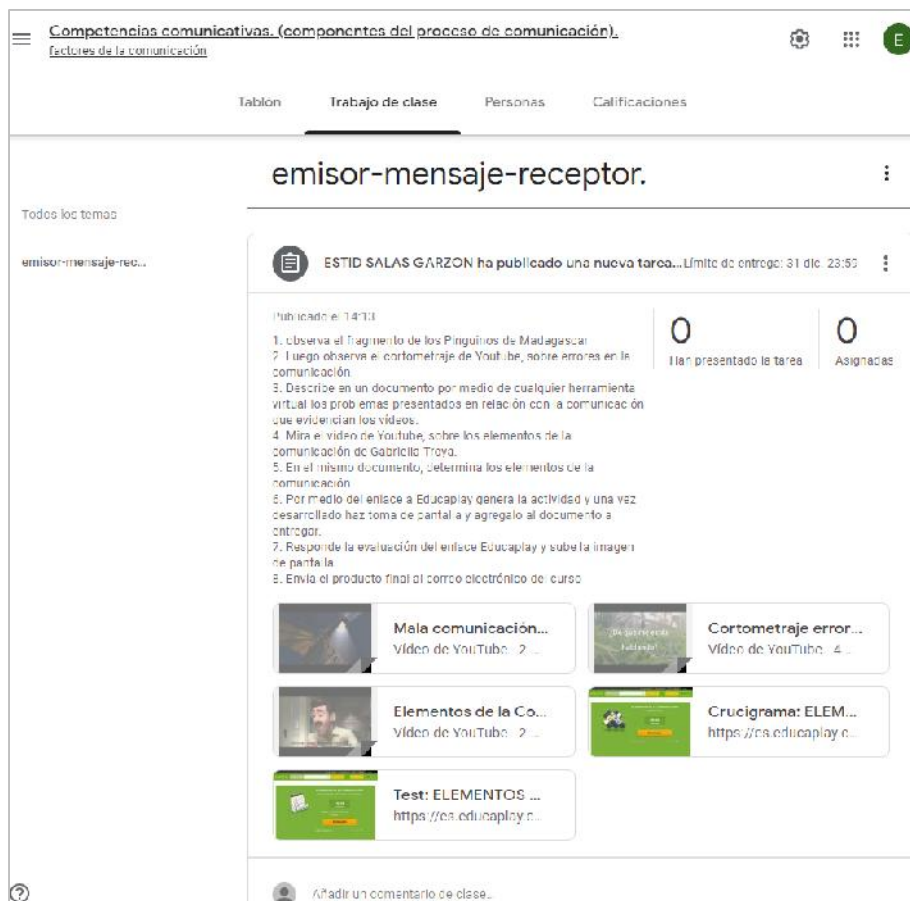
Figura 19. Imagen de actividades pendientes Google Classroom.



Fuente: Google Classroom.

Cada vez que los estudiantes entre al curso y seleccionen las temáticas. El sistema les cargara las actividades correspondientes y las instrucciones que se precargaron.

Figura 20. Selección de actividades en Google Classroom.



Fuente: Google Classroom.

Google Classroom, funciona de manera intuitiva en relación a la creación y montaje de curso, temáticas y actividades. Adicionalmente, cuenta con tutoriales de ayuda dentro de la plataforma y videos disponibles de YouTube sobre su forma de uso.

7.3. Plan de implementación

El plan de intervención para el desarrollo de competencias en los estudiantes de la IED Alemania unificada, está planteada bajo los parámetros establecidos por Jordán et al (2011), quienes indican que, la intervención educativa debe considerar tres fases, entre las cuales se encuentra la fase inicial comprendida por la determinación y selección del caso, seguido de la determinación de necesidades, obtención y selección de datos y la fijación de objetivos. Para la segunda fase, se plantea la ejecución, el punto de partida, el diseño del programa donde se encuentra la construcción objetivos, contenidos, medios, métodos y la aplicación del programa. Por último, en la fase de valoración, se establece la evaluación del programa, conclusiones finales y la elaboración del informe final.

7.3.1. Fase inicial.

Con relación a la fase inicial en la que se analiza el contexto con el fin de establecer la realidad en la cual se realizara la intervención, como se planteó en el punto 5.5. sobre las características de la población estudiantil encontrando que la comunidad educativa pertenece al estrato 1 y 2 de la localidad de San Cristóbal en Bogotá. En el punto 5.6. en el cual se indica que, el PEI institucional se basa en el modelo histórico cultural por medio del enfoque por proyectos, y estableciendo como teoría del aprendizaje al constructivismo.

Adicionalmente, después de realizada la prueba diagnóstica, por medio de la construcción de instrumentos para la recolección de información, entre los que se encuentran, una encuesta escrita a forma de cuestionario y un conjunto de siete pruebas a forma de evaluaciones orales y escritas de conocimientos correspondientes a cada una de las competencias propuestas por el MEN (2006c). se observó en los resultados obtenidos que, los estudiantes de grado decimo no han alcanzado el mínimo esperado para la aprobación del conjunto total de competencias

comunicativas. De igual forma que, no ha logrado aprobación de ninguno de los 37 criterios o sub procesos exigidos por el MEN para las instituciones de educación del estado.

Ya parametrizado la realidad en la que se encuentran los estudiantes con relación a dichas competencias y luego de observar los planteamientos trazados por los proyectos de área de humanidades pertenecientes al PEI de la Alemania Unificada (2017), se traza que, el objetivo que es lograr una mejora en el desarrollo de competencias comunicativas anteriormente citadas por el MEN (2006c) por medio de la implementación del modelo virtual de aprendizaje.

7.3.2. Fase de ejecución.

La fase de ejecución para el desarrollo de competencias en los estudiantes de grado decimo, cuenta con actividades, presupuestos, el cronograma de actividades y responsables.

Tabla 23. Plan de acción en su fase de ejecución.

Actividades	Presupuestos Medido en horas labor por se una IED publica	Cronograma de actividades	Responsables
Identificación de competencias comunicativas afectadas	3	Semana 1: -Identificar a partir de los datos obtenidos en la prueba diagnóstica las competencias con nota inferior al nivel de aprobación. -Establecer un orden de afectación -Generar informe de afectación	Coordinador académico.
Determinar los criterios o subprocesos de las competencias a desarrollar en el	6	Semana 2: -Identificar las características de cada criterio.	Docente jefe de área de humanidades.

entorno virtual de aprendizaje		-Determinar la afectación según las pruebas realizadas en el diagnóstico. Generar informe de afectación de criterios.	
Plantear las actividades para cada uno de los subprocesos afectados según los desempeños a desarrollar.	36	Semana 3: -Desarrollar actividades pertinentes a los desempeños trazados. -Generar informe de contenidos didácticos pertinentes para cada actividad	Docentes área de humanidades
Adaptar el contenido de las actividades generadas al modelo para el desarrollo de competencias educativas IED Alemania Unificada.	La cantidad de horas depende del volumen de actividades a desarrollar.	Semana 4: Adaptar las actividades pensando en la utilización del entorno virtual de aprendizaje	Docentes área de humanidades.
Procesos de implementación en el EVA. (ver tabla 24)	La cantidad de horas depende del volumen de actividades a desarrollar. En primera instancia pensado para 13 semanas	Semanas de la 5 a la 17: Implementación en el entorno.	Grupo disciplinar encargado.

Fuente: elaboración propia.

El plan de intervención en su fase de ejecución establece que las actividades a realizar con relación a la implementación del ambiente de aprendizaje virtual idóneo para la Institución Educativa, los recursos necesarios, responsables de las distintas etapas del proceso, tiempos y las secuencias de dichas actividades bajo los parámetros establecidos por Diez et al (2012), sobre el estándar PMI-PMBOK. (ver tabla # 24). Igualmente, adaptando lo expuesto por el PMI (2013),

para intervención al ámbito escolar, el proceso de ejecución inicia con la conformación de un grupo conformado por los directivos y docentes de la institución; un grupo de procesos de planificación entre las que se encuentra el levantamiento de información, el diseño pedagógico e instruccional, la locución y diseño gráfico; un grupo de procesos de ejecución, establecidos PAC o la evaluación por etapas, procesos de monitoreo y control, de Cierre (ver tabla 25), y una matriz de procesos presentada continuación, utilizando como insumo para su construcción los planteamientos realizados por Arévalo y otros (2015), para establecimiento de las actividades a realizar para la implementación del ambiente virtual de aprendizaje, se han determinado las siguientes fases de desarrollo:

Tabla 24. Implementación del ambiente de aprendizaje virtual.

IMPLEMENTACIÓN DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE VIRTUAL					
ACTIVIDAD	DETALLE	RECURSOS			FECHA DE EJECUCIÓN
		Humanos	Físicos	Tecnológicos	
Levantamiento de Información	Levantamiento de requerimientos y especificaciones pedagógicas, gráficas y técnicas con Directivas y Docentes de la IED.	-Diseñador instruccional -Diseñador gráfico -Ingeniero de implementación en plataforma	-Espacio de Reunión Ordenador	No aplica	Semana 1 y 2
Diseño pedagógico	Personalización del modelo pedagógico y planteamiento de estrategia pedagógica de virtualización de contenidos.	Diseñador Instruccional	Ordenador Acceso a internet	No aplica	Semana 3 y 4
Diseño Instruccional	Desarrollo de la estrategia pedagógica y definición de guiones.	Diseñador Instruccional	Ordenador Acceso a internet	No aplica	Semana 5 y 6

IMPLEMENTACIÓN DEL AMBIENTE DE APRENDIZAJE VIRTUAL					
ACTIVIDAD	DETALLE	RECURSOS			FECHA DE EJECUCIÓN
		Humanos	Físicos	Tecnológicos	
Locución	Grabación de voces de acompañamiento o al contenido.	Locutor	-Dispositivo para grabación de voz. -Espacio de grabación. Ordenador	No aplica	Semana 7
Diseño Grafico	Desarrollo de Ovas y Actividades en herramientas de diseño para <i>e-learning</i> .	Diseñador Grafico	Ordenador Acceso a internet.	Animación y montaje de contenidos virtuale	Semana 8 y 9
Implementación de plataforma	Creación de plataforma virtual LMS (de preferencia de uso libre)	Ingeniero de Implementación en plataforma.	Ordenador Acceso a internet.	Servicio de hosting y alojamiento en la web e instalación de plataforma LMS (de preferencia de uso	Semana 11 y 12
Implementación de OVAS	Integración de OVAS y herramientas colaborativas en la plataforma.	Ingeniero de Implementación en plataforma.	Ordenador Acceso a internet.	Acceso a plataforma LMS y OVAS para integración	Semana 13 y 14
Realización de pruebas funcionalidad	Realización de pruebas funcionales y verificación de desempeño en pruebas de concurrencia, acceso y permisos en condiciones reales.	Diseñador Instruccional. Ingeniero de implementación de plataforma.	Ordenador Acceso a internet.	Acceso a plataforma LMS con OVAS integrados	Semana 12 y 13

Fuente: elaboración propia. A partir de Arévalo y otros (2015).

7.3.3. Fase de evaluación.

Tal como se indicó anteriormente, el PMI (2013), ha establecido para la evaluación del proyecto, los PAC o la evaluación por etapas o puntos, en los cuales se evaluar la ejecución de la implementación.

Tabla 25. Evaluación ejecución de la implementación.

EVALUACIÓN EJECUCIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN.				
GRUPOS DEL PROCESO DE EJECUCIÓN	PAC1	PAC1	PAC1	FINAL
Dirigir y gestionar la ejecución del proyecto				
Asegurar calidad del proyecto				
Adquirir el equipo del proyecto				
Desarrollar el equipo del proyecto				
Gestionar el equipo del proyecto				
Gestionar comunicación				
Efectuará adquisiciones				
Gestionar expectativas de los interesados				

Fuente: elaboración propia, a partir de Arévalo y otros (2015).

El objetivo de aplicar una evaluación por etapas según el PMI, es el de tener la posibilidad de generar correcciones a los que haya lugar en el instante correctos del proceso de intervención y de esta manera asegurar su viabilidad.

8. CONCLUSIONES

El diagnóstico generado a partir de los instrumentos de recolección de información, permitieron evidenciar que efectivamente los estudiantes de grado decimo de la Institución Educativa presentan carencias en el desarrollo de las competencias comunicativas parametrizadas por el MEN (2006c).

La consolidación y articulación de un marco referencial en relación a los conceptos teorías, modelos, enfoques, al igual que, los referidos a diseño instruccional, aprendizaje virtual y TIC, permitieron encontrar la pertinencia en el constructivismo como teoría de aprendizaje, el modelo pedagógico de la enseñanza para la comprensión y el modelo de Jonassen el sustento teórico y metodológico idóneo para construcción de la propuesta de aprendizaje.

Al identificar el marco institucional, el contexto social, económico, cultural los planteamientos del PEI y otros factores de la comunidad educativa, se logró la construcción de un modelo que respondiera a la realidad de la IED, en el que se contemplan sus capacidades y posibilidades como institución de carácter público.

Identificar y seleccionar las mediaciones didácticas, aportan al entorno virtual el conjunto de actividades para el desarrollo de competencias comunicativas por medio de un entorno de aprendizaje virtual.

La consolidación de un prototipo para el aprendizaje virtual de competencias comunicativas en los estudiantes, se logró a partir del conocimiento de teorías de aprendizaje, modelos y enfoques, al igual que, de las capacidades y posibilidades de la IED y su comunidad educativa. Así mismo, como de la presencia de entornos, plataformas, herramientas TIC y recursos digitales existentes por la web. Esto para consolidar en Google *Glassroom* una propuesta acorde a las necesidades de la Alemania Unificada.

El diseño de la intervención en la Institución Educativa para el desarrollo de competencias en los estudiantes de grado decimo, es el resultado de pensar el proceso como una ruta de navegación

para llevar a cabo la implementación, esto gracias a los planteamientos teóricos de institutos como el PMI, en relación a los protocolos de administración de la gestión.

Desde el punto de vista teórico, el aporte de esta investigación radica en la utilización de los planteamientos del enfoque de la enseñanza para la comprensión e instruccional de Jonassen para la construcción de un modelo virtual de aprendizaje, en el cual se identifican los distintos elementos de un modelo pedagógico como los planteados por De Zubiría, Ramírez, Ocampo y Marín (2008), donde se confieren lineamientos básicos sobre las formas en que se organizan los fines educativos que caracterizan y jerarquizan los contenidos, delimitan las maneras de concatenación o secuenciación de los contenidos, puntualizan las relaciones entre estudiantes, saberes y docentes, y la evaluación. Aplicado a un ambiente constructivista que permite el desarrollo de competencias comunicativas en una IED.

Así mismo, se hace un trabajo de adaptación de un modelo pedagógico y un modelo instruccional que regularmente no son lo predilectos para el desarrollo de entornos virtuales de aprendizaje, sobre todo por la utilización de la enseñanza para la comprensión, pero que, se le encuentran ventajas con relación a otros. Esto último, debido al uso de los desempeños para la comprensión como un elemento preponderante.

El desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación apoyadas en el adelanto de los procesos de interconexión y redes de datos, que se han consolidado durante la cuarta revolución industrial permeando el quehacer de la humanidad. Ha permitido, igualmente, la transformación y/o evolución de las teorías de aprendizaje, los modelos, enfoques y estrategias pedagógicas, llevándolos a la construcción del conocimiento sin importar el tiempo o la distancia que exista entre los actores del mismo.

9. RECOMENDACIONES

Para que la implantación de este modelo de aprendizaje virtual sea viable, se debe conocer los parámetros establecidos en los proyectos educativos de las instituciones en la cuales se desea ejecutar la propuesta. Así, mismo, se debe hacer una correcta selección del entorno de aprendizaje virtual sobre el cual se piensa aplicar el modelo, esto con el fin de determinar el tipo de mediaciones y la viabilidad de las mismas.

Para conocer el estado de las competencias comunicativas en la institución a intervenir, es necesario desarrollar una prueba diagnóstica, que para el caso del territorio colombiano se encuentra bajo los parámetros establecidos por los estándares de competencias en lenguaje del MEN (2006c). con esta se determina la existencia de falencias y la necesidad de una estrategia para la mejora.

Se debe tener conocimiento sobre el PEI de la institución en la cual se implementará la solución propuesta. Esto con el fin de conocer aspectos pedagógicos, sociales, económicos, culturales y otros, que determinen el accionar de la comunicada educativa. Del mismo modo, al diseñar las estrategias pedagógicas para el desarrollo de este modelo de aprendizaje virtual es necesario determinar la teoría de aprendizaje de la institución a intervenir.

Para el desarrollo del prototipo de modelo virtual de aprendizaje, se hace necesario conocer los recursos humanos y materiales con los que cuenta la Institución Educativa.

Para el diseño de la intervención educativa y su posterior evaluación, se pueden aplicar parámetros como los propuestos por el PMI, esto con la finalidad de contar con una ruta de navegación idónea de implementación y la identificación de oportunidades de mejora.

REFERENCIAS

Aguilar, J. (2015). Diseño de un modelo conceptual e indicadores para la gestión del control en universidades privadas de Colombia. Recuperado de <http://biblioteca.utb.edu.co/notas/tesis/0068221.pdf>

Ameijide, L. (2016). Gestión de proyectos según el PMI. Recuperado de <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/45590/7/lameijideTFC0116memoria.pdf>

Araya, V. Alfaro, M. y Andonegui, M. (2007). Constructivismo: Orígenes y Perspectivas recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111485004.pdf>

Area, M y Adell, J. (2009). e-Learning: Enseñar y Aprender en Espacios Virtuales. recuperado de <https://tecedu.webs.ull.es/textos/eLearning.pdf>

Arias, I. Gracia, R. Talamantes C. y Valenzuela F. (2015). Implementación de una plataforma educativa en una institución de nivel medio superior como apoyo en las actividades docentes. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/810.pdf>

Arias, F. (2006). El proyecto de investigación. Recuperado de <https://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/EL-PROYECTO-DE-INVESTIGACION-C3%93N-6ta-Ed.-FIDIAS-G.-ARIAS.pdf>

Ausubel, D. , Novak, J. y Hanesian, H. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo. Recuperado de http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf

Avendaño, W. (2012). Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/luaz/n36/n36a09.pdf>

Ayora, M. (2017). La competencia sociolingüística y los componentes culturales dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español en un contexto de sumersión lingüística. Recuperado de <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/article/download/3667/3759>

Baelo, R. y Cantón, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Recuperado de <file:///C:/Users/EstidMan/Downloads/3034Baelo.pdf>

Barbera, E. y Badia, A. (2010), Hacia el aula virtual: actividades de enseñanza y aprendizaje en la red. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1064Barbera.PDF>.

Belloch, C. (2010), Entornos virtuales de aprendizaje. Recuperado de <https://www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA3.pdf>

Benítez, M. (2010). El modelo de diseño instruccional ASSURE aplicado a la educación a distancia. Rev. Tlatemoani, núm. 1, pp.1 -12.

Boneu, J. (2007), Plataformas abiertas de *e-learning* para el soporte de contenidos educativos abiertos. Recuperado de <http://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/download/v4n1-boneu/298-1215-2-PB.pdf>

Bondarenko, N. (2009). El concepto de teoría: de las teorías interdisciplinarias a las transdisciplinarias. Rev. de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales, núm. 15, julio-diciembre, 2009, pp. 461-477

Bonilla, J. Morales, L. y Buitrago, E. (2014). Modelo pedagógico para el aprendizaje en red basado en el constructivismo sociocultural: una alternativa para la apropiación de conocimiento en América Latina. Rev. Equidad & Desarrollo, núm. 21, pp. 163-185.

Blythe, D. (1994). La enseñanza para la comprensión: guía para el docente. Buenos Aires: Paidós.

Bruner, J. (1969). Hacia una teoría de la instrucción. México: Uthea.

Bruner, J. (1972). El proceso de la educación. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/359544036/BRUNER-Jerome-El-proceso-de-la-Educacion>.

Bustos, A. y Coll, C. (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. Rev. Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 15, núm. 44. pp. 163-184.

Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. Rev. de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Vol. 3, núm. 1. pp.

Cabero, J. (1998a): Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. Recuperado de <https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1MZF0MGPI-DW0C5J-NB1S/TICS%20EN%20EDUCACION.pdf>

Cabero, J. (1998b): las aportaciones de las nuevas tecnologías a las instituciones de formación continuas: reflexiones para comenzar el debate. recuperado de https://www.researchgate.net/publication/268263488_LAS_APORTACIONES_DE_LAS_NUEVAS_TECNOLOGIAS_A_LAS_INSTITUCIONES_DE_FORMACION_CONTINUAS_REFLXIONES_PARA_COMENZAR_EL_DEBATE

Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181017>

Cárdenas, C. Hoyos, P. y Ramírez, E (2015). Prácticas educativas que subyacen al modelo pedagógico de las ocho i.e. de básica y media del sector oficial de girardot. Recuperado de <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1457/1/RIUT-BHA-spa-2015-Pr%C3%A1cticas%20educativas%20que%20subyacen%20al%20modelo%20pedag%C3%B3gico%20de%20las%20ocho%20i.e.%20de%20b%C3%A1sica%20y%20media%20del%20sector%20oficial%20de%20girardot.pdf>

Cardona, D. Sánchez, J. (2010). La educación a distancia y el *e-learning* en la sociedad de la información: una revisión conceptual. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/316842659_La_educacion_a_distancia_y_el_e-learning_en_la_sociedad_de_la_informacion_una_revision_conceptual/download

Cardona, G. (2002). Tendencias Educativas para el siglo XXI Educación Virtual, *Online y @learning* Elementos para la Discusión. Recuperado de <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/arTICle/view/542/276>

Carretero, M. (1997), Constructivismo y educación. Disponible en https://books.google.com.co/books?id=I2zg_a-Iti4C&pg=PA9&hl=es&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false

Castellanos, A. y otros. (2011). El diseño instruccional y la tecnología informática como herramienta para mejorar la enseñanza en la ingeniería. Recuperado de <http://repositorio.upct.es/bitstream/handle/10317/2288/c226.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Celaya, R. (2013). Educación realmente superior. Sonora, México: ITSON.

Chan, M. (2016). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. Recuperado de <https://www.um.es/ead/red/48/chan.pdf>

Chiappe, A. (2008). Diseño instruccional: oficio, fase y proceso. Rev. Educativa. Facultad de Educación. Universidad de La Sabana. Vol. 11, núm. 2, pp. 229-239.

Coll, C. y Moreneo C. (2008). Psicología de la educación virtual Aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación. recuperado de <https://mediacaotecnologica.files.wordpress.com/2012/08/psicologia-de-la-educacion-virtual-coll-y-monereo.pdf>

Coll, C. (2014). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Cesar_Coll/publication/39218782_Las_competencias_en_la

[educacion escolar algo mas que una moda y mucho menos que un remedio/links/0deec51a375e717f69000000/Las-competencias-en-la-educacion-escolar-algo-mas-que-una-moda-y-mucho-menos-que-un-remedio.pdf?origin=publication_detail](http://educacion.escolar.algo.mas.que.una.moda.y.mucho.menos.que.un.remedio/links/0deec51a375e717f69000000/Las-competencias-en-la-educacion-escolar-algo-mas-que-una-moda-y-mucho-menos-que-un-remedio.pdf?origin=publication_detail)

Coloma, R y Tafur, R. (1999). el constructivismo y sus implicancias en educación. Rev. Educación Pontificia Universidad Católica del Perú. Vol. 8, núm. 16, pp. 217-244.

Constitución política de Colombia [Const.] (1991). Recuperado de <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf>

Cocunubo, J. Parra, J. y Otálora, J. (2017). Propuesta para la evaluación de entornos virtuales de enseñanza aprendizaje con base en estándares de usabilidad. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a09.pdf>

Correa, B. (2007). Orígenes y desarrollo conceptual de la categoría de competencia en el contexto educativo. Recuperado de http://www.urosario.edu.co/urosario_files/b8/b8754809-11fa-4288-96a0-9d0cf5651eda.pdf

Corredor, J. (2011). Competencias comunicativas: Cátedra esencial en la formación del estudiante universitario. Recuperado de https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/434/434

D´Angelo, O. (2003). Enfoque histórico-cultural, complejidad y desarrollo humano. -en una perspectiva integradora, transdisciplinaria y emancipatoria. - Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/07D044.pdf>

Daza, G. Vargas, M. García, L. y Sierra L. (2000). competencias comunicativas Escenarios de la Comunicación. Recuperado de www.cedal.org.co/apc-aa-files/.../Competencias_Comunicativas.pdf

Dewey, J. (2010). Experiencia y educación (Lorenzo Luzuriaga, trad.). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1938). Recuperado de <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>

De Zubiria, J. (2010). Los Modelos Pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante. Recuperado de https://kupdf.net/queue/zubir-iacute-a-julian-los-modelos-pedagogicos-hacia-una-pedagogia-dialogante_58ff0f5ddc0d600226959ea2_pdf?queue_id=-1&x=1539998576&z=MTgxLjEzMC4yNDQuMTY5

De Zubiria, J. (2001). De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico. Disponible en https://books.google.com.co/books?id=u88wjQ5k5ZMC&pg=PA96&lpg=PA96&dq=solo+se+a+prende+aquello+que+interesa+herbart&source=bl&ots=tu6SI0qxUE&sig=ACfU3U37MncWIO2CPJeBcP2ZcEOeWt_Zqw&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiFj5DR7NTgAhVrvFkKHWPoBYAQ6AEwAHoECAoQAQ#v=onepage&q=solo%20se%20aprende%20aquello%20que%20interesa%20herbart&f=false

De Zubiría, Ramirez, Ocampo y Marín (2008). El modelo predominante en Colombia. Recuperado de <https://piadproyectosformativos.files.wordpress.com/2012/03/el-modelo-pedagogico-predominante-en-colombia.pdf>

Díaz B. (2017). La escuela tradicional y la escuela nueva: análisis desde la pedagogía crítica. Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/33326.pdf>

Díaz, M. Toledo B. Andrada S. y Moreno A. (2011). Educación Superior y Virtualización de los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje: Nuevos Roles del Docente. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/26046/3.27.pdf?sequence=1>

Diez, H., Pérez, M., Gimena, F. y Montes. (2012). Medición del desempeño y éxito en la dirección de proyectos. Perspectiva del Manager público. Rev. esc.adm.neg. EAN, núm. 73, pp. 60-79

Digión, L; Sosa, M y Velásquez, I. (2006). Estrategias para la medición pedagógica en ambientes de educación a distancia. Departamento de informática, Facultad de Ciencias Exactas y Tecnología. Universidad Nacional de Santiago del Este. Recuperado de http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4p_26wQBZ4UJ:aprendeonline.udea.edu.co/lms/investigacion/pluginfile.php/10266/mod_forum/attachment/3456/ESTRATEGIAS%2520MEDIACI%25C3%2593N%2520PEDAG%25C3%2593GICA.doc+&cd=3&hl=es-419&ct=clnk&gl=co

Dolores, C. Cuevas, I. (2007). Lectura e interpretación de graficas socialmente compartidas. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v10n1/v10n1a4.pdf>

Esteller, L. y Medina, E. (2009). Evaluación de cuatro modelos instruccionales para la aplicación de una estrategia didáctica en el contexto de la tecnología. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol3n1/art5.pdf>

Fainholc, B. (2004). El concepto de mediación en la tecnología educativa apropiada y crítica. Recuperado de <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1GLSW7KSN-1MG3V8M-H3T/EI%20Concepto%20de%20Mediaci%C3%B3n%20en%20la%20Tecnolog%C3%ADa%20Educativa.pdf>

Feuerstein, R. (1990). La Teoría de Modificabilidad Estructural Cognitiva. Recuperado de <http://www.mulheresdenegociosp.com.br/site/download/Dia%20Internacional%20em%20Mem%C3%B3ria%20das%20V%C3%ADtimas%20do%20Holocausto.pdf>

Flore, E. y Leymonié, J. (2007). Planificaciones de aula que promueven la comprensión. Recuperado de https://maristas.org.mx/gestion/web/articulos/planificaciones_aula_promueven_comprension.pdf

Flórez, R. (1999). la evaluación pedagógica y cognición. Recuperado de <https://www.dasumo.com/libros/evaluacion-pedagogica-y-cognicion-macgraw-hill-pdf.html>

Flórez, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento. Recuperado de <file:///C:/Users/Estid/Downloads/flórez-choa-1994-hacia-una-pedagogia-del-conocimiento-170501194235.pdf>

Floria, A. (2015), ¿Qué es el Prototipado? Recuperado de http://www.disenomovil.mobi/multimedia_un/trabajo_final/01_que_es_el_prototipado.pdf

Gamboa A., Hernández, C. y Montes, A (2015), Currículo y enfoque pedagógico: imaginarios institucionales sobre docencia en una universidad pública en norte de Santander. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6223152.pdf>.

Gagné, R. (1985). Las condiciones del aprendizaje. 4ta. edición. México: McGraw-Hill.

García, J. (2006). ¿Qué es el paradigma humanista en la educación? Recuperado de http://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf

García, A. (2007). Herramientas de mediación didáctica en entornos virtuales: Las *webquests*. Recuperado de <http://recursostic.educacion.es/observatorio/web/es/software/software-educativo/428-herramientas-de-mediacion-didactica-en-entornos-virtuales-las-webquests?format=pdf>

Gargallo, B. Garfella, P. Pérez, Fernández, A. (2010). Modelos de enseñanza y aprendizaje en la universidad (Ponencia III. Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Madrid). recuperado de <http://redsite.es/docu/29site/ponencia3.pdf>

Gil, M. (2004), Modelo de diseño instruccional para programas educativos a distancia. Rev. Perfiles educativos, vol. 26, núm.104, pp.93-114.

González A. y Alonso, J. (2012), *Ggplot*: gráficos de alta calidad. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Julio_Alonso3/publication/323202960_Ggplot_graficos_de_alta_calidad/links/5a85f346aca272017e56543f/Ggplot-graficos-de-alta-calidad.pdf

González, C. (2007). De la competencia pragmático-discursiva a la competencia intercultural. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/07_gonzalez.pdf

González, J. (2009). Didáctica Crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación. De cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos Recuperado de <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n1/n01a04.pdf>

Guerrero, C. (2009). Estructura didáctica virtual para Moodle. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/DIM/article/download/138930/189974>

Guerrero, V., Díaz, J. y Lagunes, A. (2009). Modelo de diseño de Entornos de Aprendizaje Constructivista (EAC). Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/273987291_Modelo_de_diseno_de_Entornos_de_Aprendizaje_Constructivista_EAC/download

Grisales, C. (2013). Implementación de la plataforma Moodle en la Institución Educativa Luis López de Mesa. Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/9511/1/4546632.2013.pdf>

Giraldo, M. (2006). Un modelo para la educación en ambientes virtuales. Recuperado de <https://goo.gl/dyxeLh>

Henao, O. (2002). La enseñanza virtual en la educación superior. Recuperado de http://www.fumc.edu.co/wp-content/uploads/resoluciones/arc_914.pdf

Hernández G. (1997). Caracterización del Paradigma Humanista. Recuperado de https://comenio.files.wordpress.com/2007/08/paradigma_humanista.pdf

Hernández R (1997). Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa. Recuperado de https://comenio.files.wordpress.com/2007/09/paradigma_cognitivo.pdf

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5 ed.). Recuperado de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigacion%20de%20la%20Edici%C3%B3n%20de%20Edici%C3%B3n.pdf

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6 ed.). Recuperado de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>

Hernández (s.f.). La guía didáctica. Las competencias una sugerencia para redactarlas. Recuperado de https://www.uaeh.edu.mx/docencia/VI_Presentaciones/mte/PRES24.pdf

Herrera, A. (2009), Las estrategias de aprendizaje. Recuperado de http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/estrategias_herrera_capita_0.pdf

Herrera, M. (2018). Fórmula para cálculo de la muestra poblaciones finitas. Recuperado de <https://investigacionpediahr.files.wordpress.com/2011/01/formula-para-cc3a1lculo-de-la-muestra-poblaciones-finitas-var-categorica.pdf>

Hiltz, S. y Wellman, B. (1997). *Asynchronous learning networks as a virtual classroom*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/220426232_Asynchronous_Learning_Networks_as_a_Virtual_Classroom/link/5469f55a0cf2397f782fcee3/download

Hymes, D. 1972. Acerca de la competencia comunicativa. (Bernal, trad. s.f.). Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/download/17051/17909>

Ibáñez, C. (2007). Un análisis crítico del modelo del triángulo pedagógico. *Rev. Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 12, núm. 32, pp. 495-456

ICFES. (2014). PRUEBAS SABER 3°, 5° y 9° Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/documents/20143/176813/Guia%20de%20lineamientos%20para%20las%20aplicaciones%20muestral%20y%20censal%20-%20saber%20359%202014.pdf>

ICFES. (2018). Reporte de resultados del examen saber 11 por aplicación 2018-2. Recuperado de <http://www2.icfes.gov.co/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2018-2>

Institución Educativa Distrital Alemania Unificada. (2014). Proyecto Ciclo IV. Repositorio archivo central. IED Alemania Unificada.

Institución Educativa Distrital Alemania Unificada. (2015). Proyecto Educativo Institucional 2015. Repositorio archivo central. IED Alemania Unificada.

Institución Educativa Distrital Alemania Unificada. (2019). Plan de área 2019. Repositorio archivo central. IED Alemania Unificada.

Informer Technologies, Inc. (2018). *Statistics Problem Solver 2.2*. Disponible en <https://statistics-problem-solver.software.informer.com/2.2/>

Jonassen, D. Carr, C. y Yueh, H (1998), *Computers as Mindtools for Engaging Learners in Critical Thinking*. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.485.7583&rep=rep1&type=pdf>

Jonassen D. (1999) Diseñando entornos de aprendizaje constructivistas. Recuperado de <https://cepa.info/4539>

Jonassen D. (2000) Diseñando entornos de aprendizaje constructivistas Recuperado de <http://files.procesos.webnode.com/200001307-56d1f57cbc/Dise%C3%B1o%20de%20entornos%20constructivista%20de%20aprendizaje%20U%20III.pdf>

Jordán, M., Pachón L., Blanco M. y Achiong M. (2011). Elementos a tener en cuenta para realizar un diseño de intervención educativa disponible en http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242011000400017

Jurado, R. (2010). El diseño instruccional. Recuperado de <https://www.uvirtual.edu.co/Documents/Documentos-Institucionales/DISENO-INSTRUCCIONAL-UVIRTUAL-2013.pdf>

Kerlinger, F y Howard, B. (2002) Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales. Recuperado de <https://psicologiaexperimental.files.wordpress.com/2011/03/kerlinger-y-lee-cap-1.pdf>

Kerlinger, F. (1979). Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. Recuperado de [https://www.academia.edu/6753714/Investigacion_Del_Comportamiento - Kerlinger Fred N PDF](https://www.academia.edu/6753714/Investigacion_Del_Comportamiento_-_Kerlinger_Fred_N_PDF)

Klimenko, O. (2010), Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. Rev. Pensando Psicología, vol.6, núm.11, pp.103-120

Lafuente, C. y Marín, A. (2008). Metodologías de la investigación en las ciencias sociales: Fases, fuentes y selección de técnicas. Rev. Escuela de Administración de Negocios, núm. 64, pp. 5-18

Leiva C. (2015). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje Rev. Tecnología en Marcha, Vol. 18, núm. 1, pp. 66-73.

López, M. y otros (2012), Análisis de una experiencia de entornos virtuales de aprendizaje en educación superior: el programa de cursos en línea del centro universitario del sur de la Universidad de Guadalajara, México. Rev. Iberoamericana de Educación, núm. 12, pp. 97-115

Lucci, M. (2006). La propuesta de vygotsky: la psicología sociohistórica. Rev. Currículum y formación del profesorado, vol. 10, núm. 2, pp. 1-11.

Maldonado, F. (2007). Conceptualización del enfoque educativo del socio formación, herramienta integrada en el proceso de consultorías empresariales. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5343115.pdf>

Martínez, C. (2008). La educación a distancia: sus características y necesidad en la educación actual. Rev. Educación, vol. 17, núm. 33 pp. 7-27.

Martínez, L. (2013). Paradigmas de investigación Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Recuperado de http://www.pics.uson.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf

Mayorga, M. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y estrategias de enseñanza en el espacio europeo de educación Superior. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3221568.pdf>

Medina, A. (2009). Didáctica general. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1UZrSdMUVVVccOhUDbk-x_4XIIQt3Nwbw/view

Mergel, B. , (1998), Diseño instruccional y teoría del aprendizaje. Recuperado de <https://etad.usask.ca/802papers/mergel/espanol.pdf>

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, (MINTIC). (2017). Implementación de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones en Instituciones Educativas. Recuperado de <https://proyectostipo.dnp.gov.co/images/pdf/tabletas/PTtabletas.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2003). Revolución Educativa. Plan Sectorial 2002 – 2006. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85266_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006a). Educación virtual o educación en línea. Disponible en <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-196492.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2006b). Visión 2019 Educación. Propuesta para discusión. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/cvn/1665/articles-110603_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2006c). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Revolución Educativa, acciones y lecciones. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-242160_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). lineamientos para la articulación de la educación media. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-299165_archivo_pdf_Lineamientos.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2012). Secundaria Activa Guías didácticas del docente noveno. Recuperado de http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Secundaria_Activa/Guias_Docente/Guia_Docente_Grado09.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2015). Derechos Básicos de Aprendizaje. Recuperado de https://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Molina, J. (2015). Caracterización del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión en el liceo infantil thomás de iriarte. Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2333/1/MolinaV%C3%A0squezJudithAmparo2015.pdf>

Molina, J. y García, J. (2006), Técnicas de análisis de datos. Recuperado de http://matema.ujaen.es/jnavas/web_recursos/archivos/weka%20master%20recursos%20naturales/apuntesAD.pdf

Morales, P. (2011). Estadística aplicada a las Ciencias Sociales. Tamaño necesario de la muestra: ¿Cuántos sujetos necesitamos? Recuperado de http://evonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Licenciatura/Enfermeria/ProgramaNivelacion/A18/Unidad4/lectura_42_la_importancia_del_tamano_de_muestra.pdf

Moreira, M. (2012). ¿Al final, que es el aprendizaje significativo? Rev. Currículum, núm. 25, pp. 29-56

Onrubia, J. (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. Rev. RED. Revista de Educación a Distancia, núm.11, pp. 1-16.

Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). Metas Educativas 2021. recuperado de <https://www.oei.es/historico/metas2021/todo.pdf>

Ortega, S, y Moreno, M. (2016). La flexibilidad didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. Virtu@lmente, vol 1, núm, 2, pp. 45-59. Recuperado a partir de <https://journal.universidadean.edu.co/index.php/vir/article/view/1409>

Ortiz, A. (2013). Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje ¿Cómo elaborar el modelo pedagógico de la Institución Educativa? recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/315835198_Modelos_Pedagogicos_y_Teorias_del_Aprendizaje

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. Rev. Sophia: colección de Filosofía de la Educación, Vol. 19, núm. 2, pp. 93-110.

Ortiz, A., Sánchez, J. y Sánchez, I. (2015, enero-julio). Los modelos pedagógicos desde una dimensión psicológica-espiritual. Rev. Científica. Gen. José María Córdova 13(15), 183-194

Ospina, M. Sanabria P. (2010). Un enfoque de mercadeo de servicios educativos para la gestión de las organizaciones de educación superior en Colombia: el modelo migme. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfce/v18n2/v18n2a07.pdf>

Orrú, S. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. Rev. Revista de la educación, Facultades Integradas de la Fundación de Enseñanza Octavio Bastos. Brasil, núm. 332, pp. 33-54.

Otalora, S. (2009). La enseñanza para la comprensión como estrategia pedagógica en la formación de docentes. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5894332.pdf>.

Pacheco, A. (2016). La enseñanza para la comprensión, una pedagogía posible para enseñar administración frente a las nuevas realidades. Recuperado de http://biblio.unvm.edu.ar/opac_css/doc_num.php?explnum_id=1203

Palomino, Delgado y Valcarcel. (2006). Aprendizaje significativo, Introducción a los conceptos actuales. Disponible en http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/mianroch/Aprendizaje/Aprendizaje_Significativo_A.doc

Patiño, L. (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n1/v10n1a05.pdf>

Palmera, O. (2015). Enfoques pedagógicos recuperado de http://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/372934/mod_resource/content/2/PRESENTACION%20%20ENFOQUES%20PEDAGOGICOS.pdf

Perkins, D. (1999), ¿QUÉ ES LA COMPRENSIÓN? recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Perkins_Unidad_1.pdf

Perkins, D. y Blythe, T. (1994). Ante todo la comprensión. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/366982642/3896731-Ante-Todo-La-Comprension-Perkins-y-Blythe>

Pilleux, M. (2001). Competencia comunicativa y análisis del discurso. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173413831010>

Pogré, P. (2001). Enseñanza para la comprensión Un marco para innovar en la intervención didáctica. Recuperado de <https://saravia.wordpress.com/2014/12/16/ensenanza-para-la-comprension-un-marco-para-innovar-en-la-intervencion-didactica-i/>

Pogré, P. (2007). ¿Cómo enseñar para que los estudiantes comprendan? Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189116807003.pdf>

Pogré, P. (2012). Enseñanza para la comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/11681/57811_pogre_paula.pdf

Pombo, A. (2011). Perspectiva de la enseñanza para la comprensión en las estudiantes de pedagogía infantil. Recuperado de <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/3670/Andrea%20Pombo%20Posada.pdf?sequence=1>

Project Management Institute, Inc. (2013). Guía de los fundamentos para la dirección de proyectos - guía del PMBOK. (Quinta edición).

Rodríguez, N. Montañez, E y Quiroga, A. (2010). Desempeños de comprensión en enunciados de ejercicios de estadística. Recuperado de <http://www.exactas.unca.edu.ar/riecyt/VOL%202%20NUM%201/Archivos%20Digitales/Doc%20RIECyT%20V2-1-4.pdf>

Reigeluth C. (1983). *Instructional design: What is it and why is it?* Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/242529528_Instructional_design_What_is_it_and_why_is_it_18

República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación. (1999). Documento Conpes 3063. Programa de donación masiva de computadores a colegios públicos “Computadores para Educar”. Recuperado de http://www.computadoresparaeducar.gov.co/sites/default/files/inline-files/Conpes_3063.pdf

Rivas, M (2008). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. Recuperado de <http://www.deposoft.com.ar/repo/publicaciones/A9R6652.pdf>

Ribes, E. (2007). Lenguaje, aprendizaje y conocimiento. Rev. Mexicana de Psicología, vol. 24, núm. 1, pp. 7-14.

Rivera, K. (2004). Un modelo de enseñanza-aprendizaje virtual: análisis, diseño y aplicación de un sistema universitario mexicano. Recuperado de http://decsai.ugr.es/Documentos/tesis_dpto/78.pdf

Rincón, M. (2012). Formación en competencias comunicativas en educación media y su incidencia en educación superior. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/4683/Rinc%C3%B3nmaria2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Rodríguez, M. (2010). La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Recuperado de <https://elibros.octaedro.com/appl/botiga/client/img/10112.pdf>

Rodríguez, M. (2004). La teoría del aprendizaje significativo. Recuperado de <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf>

Rodríguez, Martínez y Lozada (2016). Las TIC como recursos para un aprendizaje constructivista. Rev.Revista de Artes y Humanidades UNICA, vol.10, núm.2, pp.118-132.

Rodríguez, W. (2013). Análisis de la coherencia entre el constructivismo sociocultural y el enfoque de competencias adoptado en el proceso de revisión y actualización curricular.

Recuperado de <http://sitios.educando.edu.do/revisioncurricular/data/uploads/texto-de-integracion.-wanda-rodriguez.pdf>

Rojas, R. (2015). Competencias en lenguaje: relaciones entre la escuela y las pruebas de estado. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/leng/v43n1/v43n1a08.pdf>

Romero, A. (2009). La Dinámica de la Instrucción en el Proceso Educativo. Rev. Investigación Educativa vol. 13, Núm. 23, pp.129 - 136

Sacristán, J. (1983). Teoría de la enseñanza y desarrollo del Curriculum. Recuperado de <http://www.corporalogia.com/Doc/DG/modelo%20didactico.pdf>

Sánchez, A. (2003). La educación a distancia. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/5122/1/educacion.pdf>

Santos, Y. y Hernández, R. (2005). La formación en Ciencias como herramienta de competitividad en el desarrollo tecnológico. Recuperado de <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/2114/1974>

Saza, I. (2018). Propuesta didáctica para ambientes virtuales de aprendizaje desde el enfoque praxeológico. Disponible en https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/8298

Schunk, D. (2012), Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa. Recuperado de <http://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/06/Teorias-del-Aprendizaje-Dale-Schunk.pdf>

Segovia, J. Gallego, L. y Rodríguez, A. (2012). Percepción del profesorado sobre la competencia comunicativa en estudiantes de Magisterio. Recuperado de https://ac.els-cdn.com/S018526981371849X/1-s2.0-S018526981371849X-main.pdf?_tid=46bcd9a2-cd01-42e4-ab0d-d34fb053db42&acdnat=1540162559_965c461634f4d1528f7ad3d173d94a54

Sicán, S., Son, L. y Fernández, K. (2011), Implementación del modelo ADDIE en el diseño instruccional del curso de inglés básico de la Universidad Gerardo Barrios de El Salvador.

recuperado de

https://www.researchgate.net/profile/Katuska_Fernandez_Morales/publication/313987019_Implementacion_del_modelo_ADDIE_en_el_diseno_instruccional_del_Curso_de_Ingles_Basico_de_la_Universidad_Gerardo_Barrios_de_El_Salvador/links/58b093c2a6fdcc6f03f609f9/Implementacion-del-modelo-ADDIE-en-el-diseno-instruccional-del-Curso-de-Ingles-Basico-de-la-Universidad-Gerardo-Barrios-de-El-Salvador.pdf

Solano, J. (2002). Educación y aprendizaje. Recuperado de

<http://unpan1.un.org/intrados/groups/public/documents/icap/unpan031175.pdf#page=40>

Susana, M. Jameson, C. Torres, J. (2010). La Enseñanza para la Comprensión como Marco Conceptual para el Mejoramiento de la Calidad Educativa: la Estrategia de la Evaluación Integrativa. recuperado de

www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/ACCESO/R1857_Torres.pdf

Stone, M. (comp). (1999). La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica disponible en https://es.slideshare.net/anibalbur/libro-la-escuela-inteligente-del-adiestramiento-de-la-memoria-a-la-educacin-de-la-mente?from_action=save

Suppes, P. (1974). *The Place of Theory in Educational Research*. *Rev. Educational Researcher*, núm 3 pp. 3-10.

Temporetti, F. (2009). ¿Teorías del aprendizaje? Recuperado de

https://www.academia.edu/9554067/Teor%C3%ADas_del_aprendizaje

Teresa y Camarena. (2000). leyes, teorías y modelos. Recuperado de

https://docuri.com/queue/temas-baacutesicos-aacuterea-metodologiacutea-de-la-ciencia-5-mariacutea-teresa-yureacuten-camarena-leyes-teoriacuteas-y-modelos-trillas-2010_59c1e27ef581710b286a828c_pdf?queue_id=59df0017f581718f1728bb9d

Tobón, M. (2007). Diseño instruccional en un entorno de aprendizaje abierto. Disponible en <https://docplayer.es/4859584-Disenoinstruccional-en-un-entorno-de-aprendizaje-abierto-martha-isabel-tobon-lindo.html>

Tobón, S. (2008). Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2015/07/Tobon-S.-Formacion-basada-en-competencias.pdf>

Trujillo, L. (2017). Teorías pedagógicas contemporáneas recuperado de <http://digitk.areandina.edu.co/repositorio/bitstream/123456789/825/1/Teor%C3%ADas%20pedag%C3%B3gicas%20contempor%C3%A1neas.pdf>

Torres, A. (2000). La educación virtual: un nuevo paradigma de la educación superior a distancia. Recueprado de http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen03/comunic_y_nt/unidad_3/Lectura%201_U3_MTEB001.pdf

UNESCO. (s.f.). Enfoque por competencias. Ginebra, Suiza.: Oficina Internacional de Educación. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>

Urbina, S. (1999). Informática y teorías del aprendizaje. Rev. de Medios y Educación, num.12, pp. 87-100.

Valle, A., González, R., González, L. y Fernández, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514484006.pdf>

Vásquez, A. (2012). Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación. Rev. Cuaderno de lingüística hispánica, núm. 19, pp. 157-168.

Vásquez, E. y León, R. (2013). Educación y modelos pedagógicos. Recuperado de http://www.boyaca.gov.co/SecEducacion/images/Educ_modelos_pedag.pdf

Veiga, J. De la Fuente, E. y Zimmerman, M. (2008), Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0465-546X2008000100011

Velarde, E. (2008). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva de Reuven Feuerstein. Rev. Investigación educativa, vol. 12, núm. 22, pp. 203-211.

Vélez, M. (2016). Google *Classroom* en la enseñanza: Manual sobre las funciones básicas y mejores prácticas de uso. Recuperado de: <http://cea.uprrp.edu/wp-content/uploads/2016/10/manual.pdf>

Vera, M. (2004). La enseñanza-aprendizaje virtual: principios para un nuevo paradigma de instrucción y aprendizaje. Recuperado de http://decsai.ugr.es/Documentos/tesis_dpto/78.pdf

Villamizar, M. Rincones, M. (2010). Cómo la Competencia Comunicativa ayuda al desarrollo de la Oralidad en los estudiantes de Básica Primaria y Secundaria. recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/7935/T26.10%20V712c.pdf;jsessionid=E05377734FC18EB058A375F9583083E0?sequence=1>

Villamizar, A. Contreras, F. y Lizcano A. (2013). La ubicación de la Boccia Blanca. La diana. Recuperado de http://revistas.unipamplona.edu.co/ojs_viceinves/index.php/AFDH/article/view/304/293

Vivas, J. (2011). Modelos pedagógicos en educación a distancia. Rev. Electrónica de humanidades, educación y comunicación social, vol.12, núm.7, pp. 86-113.

Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6066089.pdf>

Vygotsky, L. (1968). Pensamiento y lenguaje. (Rotger, trad. 1995). recuperado de https://es.slideshare.net/liliagtorres/lev-s-vygotsky-pensamiento-y-lenguaje?qid=580fc50b-33c1-416b-8688-c69ae3e34bcd&v=&b=&from_search=7

Vrasidas, C. y M Ccisaac, M. (2000). Principles of Pedagogy and Evaluation for Webbased Learning. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/954e/9a2e33509b902307dd6c8013d0fa4697c195.pdf>

Zambrano, W. Medina, V. (2010). Creación, Implementación y Validación de un Modelo de Aprendizaje Virtual para la Educación Superior en Tecnologías WEB 2.0. recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/2564/1833>

Zapata, J. (2015). El modelo y enfoque de formación por competencias en la Educación Superior: apuntes sobre sus fortalezas y debilidades. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5236382.pdf>

Zapata, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Recuperado de http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf

ANEXOS

Anexo 1. Modelo de encuesta dirigida a padres o acudientes.

Figura 21. Modelo de encuesta dirigida a padres o acudientes.

11/07/2019

BREISSON VILLAMIL GARZON

10-02

CUESTIONARIO DIRIGIDO A LOS
PADRES DE FAMILIA

1. CUENTAN CON EL SERVICIO DE INTERNET
2. PUEDEN CONTAR CON OTRA CONEXION DIFERENTE FUERA DEL HOGAR
3. PERMITIRIA QUE SE HICIERA SE ACERCARA A AL COLEGIO EN CONTRA JORNADA A REALIZAR TRABAJOS EN INTERNET
4. CUENTAN CON ALGUN TIPO DE DISPOSITIVO ELECTRONICO SMARTPHONE PARA CONEXION A INTERNET

A. SI b. NO

1 = b
2 = A
3 = A
4 = A

FIRMA
ACUDIENTE

Liliana Villamil
c.c. 1023890179.

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2. Exposiciones orales.

Figura 22. Exposiciones orales.



Fuente: elaboración propia.

Figura 23. Exposiciones orales.

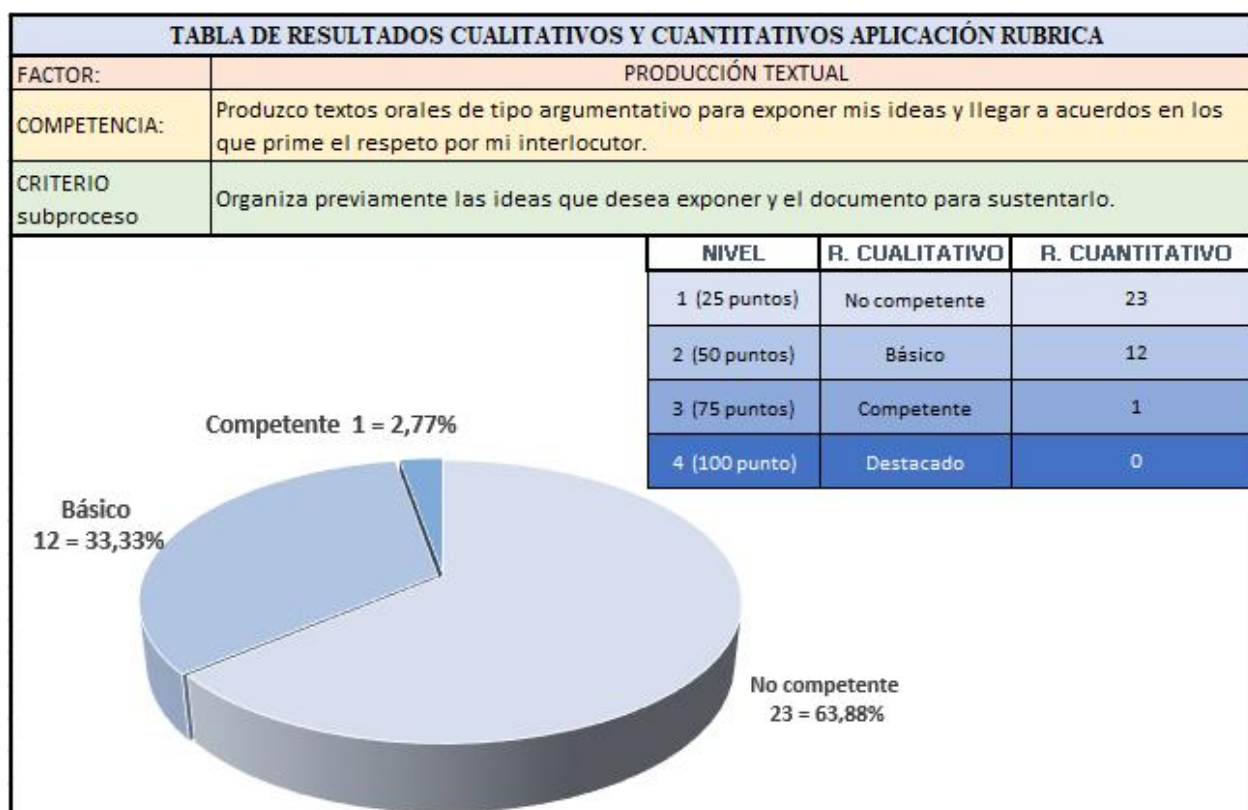


Fuente: elaboración propia.

Anexo 3 Tablas y figuras resultados producción de textos orales.

-Criterio o subproceso 1: Organiza previamente las ideas que desea exponer y el documento para sustentarlo.

Figura 24. Organiza previamente las ideas que desea exponer y el documento para sustentarlo.

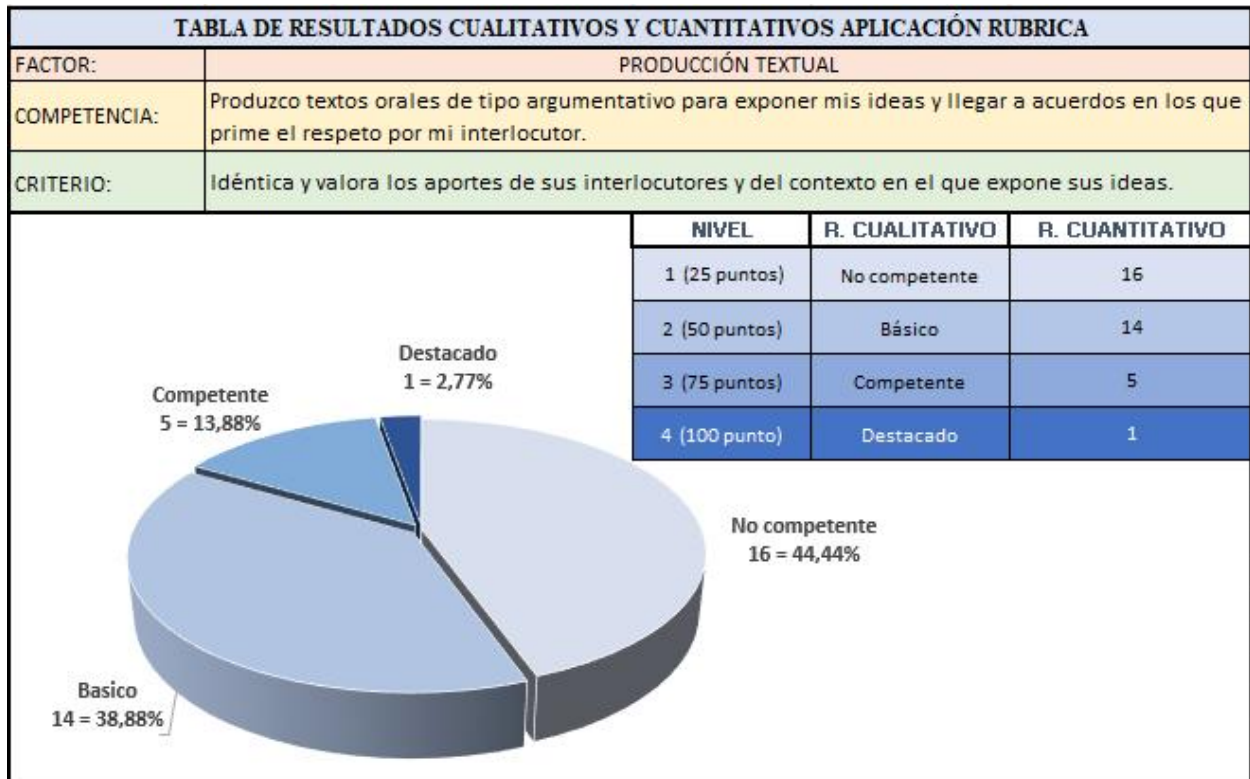


Fuente: elaboración propia.

Los resultados arrojados por dicho ejercicio, evidencian que el 23 de los estudiantes, es decir el 63,88 % de ellos no realizaron ningún tipo de preparación de su exposición oral. Aunque, consultaron documentos existentes en la biblioteca, solo 13 estudiantes tomaron nota en relación de lo que deseaban hablar.

-Criterio o subproceso 2: idéntica y valora los aportes de sus interlocutores y del contexto en el que expone sus ideas.

Figura 25. Idéntica y valora los aportes de sus interlocutores y del contexto en el que expone sus ideas.

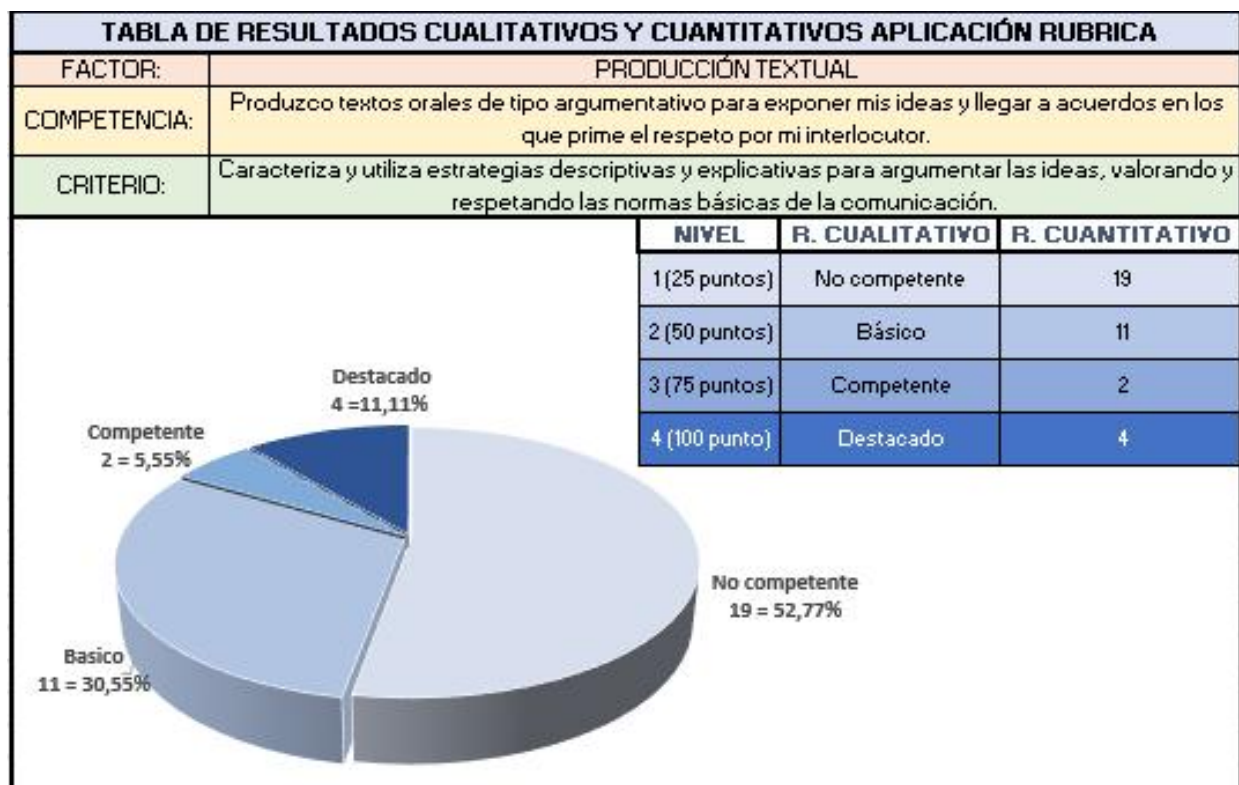


Fuente: elaboración propia.

Solo un estudiante se preocupó por realizar aportes a las participaciones de sus compañeros, 5 de ellos prestaron atención a las participaciones de sus compañeros y expresaron que lo expuesto contenía algo de interés. 14 estudiantes expresaron tener poco interés por lo expuesto y 16 cayeron en el irrespeto ante la participación de sus compañeros. Ante lo cual, el docente tuvo que intervenir en pro de mantener el orden y la atención en la actividad.

-Criterio subproceso 3: Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar las ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.

Figura 26. Caracteriza y utiliza estrategias descriptivas y explicativas para argumentar las ideas, valorando y respetando las normas básicas de la comunicación.

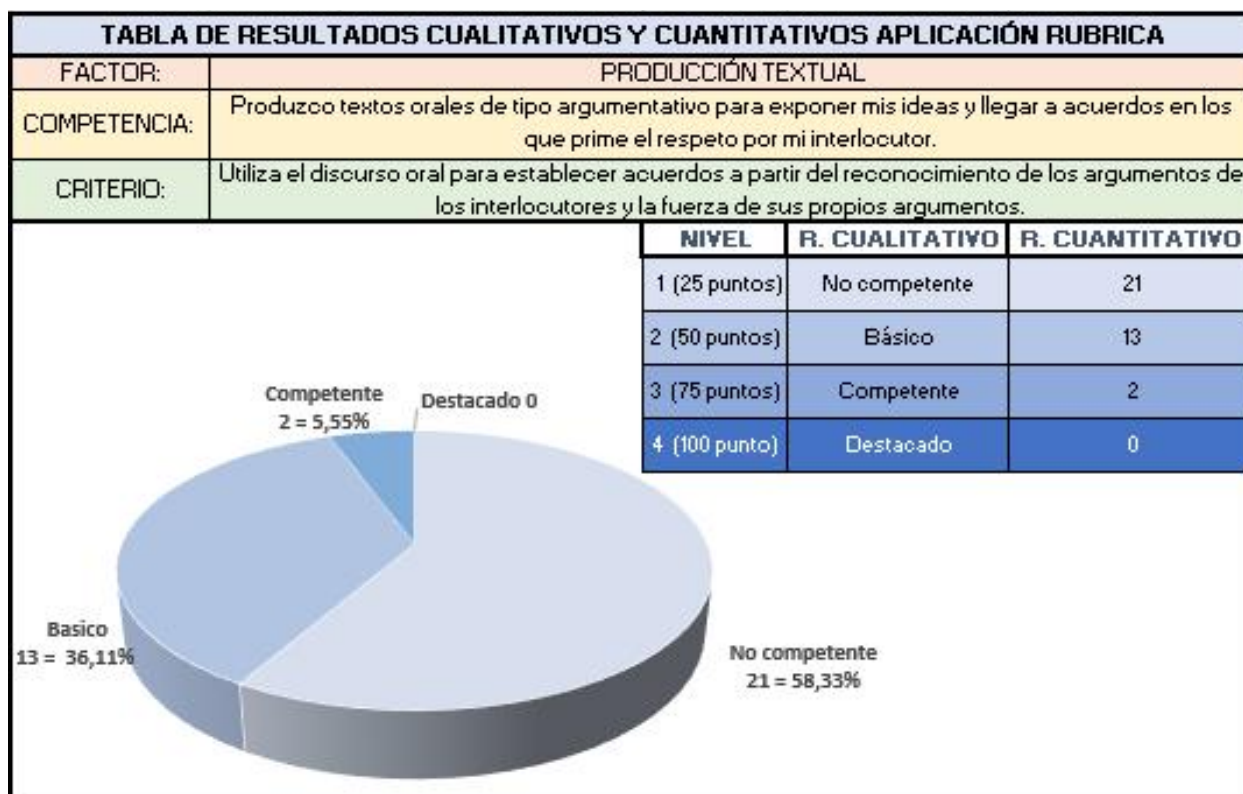


Fuente: elaboración propia.

En la medición de este subproceso 4 o el 11,11% de los estudiantes utilizaron adjetivos, participios, aposiciones y otros recursos. Del mismo modo, durante su exposición oral, pronuncio de forma correcta, mantuvo el ritmo de las oraciones y del texto en general, y utilizo un vocabulario adecuado; el 5,55% de ellos pueden mejorar en el proceso, 11 de ellos realizaron una precaria exposición de sus ideas donde se evidencia la no utilización de estrategias descriptivas. Por último, el 52,77% o 19 de los estudiantes expusieron sus ideas en un tiempo inferior a un minuto donde no se encuentra la utilización de las normas básicas de comunicación oral y/o carencia de estrategias descriptivas y explicativas.

-Criterio o subproceso 4: Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de los interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos.

Figura 27. Utiliza el discurso oral para establecer acuerdos a partir del reconocimiento de los argumentos de los interlocutores y la fuerza de sus propios argumentos.

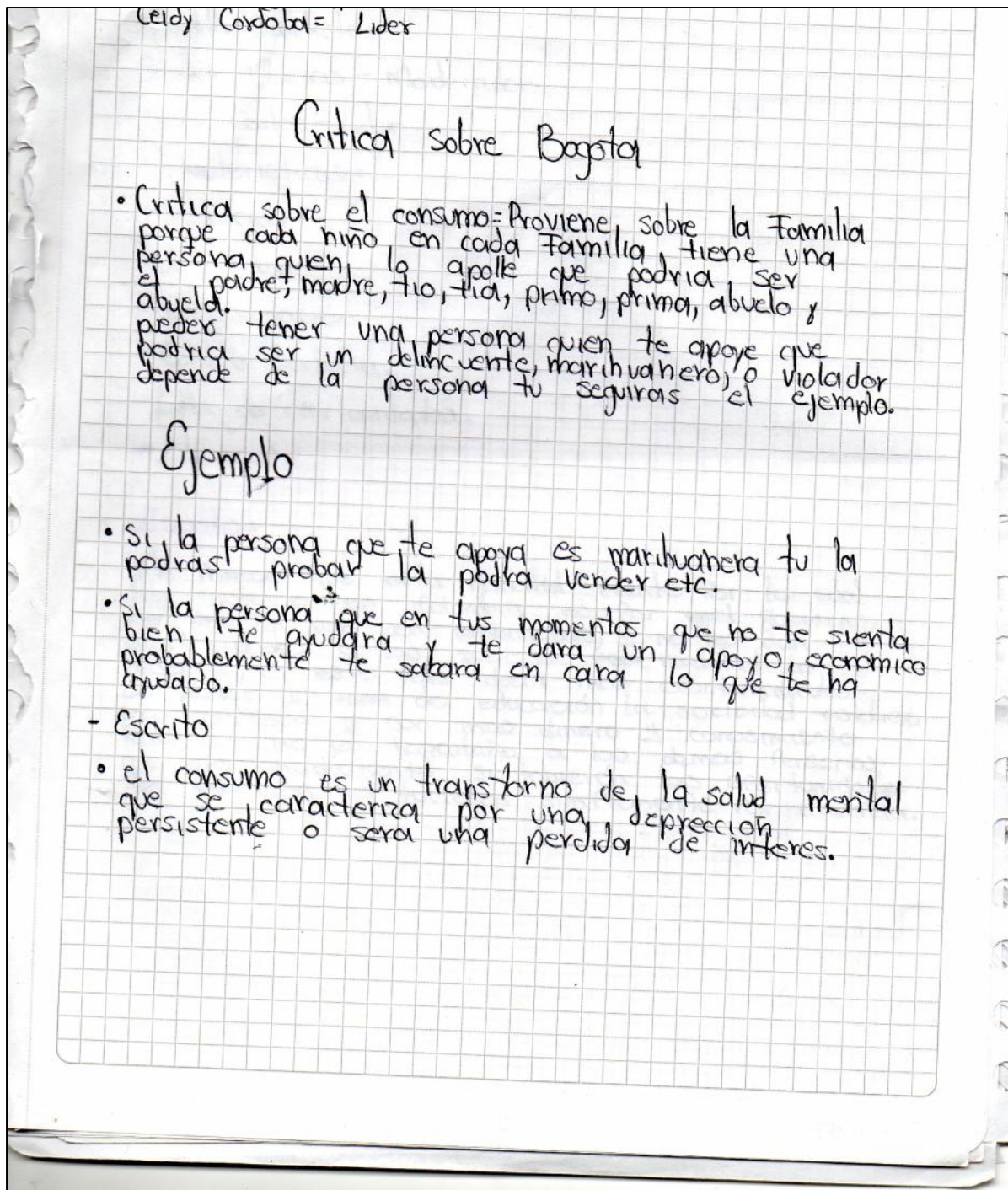


Fuente: elaboración propia.

Posterior al momento de exposición de los argumentos, se le invito a los estudiantes a hacer una reconstrucción de sus planteamientos a partir de lo expuesto por sus compañeros para una nueva presentación. De los 36 estudiantes, solo 2 estudiantes se animaron por hacer una nueva presentación de sus ideas, 13 más, corrigieron su discurso, pero no se animaron a exponer nuevamente y 21 o el 58,33% de ellos no realizaron ningún tipo de actividad. Al consultarles por los motivos, consideraron que, con lo realizado anteriormente era más que suficiente.

Anexo 4. Ejemplo construcción de texto escrito.

Figura 28. Ejemplo construcción de texto escrito.

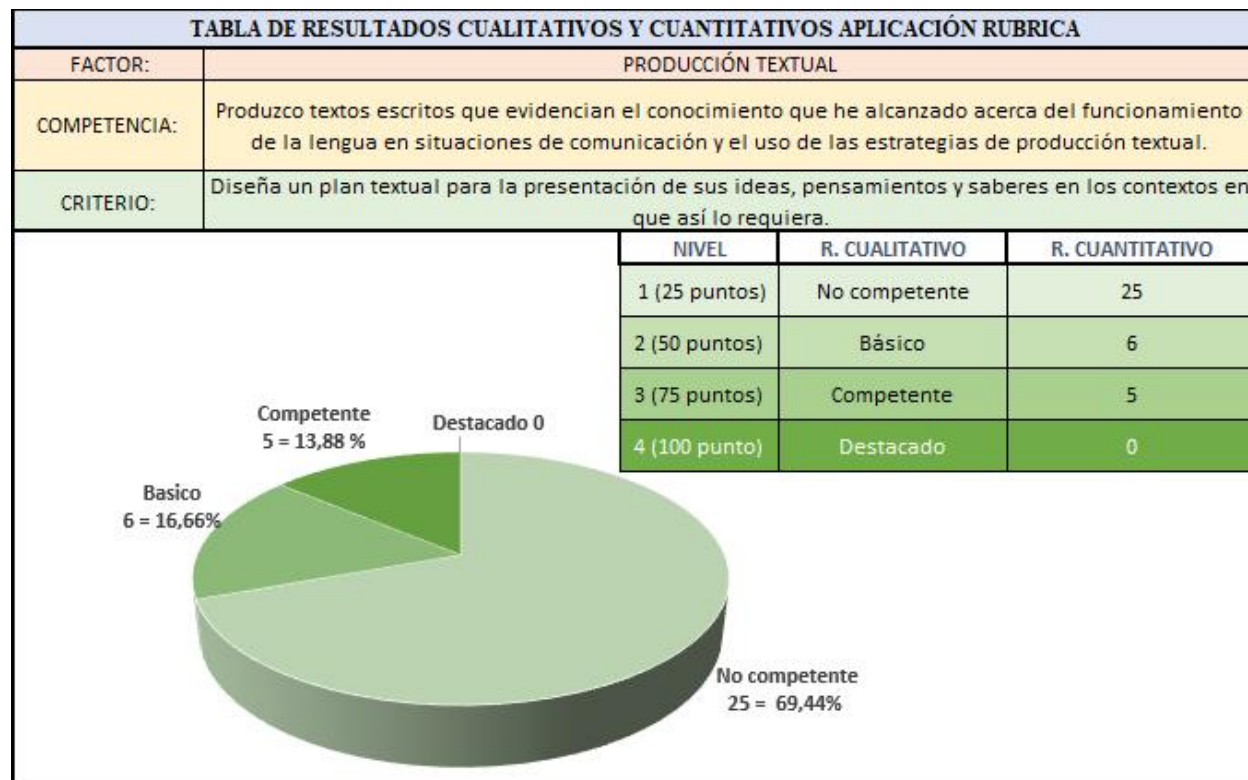


Fuente: elaboración propia

Anexo 5. Tablas y figuras resultados construcción textos escritos.

-Criterio o subproceso 1: diseña un plan textual para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.

Figura 29. diseña un plan textual para la presentación de sus ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera.

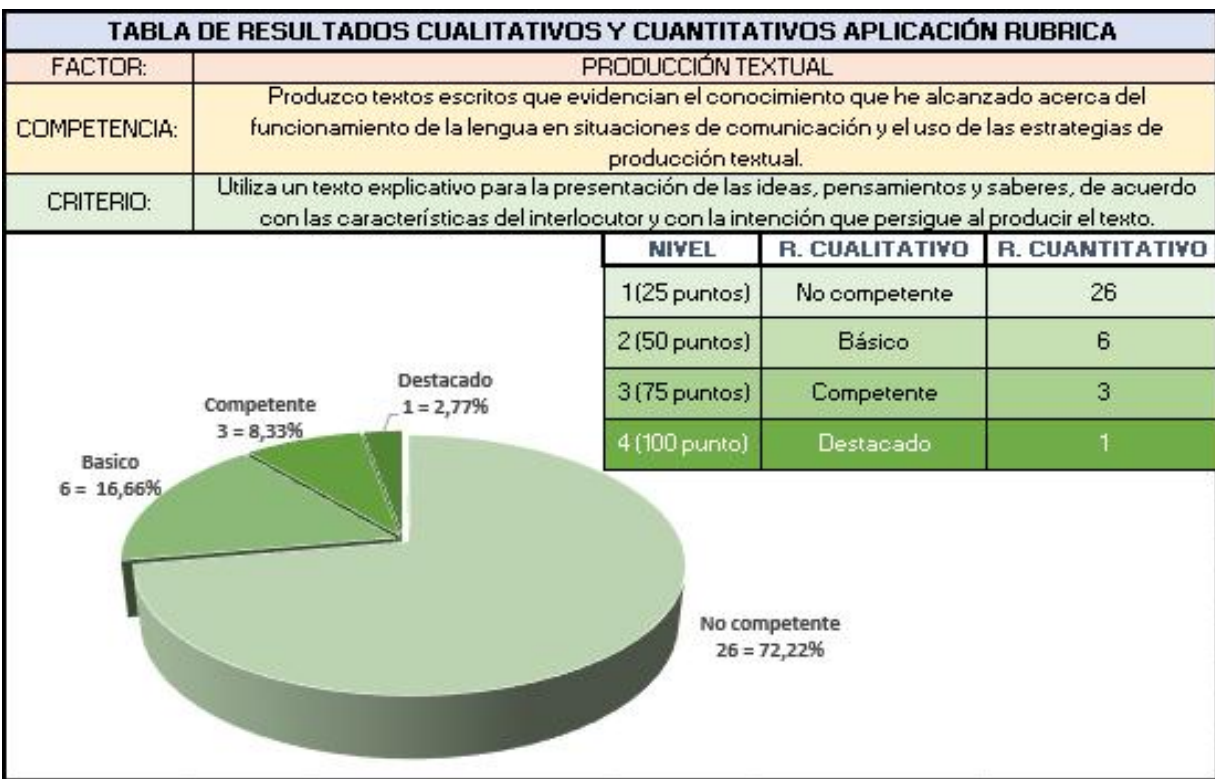


Fuente: elaboración propia.

En relación a este ítem, se puede indicar que, el 69.44% o 25 estudiantes no diseñar un plan para hacer la escritura de sus documentos, sino que, por el contrario, se dedicaron a escribir directamente un texto definitivo sin tomar notas sobre las ideas a desarrollar. 6 de los estudiantes escribieron algunas palabras y 5 de ellos construyeron palabras que luego se vieron plasmadas en el escrito final. Sin embargo, ningún estudiante construyo ideas o párrafos previos a la construcción del documento final.

-Criterio o subproceso 2: utiliza un texto explicativo para la presentación de las ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características del interlocutor y con la intención que persigue al producir el texto.

Figura 30. Utiliza un texto explicativo para la presentación de las ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características del interlocutor y con la intención que persigue al producir el texto.

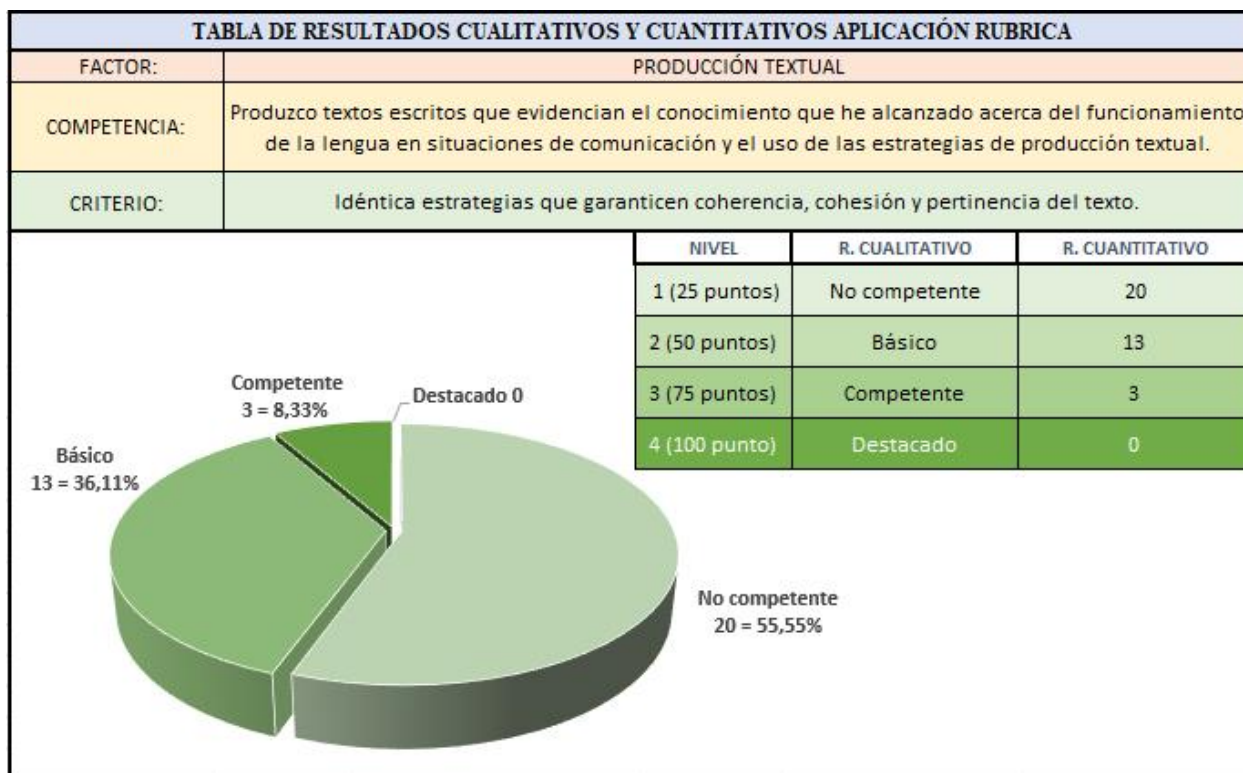


Fuente: elaboración propia.

Para la evaluación de este subproceso se le pregunto previamente a los estudiantes por el tema sobre el cual construirían su escrito. Esto, con el fin de contrastarlo posteriormente con lo escrito. Los resultados arrojados por la prueba indican que, el 72,22% de los estudiantes no lograron plasmar las ideas de forma correcta, terminando por escribir dos o tres párrafos sobre otros temas. Por otro lado, se encontró que un estudiante desarrollo con exactitud el tema sobre el cual deseaba hablar.

-Criterio o subproceso 3: Idéntica estrategias que garanticen coherencia, cohesión y pertinencia del texto.

Figura 31. Idéntica estrategias que garanticen coherencia, cohesión y pertinencia del texto.

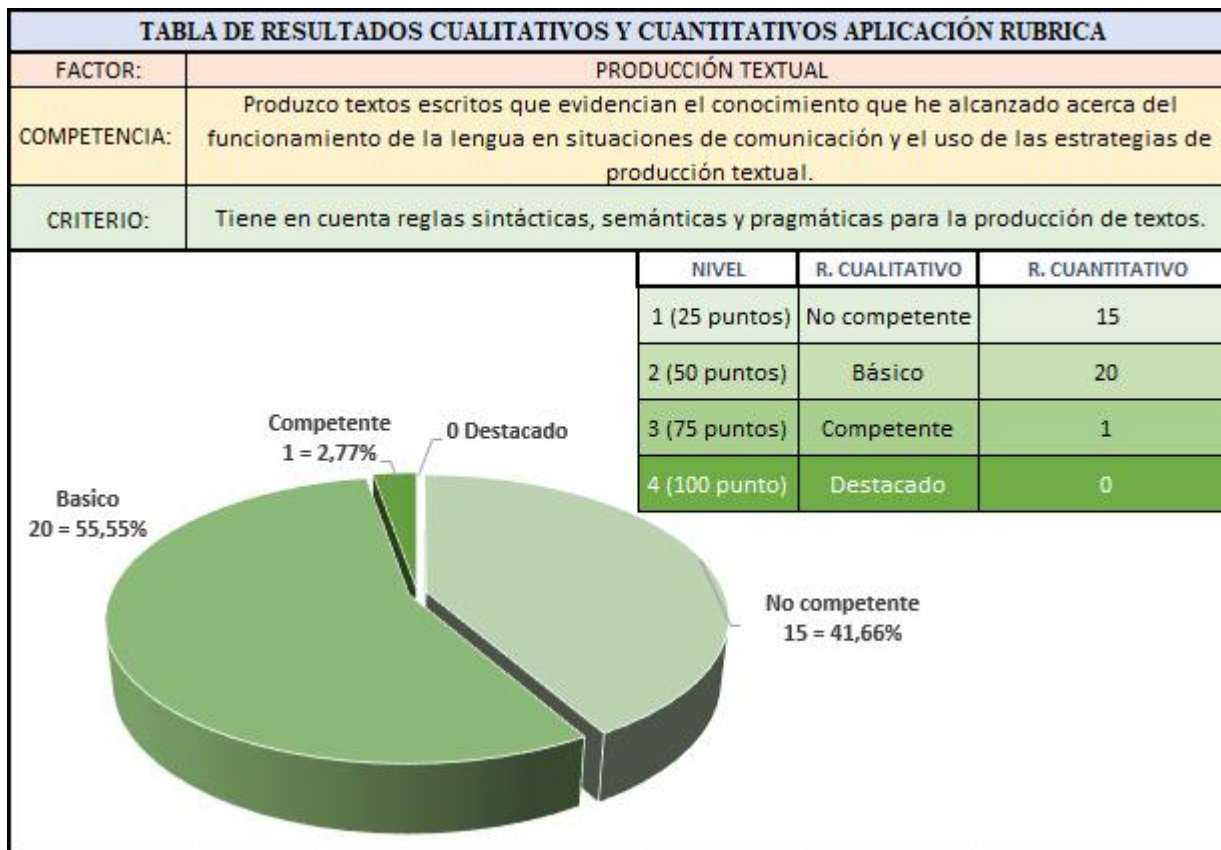


Fuente: elaboración propia.

En relación a la coherencia, cohesión y pertinencia del texto planteado, se evidencia que, el 55,55% de los estudiantes no han generado un documento que sea comprensible y/o cuente con una continuidad discursiva. 13 alumnos plantean sus ideas de forma deficiente y 3 más obtienen la competencia con posibilidades de mejora.

-Criterio o subproceso 4: tiene en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de textos.

Figura 32. Tiene en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de textos.

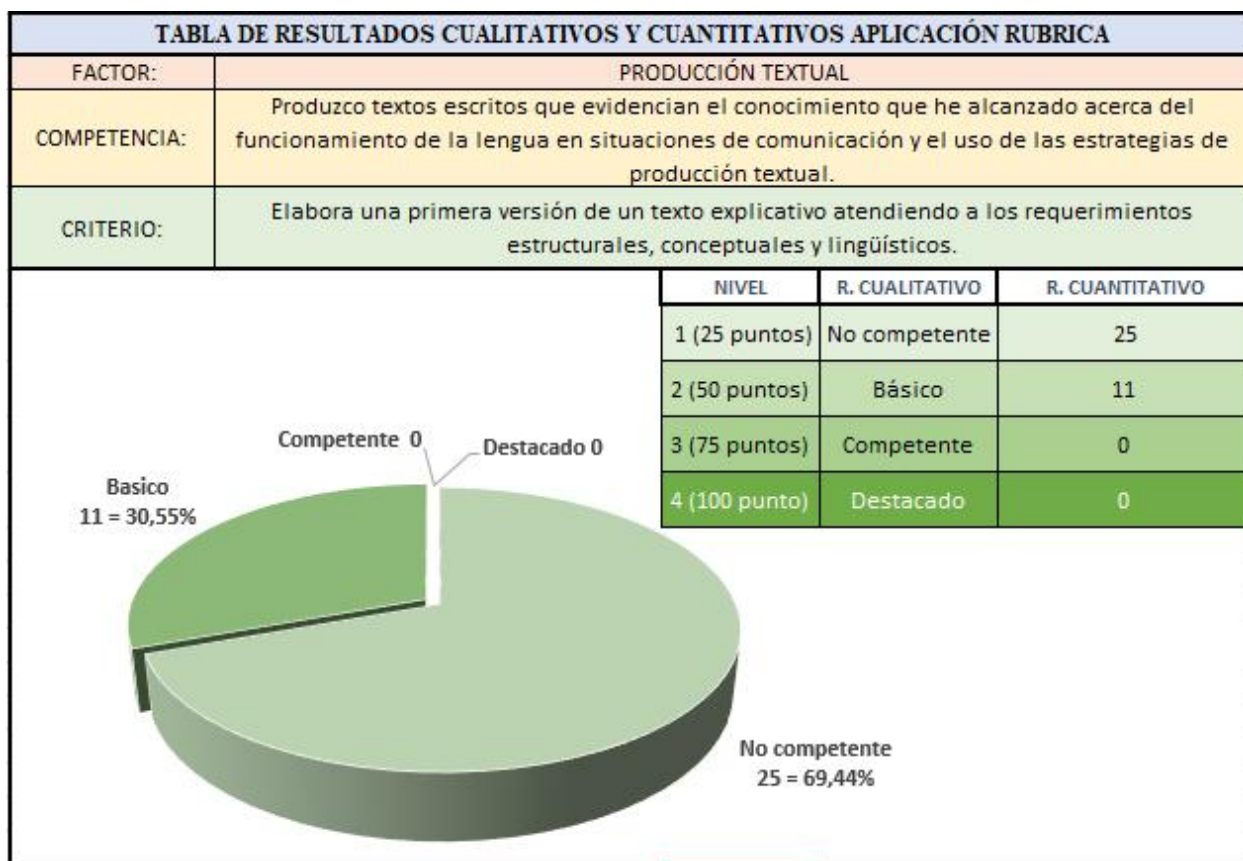


Fuente: elaboración propia.

Sobre la existencia de reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas en la producción de los textos por parte de los estudiantes evaluados, se encuentra que, el 55.55% tuvieron un desempeño básico en dicho subproceso, lo cual, se evidencia a nivel sintáctico y en la construcción de las oraciones en relación al sujeto y predicado, entre otras.

-Criterio o subproceso 5: elabora una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos.

Figura 33. Elabora una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos.

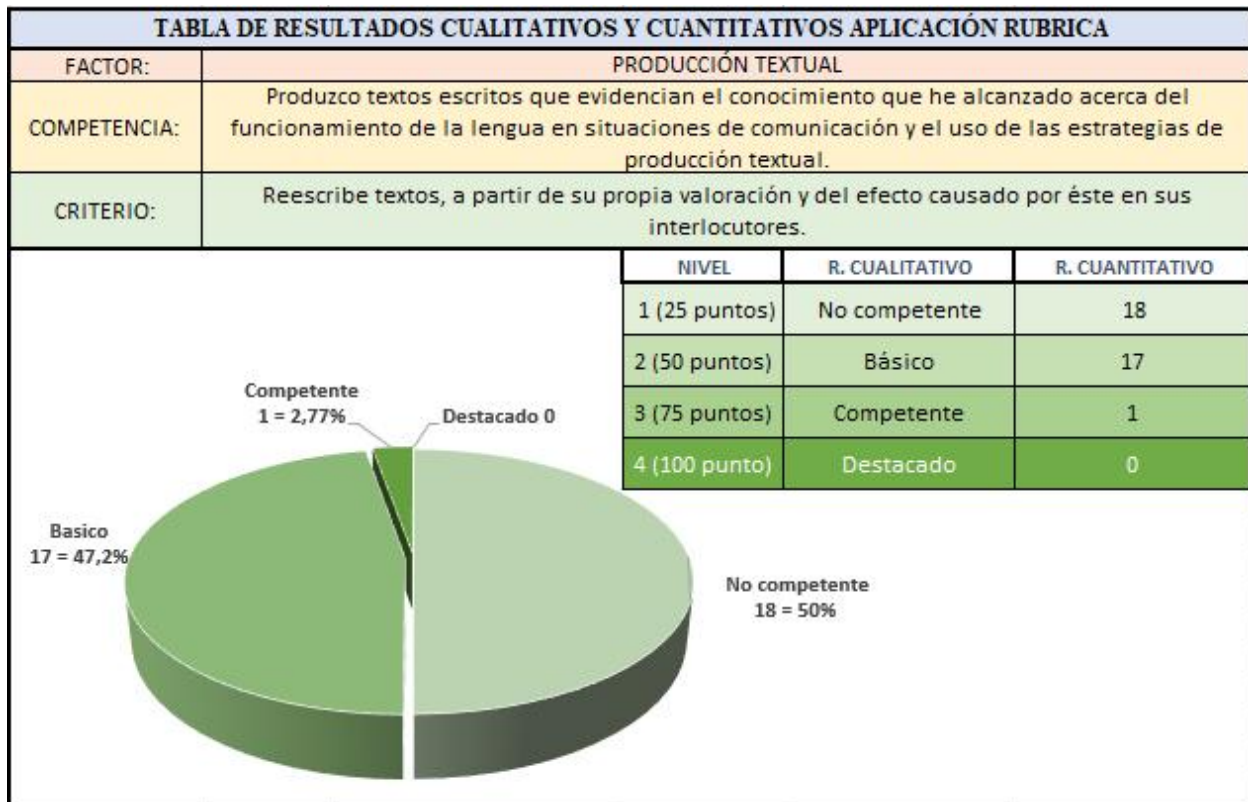


Fuente: elaboración propia.

El 69, 44% de los estudiantes construyeron una única versión del texto, sin importar si dicho documento expresaba sus ideas y/o cumplía con los elementos mínimos de un escrito. Por otra parte, 11 de los alumnos desarrollaron lo que se pudiese llamar primera versión. Claro está, esto, siendo demasiado flexibles a la hora de evaluar tal ítem. Ya que en su mayoría son solo algunas ideas sueltas, más no párrafos con estructura.

-Criterio o subproceso 6: Reescribe textos, a partir de su propia valoración y del efecto causado por éste en sus interlocutores.

Figura 34. Reescribe textos, a partir de su propia valoración y del efecto causado por éste en sus interlocutores.



Fuente: elaboración propia.

Al igual que en lo planteado para la producción de textos orales, se les invito a los estudiantes a reescribir el documento a partir de los aportes de sus compañeros y las sugerencias del docente. El 50% de los estudiantes no reescribieron el texto al considerar que el primer documento plasmaba correctamente sus ideas. 17 estudiantes hicieron correcciones a sus documentos sin anexar lo expuesto por sus compañeros. Y en un solo caso, un alumno integro los cometarios de sus compañeros.

Anexo 6. Compresión e identificación de textos.

Figura 35. Compresión e identificación de textos.

Sierra Toro maicoi 10-02 L 1A-06-19

Compresión e interpretación de textos,

1.

1° LIBRO

Diccionario mundial, que habla de la tierra

•

2° LIBRO

Libro para aprender hacer manualidades costuras, manualidades e otras cosas

•

3° LIBRO

Leyenda china, de varios crinos.

•

4° LIBRO

Manual para la gente que ~~se~~ ~~se~~ para aprender el manejo de computadores

•

5° LIBRO

Análisis de una novela de hace muchos años

•

6° LIBRO

explicación de la ciencia naturales y cosas del cuerpo

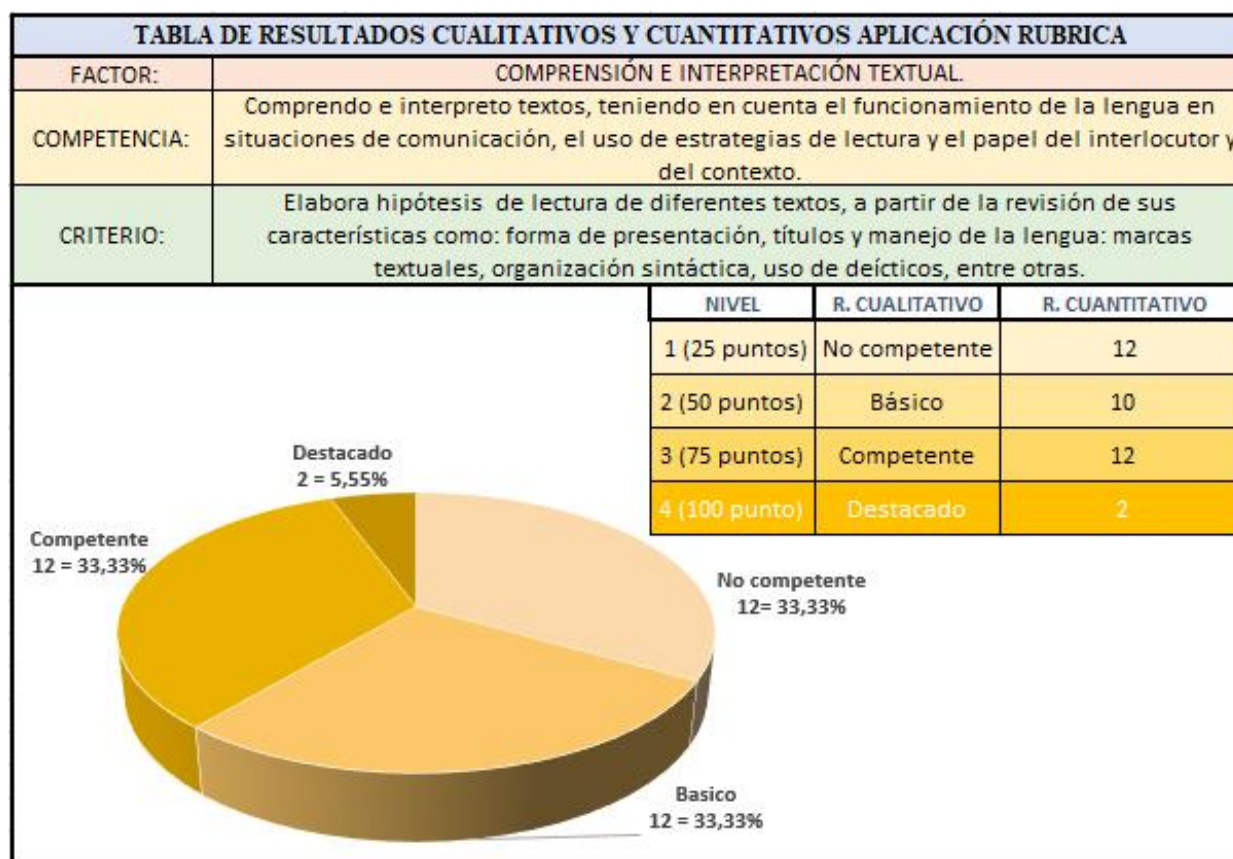
•

Fuente: elaboración propia.

anexo 7. Tablas y figuras resultados en competencia de comprensión e interpretación textual.

-Criterio o subproceso 1: elabora hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.

Figura 36. Elabora hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos y manejo de la lengua: marcas textuales, organización sintáctica, uso de deícticos, entre otras.

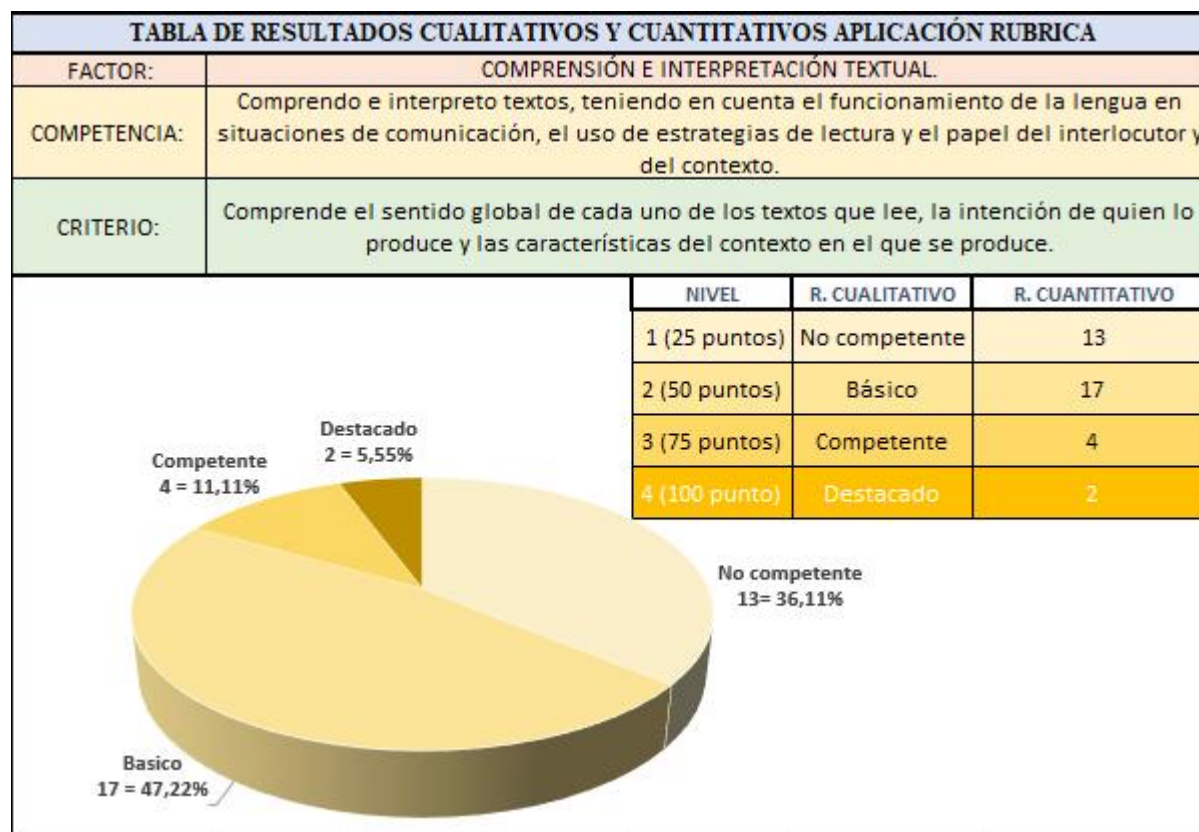


Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos evidencian que, de los 8 textos escogidos para determinar sus características, 2 estudiantes lograron identificar completamente, 12 de los estudiantes o el 33,33% identificaron 6. Del mismo modo, 12 estudiantes identificaron 4 y otros 12 tan solo 2 textos.

-Criterio o subproceso 2: comprende el sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.

Figura 37. Comprende el sentido global de cada uno de los textos que lee, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.

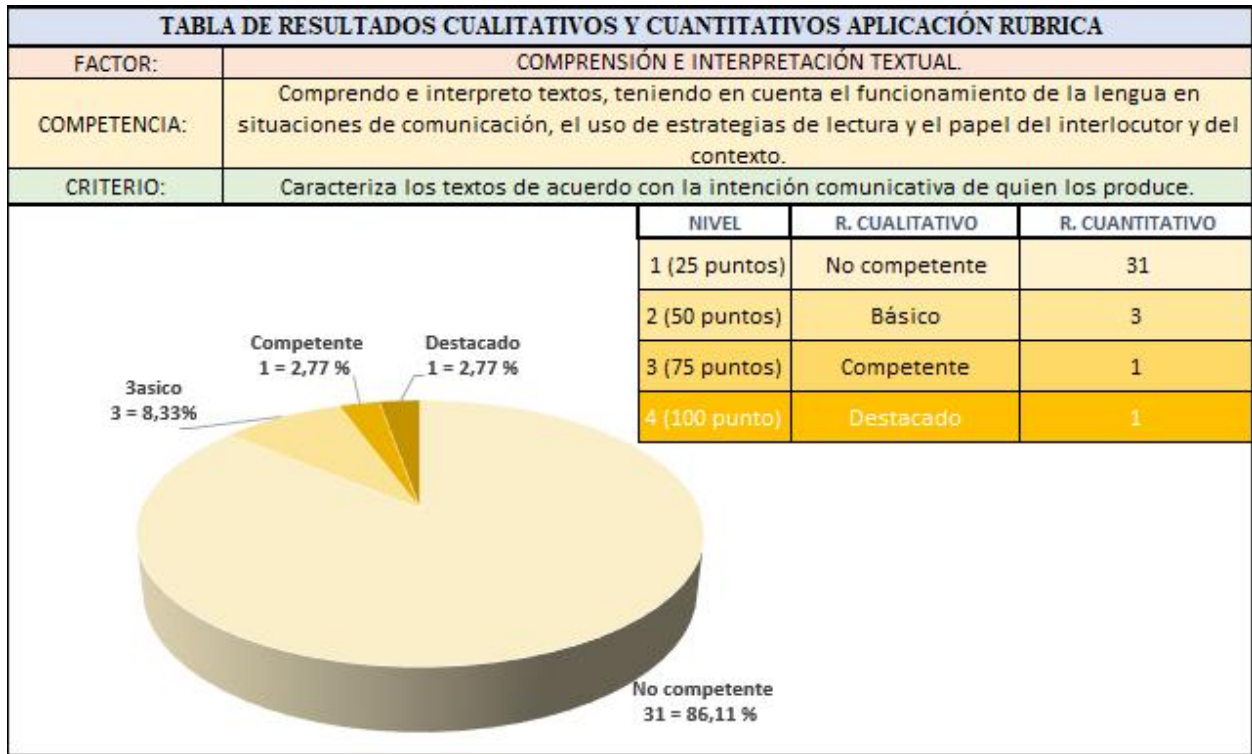


Fuente: elaboración propia.

La evaluación de este ítem y los subsiguientes, se realizó por medio de un conjunto de preguntas generadas por el ICFES (2014), para la medición de los estándares de competencias comunicativas o del lenguaje. Es así, como se observa que 2 estudiantes, contestaron correctamente a las preguntas correspondientes a este criterio, el 11,11% contestaron bien al 75% de las preguntas, 17 alumnos a la mitad de las preguntas y 13 estudiantes contestaron bien a tan solo 2 preguntas de las realizadas.

- Criterio o subproceso 3: Caracteriza los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.

Figura 38. Caracteriza los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.

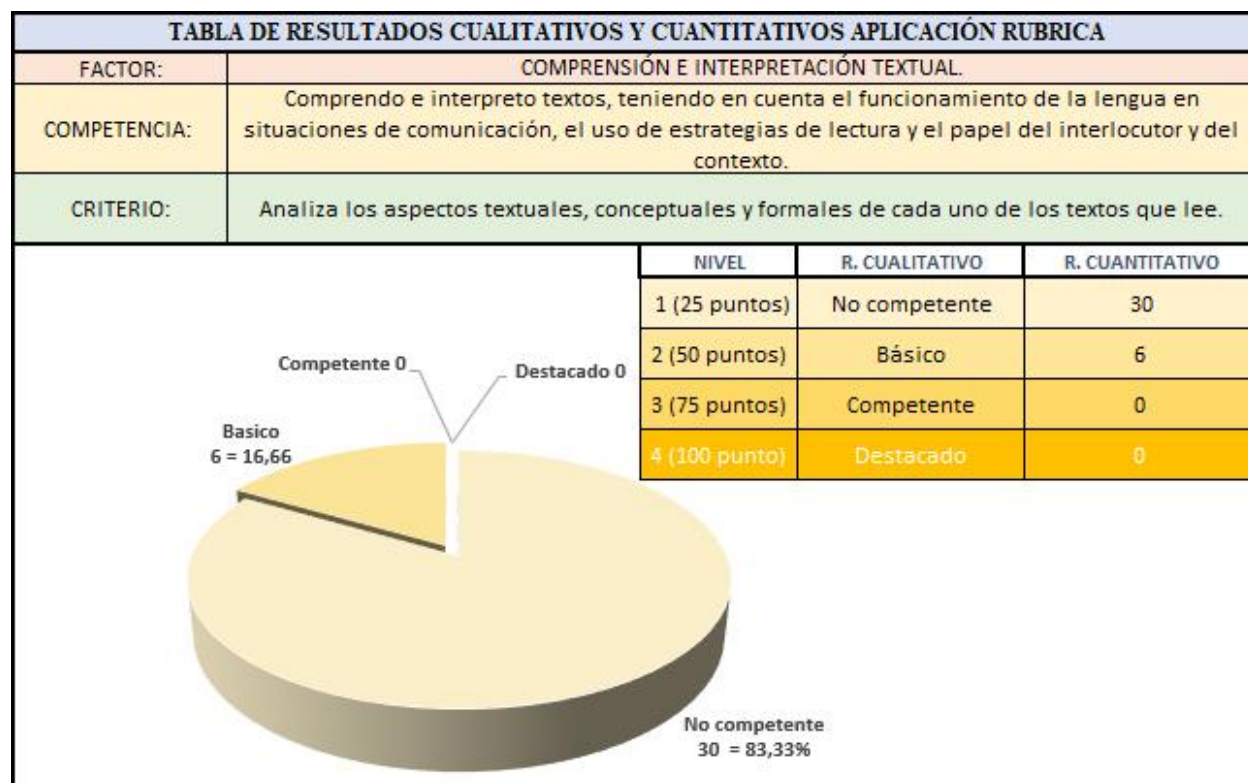


Fuente: elaboración propia.

De los 36 estudiantes, 31 o el 86.11% sacaron como nota cualitativa no competente. Es decir que, los alumnos no identifican con claridad la intencionalidad de quienes escriben los textos. 3 de ellos, contestaron correctamente al 50% de las preguntas y dos más contestaron correctamente al 75 o 100 de las preguntas.

-Criterio o subproceso 4: Analiza los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que lee.

Figura 39. Analiza los aspectos textuales, conceptuales y formales de cada uno de los textos que lee.

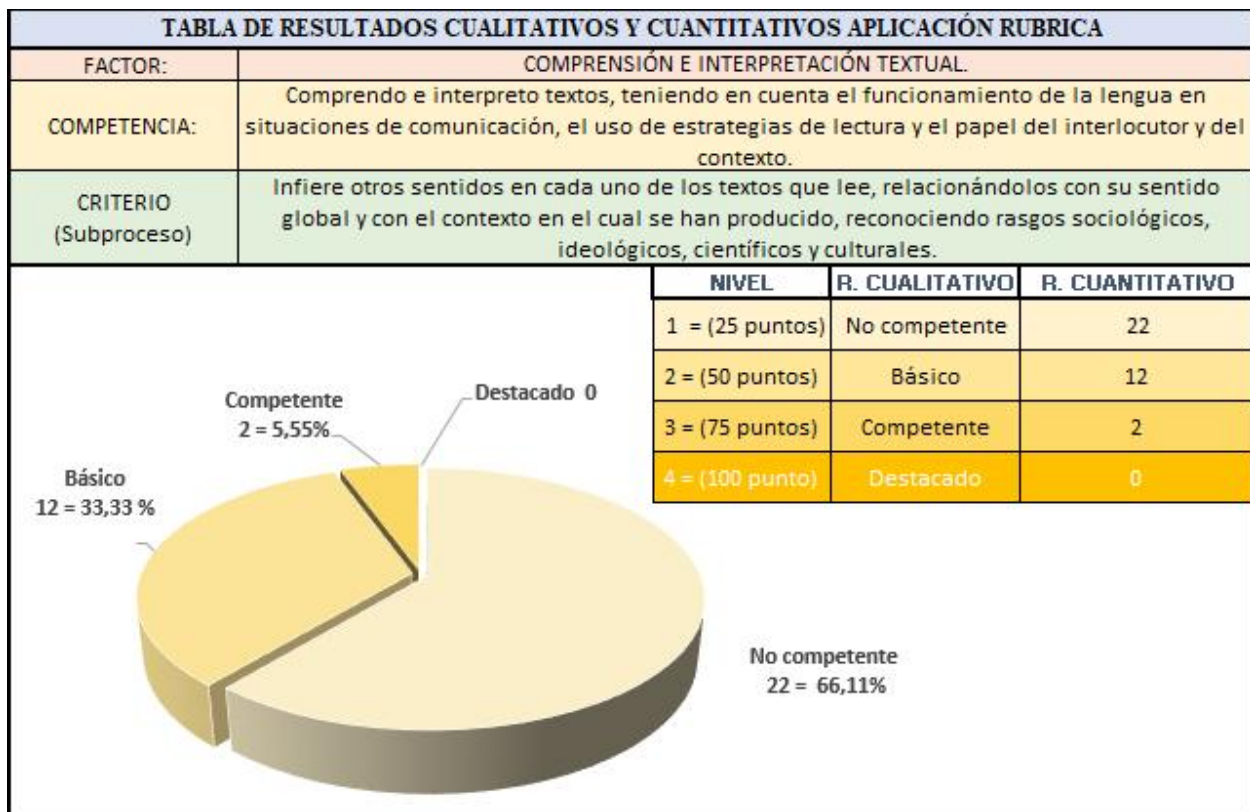


Fuente: elaboración propia.

En relación al cuestionario dedicado a obtener datos sobre el análisis de textuales, contextuales y formales de los textos el 83,33% de los estudiantes contestaron entre cero y una respuesta correctamente. El resto de los alumnos evaluados ósea, el 16,66% contestaron correctamente el 50% de las preguntas.

-Criterio o subproceso 5: infiere otros sentidos en cada uno de los textos que lee, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.

Figura 40. infiere otros sentidos en cada uno de los textos que lee, relacionándolos con su sentido global y con el contexto en el cual se han producido, reconociendo rasgos sociológicos, ideológicos, científicos y culturales.



Fuente: elaboración propia.

En este ítem, el 66,11% de los estudiantes contestaron de manera incorrecta a las preguntas planteadas, 12 más, respondieron de forma correcta al 50% de los cuestionamientos y dos alumnos contestaron correctamente al 75 % de las preguntas.

Anexo 8. Ejemplo prueba de conocimientos en literatura.

Figura 41. Ejemplo prueba de conocimientos en literatura.

3. Literatura.

31. hacen parte de la literatura de la tradición oral latinoamericana

- a) El viento y el sol y como Tupá hizo crecer el maíz
- b) Que hacer con los dientes y el dueño de la luz
- c) Los dioses de la luz.
- d) Todas las anteriores.
- e) Ninguna de las anteriores.

32. A que hace referencia el termino de literatura de la tradición oral

- a) Producción popular expresado en lenguaje figurado.
- b) refleja vivencias, prácticas religiosas, celebraciones o aspiraciones colectivas, entre otras que constituyen la identidad de un pueblo
- c) manifestaciones por medio de parábolas, fábulas, cuentos folclóricos, cuentos de hadas, mitos y/o leyendas entre otras.
- d) Todas las anteriores.
- e) Ninguna de las anteriores.

33. Son obras literarias de autores latinoamericano

- a) La vorágine de José Eustacio Rivera. Y Maria de Jorge Isaacs
- b) Rayuela de Julio Cortázar.
- c) Cien años de Soledad y el coronel no tiene quien le escriba. de Gabriel Garcia Márquez.
- d) Todas las anteriores.
- e) Ninguna de las anteriores.

34. Son momentos de la literatura latinoamericana

- a) Periodo pre hispánico y periodo colonial
- b) Periodo de consolidación y periodo de literatura contemporánea
- c) Periodo pre hispánico y periodo de literatura contemporánea
- d) Todas las anteriores.
- e) Ninguna de las anteriores.

30 = A B C D E

31 = A B C D E

33 = A B C D E

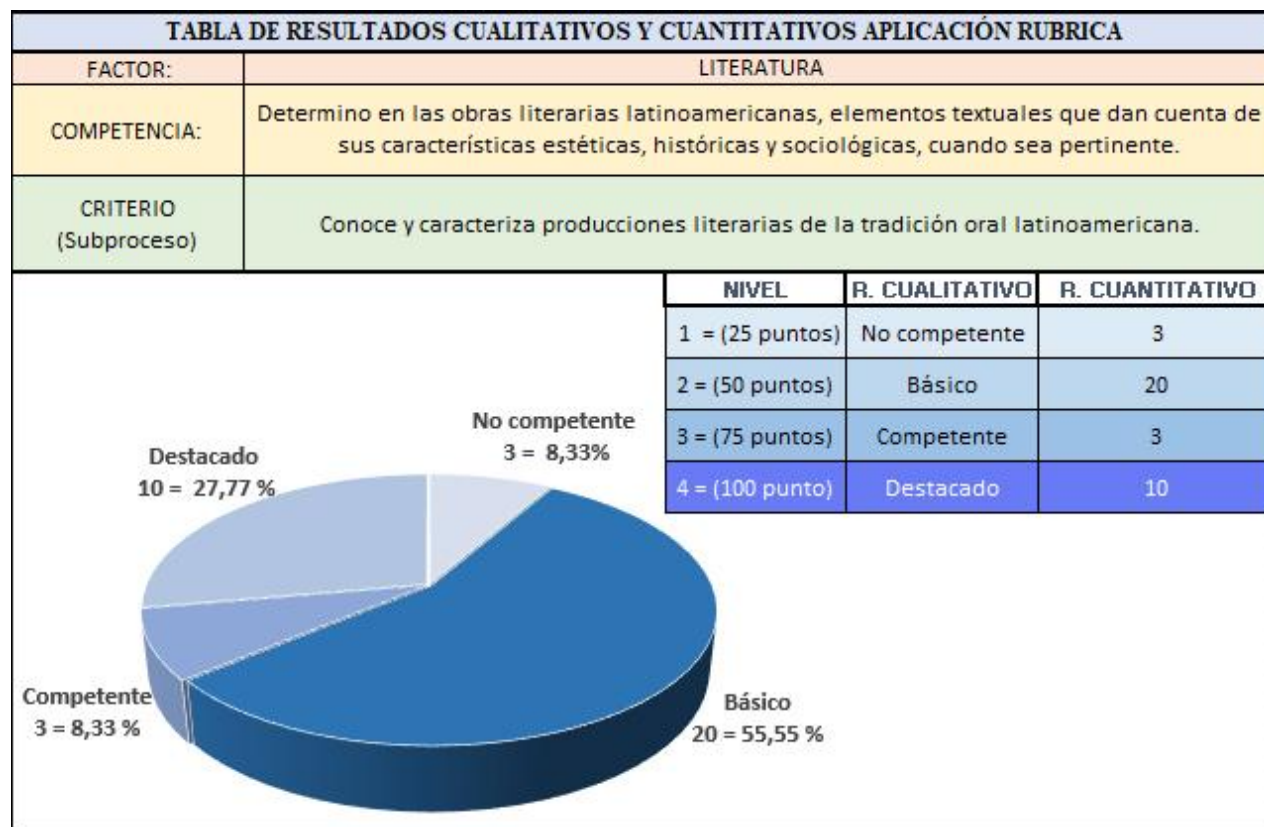
34 = A B C D E

Fuente: elaboración propia.

Anexo 9 tablas y figuras resultados en competencia de literatura.

-Criterio o subproceso 1: Conoce y caracteriza producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.

Figura 42. Conoce y caracteriza producciones literarias de la tradición oral latinoamericana.

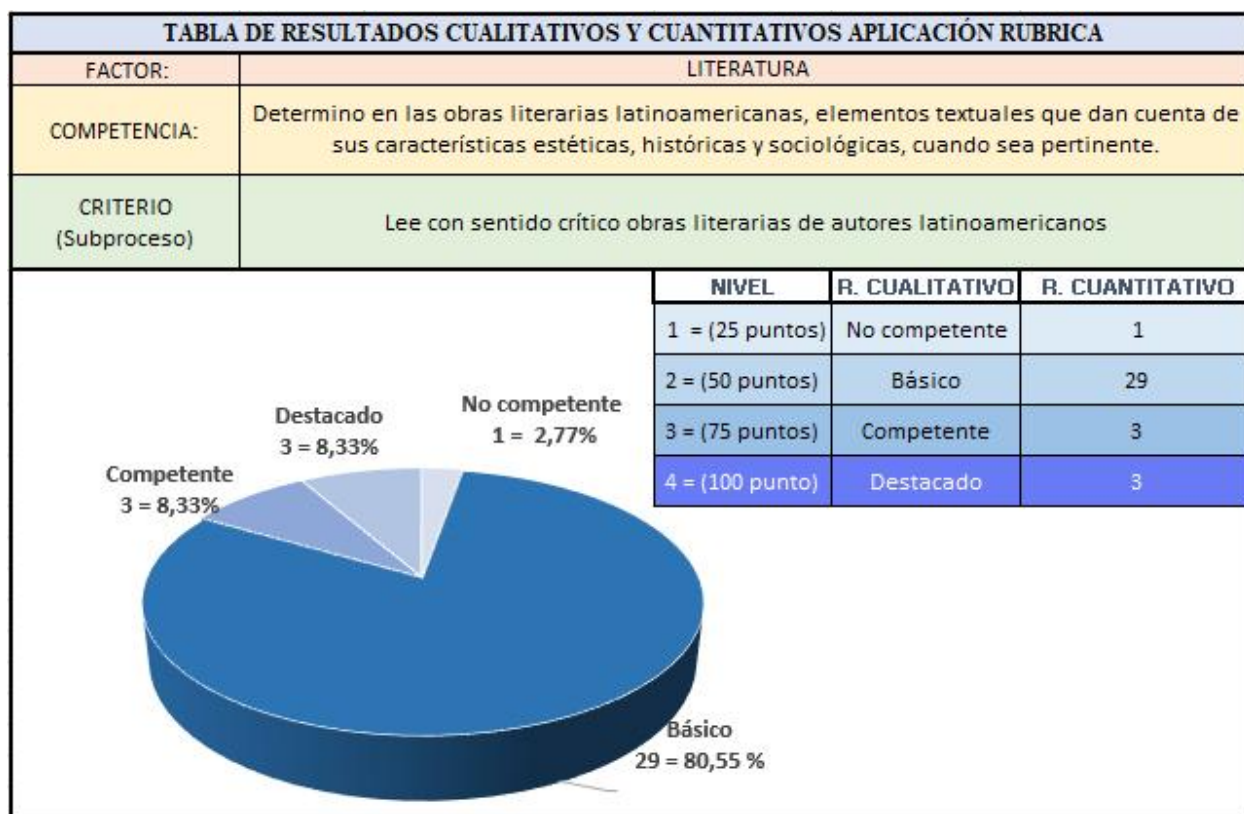


Fuente: elaboración propia

Uno de los subprocesos con mejor resultado, donde el 36% de los estudiantes se encontraron entre competente y destacado. 10 de los alumnos presentaron un nivel básico y tan solo 3 demostraron no ser competentes.

-Criterio o subproceso 2: Lee con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.

Figura 43. Lee con sentido crítico obras literarias de autores latinoamericanos.

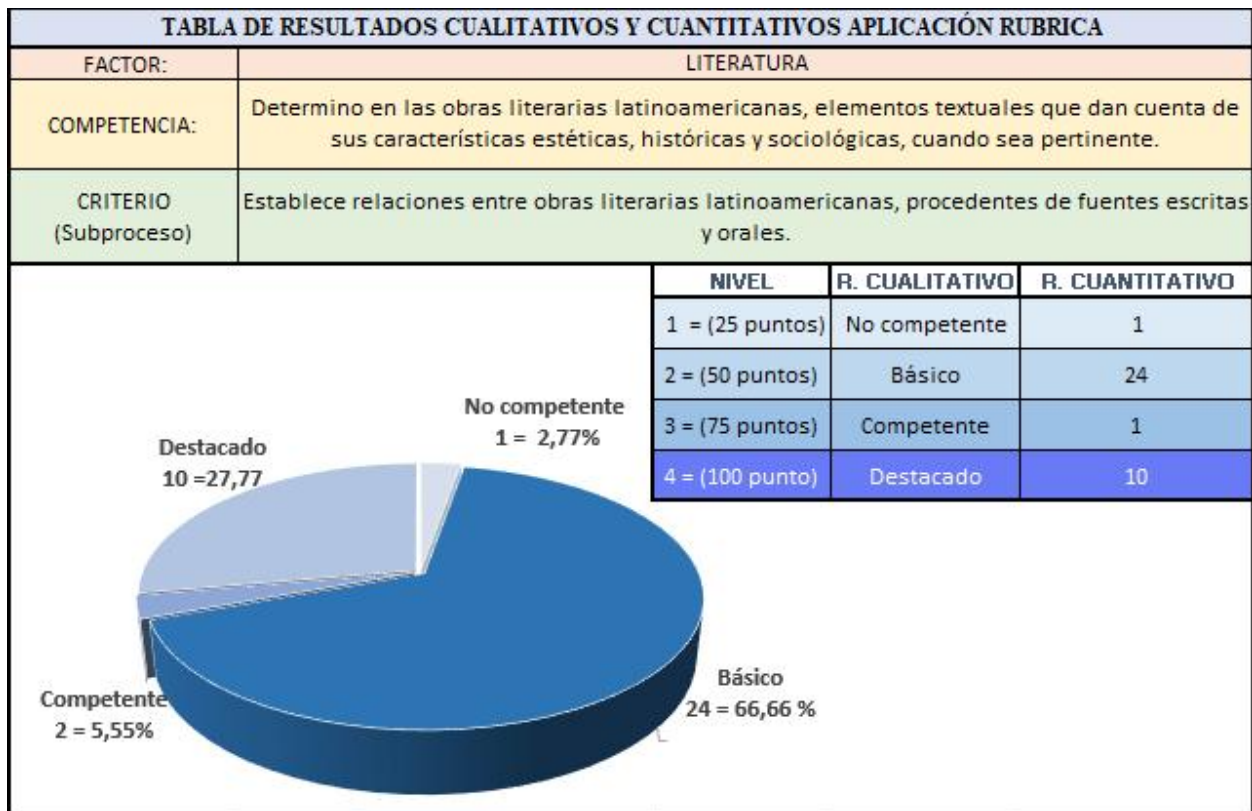


Fuente: elaboración propia.

El nivel preponderante en este subproceso, fue el básico con el 80,55%. Seguido por los niveles de competente y destacado con tres estudiantes cada uno. En relación a los no competentes, solo un alumno obtuvo dicha calificación.

- Criterio o subproceso 3: Establece relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.

Figura 44. Establece relaciones entre obras literarias latinoamericanas, procedentes de fuentes escritas y orales.



Fuente: elaboración propia.

Este criterio se evaluó a partir de un conjunto de preguntas sobre literarias escritas por autores latinoamericanos preponderantemente colombianos. Los resultados evidencian que 35 de los 36 estudiantes respondieron correctamente. Es así, que, 66,66% de los estudiantes sacaron por mínimo nivel básico.

-Criterio o subproceso 4: Caracteriza los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.

Figura 45. Caracteriza los principales momentos de la literatura latinoamericana, atendiendo a particularidades temporales, geográficas, de género, de autor, etc.

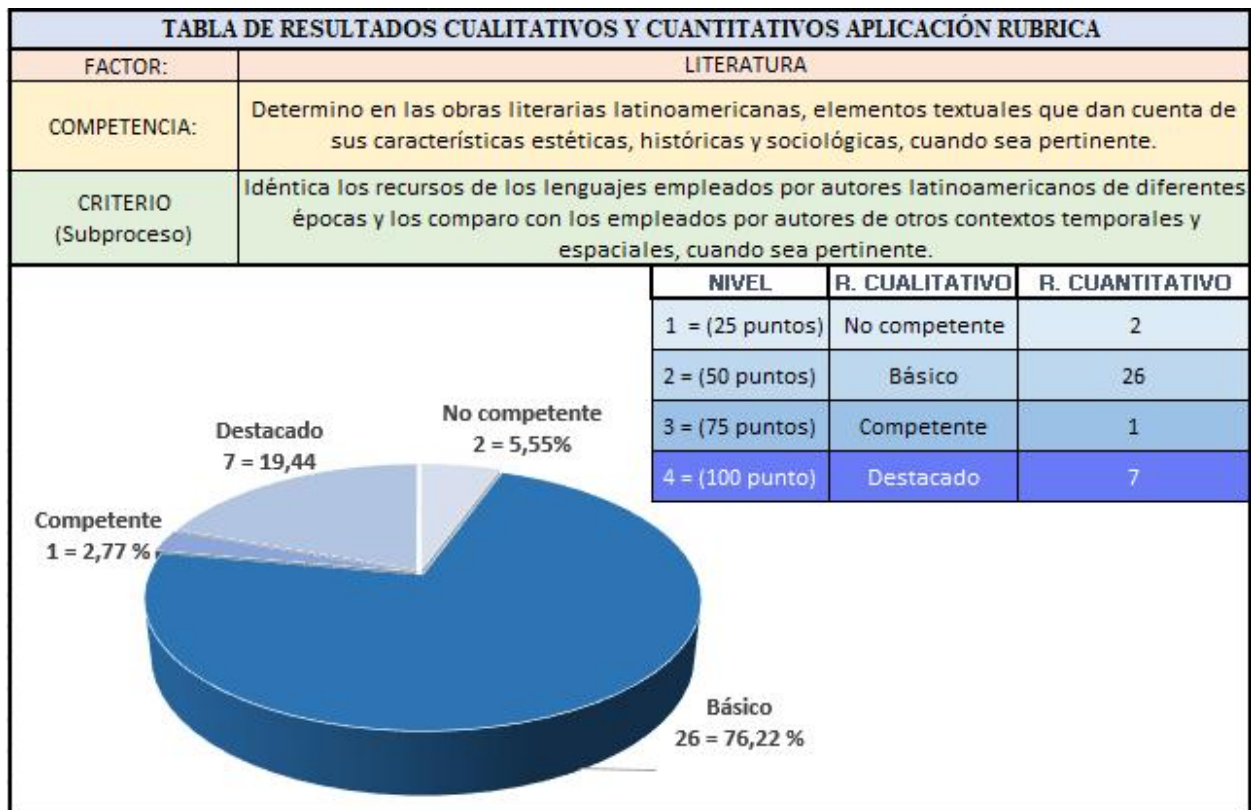


Fuente: elaboración propia.

32 de los estudiantes se encuentran entre los niveles básicos, competentes y destacado, el 11,11% no alcanza la competencia. Por otro lado, 5 de los estudiantes destacaron en sus conocimientos sobre las características de la literatura latinoamericana.

Criterio o subproceso: Idéntica los recursos de los lenguajes empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.

Figura 46. Idéntica los recursos de los lenguajes empleados por autores latinoamericanos de diferentes épocas y los comparo con los empleados por autores de otros contextos temporales y espaciales, cuando sea pertinente.



Fuente: elaboración propia.

Con relación a los conocimientos sobre los recursos del lenguaje utilizados por el los escritores latinoamericanos, 26 de los estudiantes obtuvieron un nivel básico, uno más competente y 7 destacado. Contrariamente 2 alumnos sacaron como nota final en el criterio, no competente.

Anexo 10. Ejemplo preguntas para evaluar la competencia de medios de comunicación.

Figura 47. Ejemplo preguntas para evaluar la competencia de medios de comunicación.

411. ¿Son características de los medios de comunicación masiva?

- a) gran número de audiencias, audiencias heterogéneas y difusión rápida y continua
- b) público disperso, públicos personalmente desconocidos y ausencia de retroalimentación directa
- c) mensajes comunes, uso de medios mecánicos o electrónicos, necesita ayuda profesional y uso de tecnología moderna.
- d) todas las anteriores.
- e) ninguna de las anteriores.

412. ¿Son medios de comunicación masiva?

- a) la radio la televisión y prensa escrita
- b) libros e internet
- c) cine
- d) todas las anteriores.
- e) ninguna de las anteriores.

413. ¿Son estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva?

- a) definir o resumir en una o varias frases cortas el tema sobre el que se desea obtener información, traducir los conceptos clave a los términos de interrogación utilizados por el sistema en el que vamos a realizar la búsqueda y evaluar y refinar los resultados obtenidos.
- b) buscar los conceptos clave que definan esas frases cortas, y expresarlos del mayor número de formas posibles empleando sinónimos, variantes gramaticales, etc. Y buscar su traducción al inglés si se van a utilizar recursos en este idioma.
- c) construir una expresión o ecuación de búsqueda utilizando los operadores booleanos, para buscar en un campo determinado (búsqueda sencilla) o bien en varios simultáneamente (búsqueda avanzada).
- d) todas las anteriores.
- e) ninguna de las anteriores.

414. Seleccione la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas.

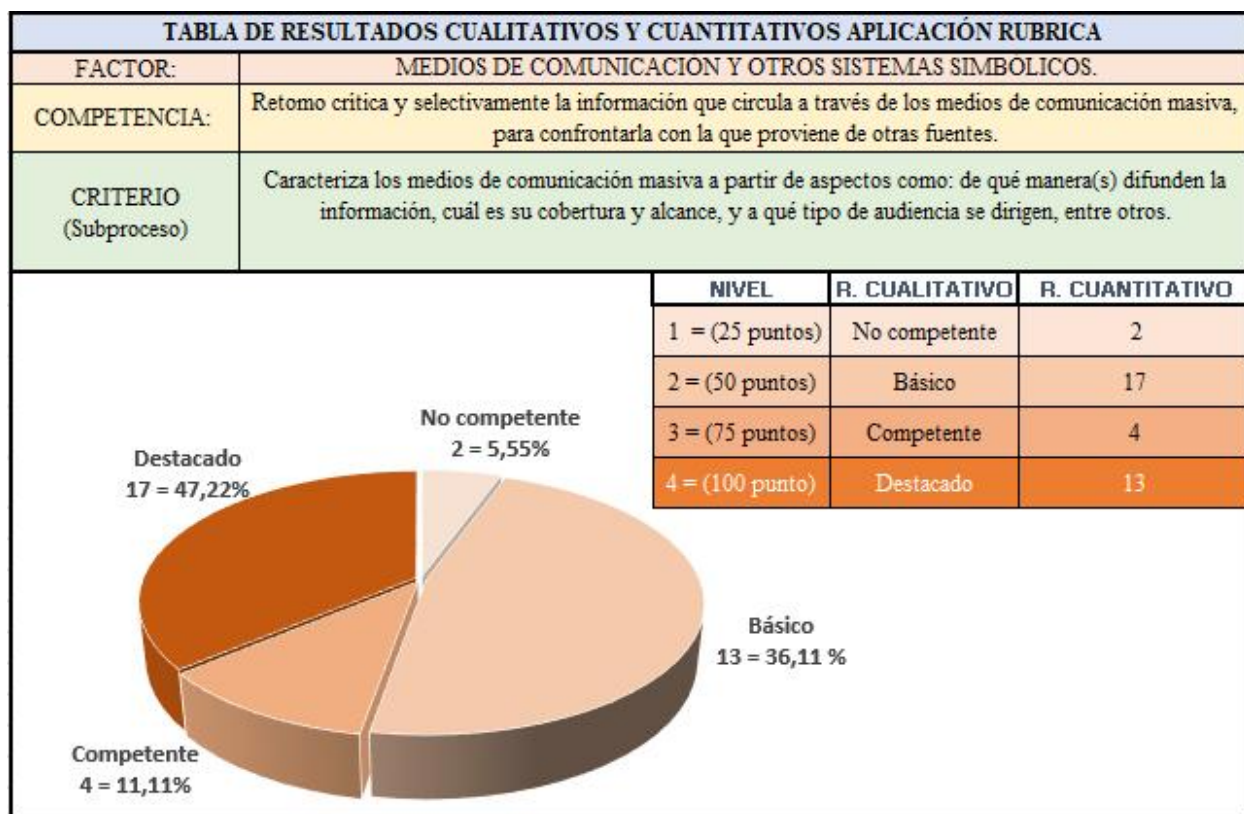
- a) nunca.
- b) casi nunca
- c) algunas veces
- d) casi siempre
- e) siempre

Fuente: elaboración propia.

Anexo 11. Tablas y figuras de resultados competencia medios de comunicación y otros sistemas simbólicos

-Criterio o subproceso 1: Caracteriza los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros.

Figura 48. Caracteriza los medios de comunicación masiva a partir de aspectos como: de qué manera(s) difunden la información, cuál es su cobertura y alcance, y a qué tipo de audiencia se dirigen, entre otros.

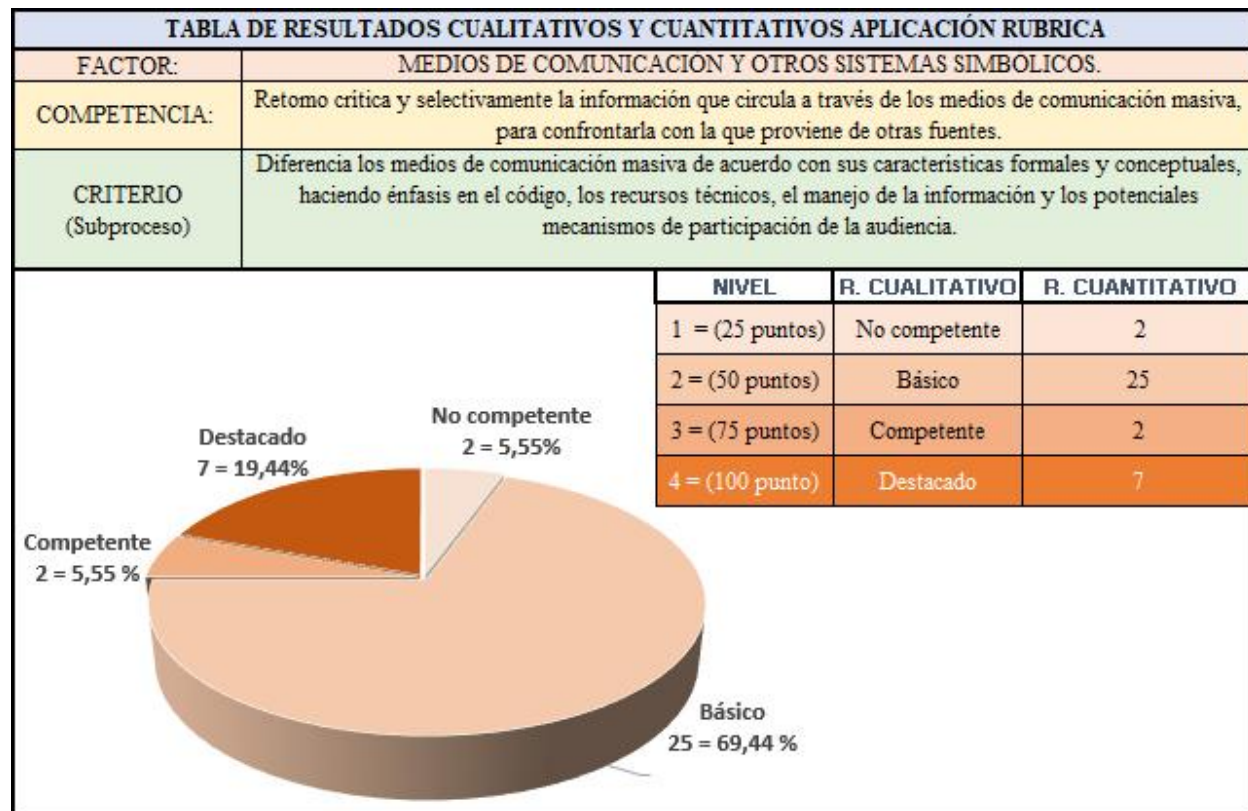


Fuente: elaboración propia.

Se encontró que, 17 de los estudiantes obtuvieron un nivel de competente o destacado, la misma cantidad se encontraron en nivel básico y solo dos estudiantes resultaron competentes en dicho criterio.

-Criterio o subproceso 2: Diferencia los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales, haciendo énfasis en el código, los recursos técnicos, el manejo de la información y los potenciales mecanismos de participación de la audiencia.

Figura 49. Diferencia los medios de comunicación masiva de acuerdo con sus características formales y conceptuales.

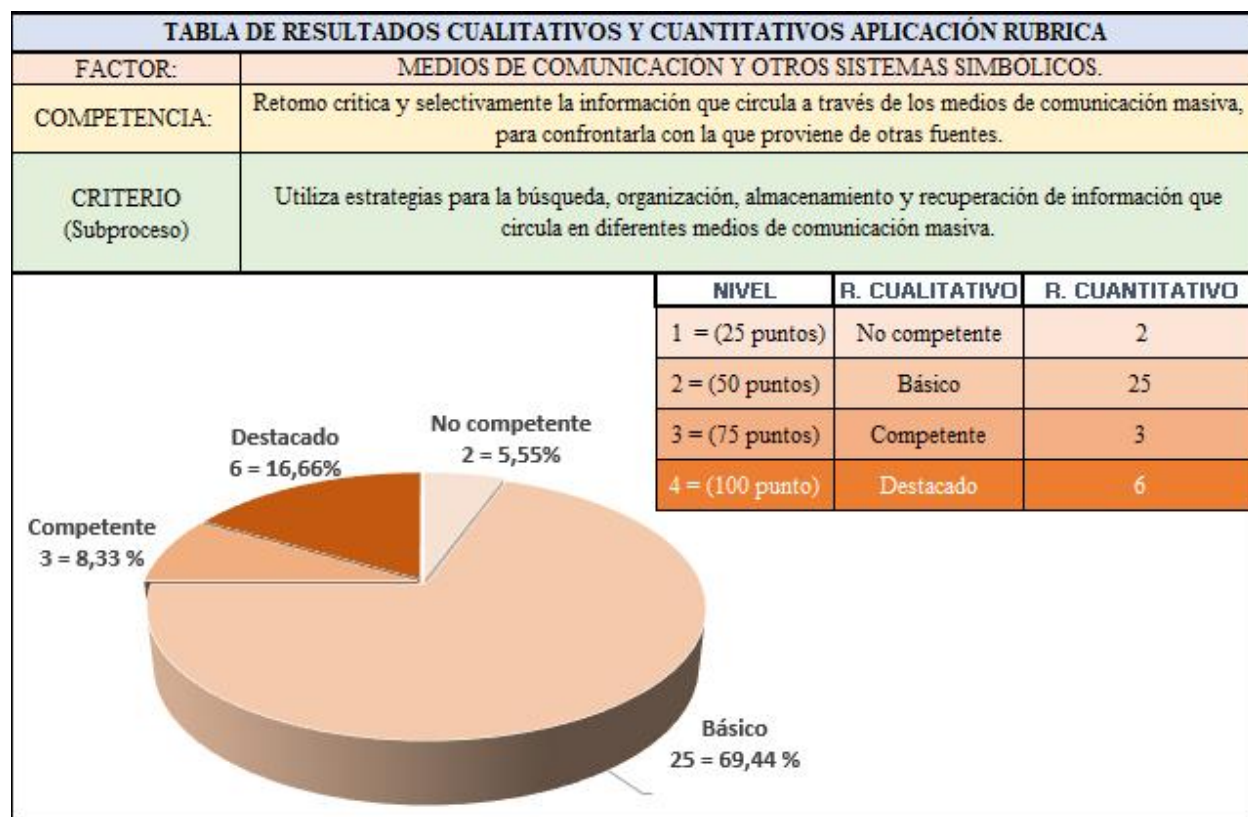


Fuente: elaboración propia.

Aunque la cantidad de estudiantes destacados bajo de 11 a 7 en relación con el anterior criterio de la competencia de medios de comunicación y otros sistemas simbólicos, el 94,45% de los estudiantes se encuentra en nivel básico o superior y tan solo dos estudiantes resultaron no ser competentes.

-Criterio o subproceso 3: Utiliza estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva.

Figura 50. Utiliza estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva.

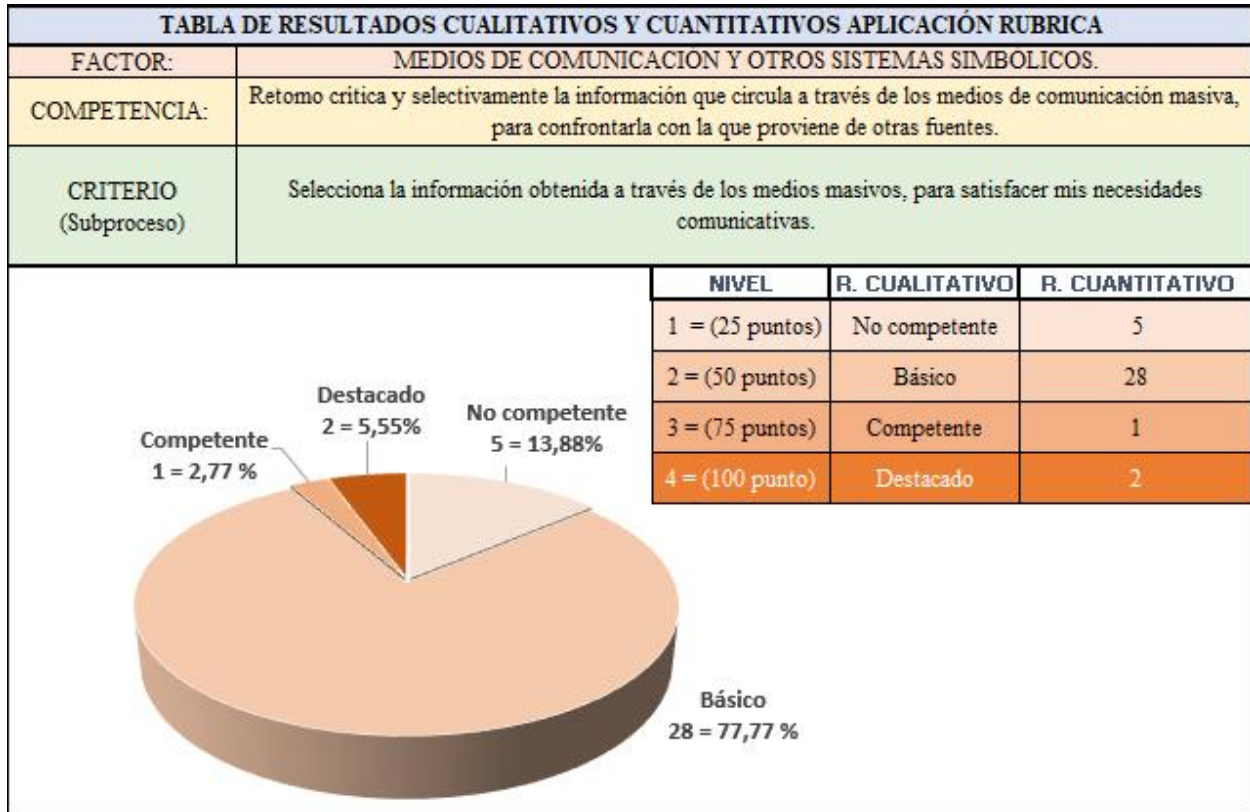


Fuente: elaboración propia.

En relación al subproceso sobre la utilización de estrategias, el comportamiento de las tendencias continuo, nuevamente 34 estudiantes se encuentran en nivel básico o superior y 2 se encuentra en no competente. La única variación se encontró en que se disminuyó en uno el nivel destaca en relación al anterior criterio.

-Criterio o subproceso 4: Selecciona la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas.

Figura 51. Selecciona la información obtenida a través de los medios masivos, para satisfacer mis necesidades comunicativas.

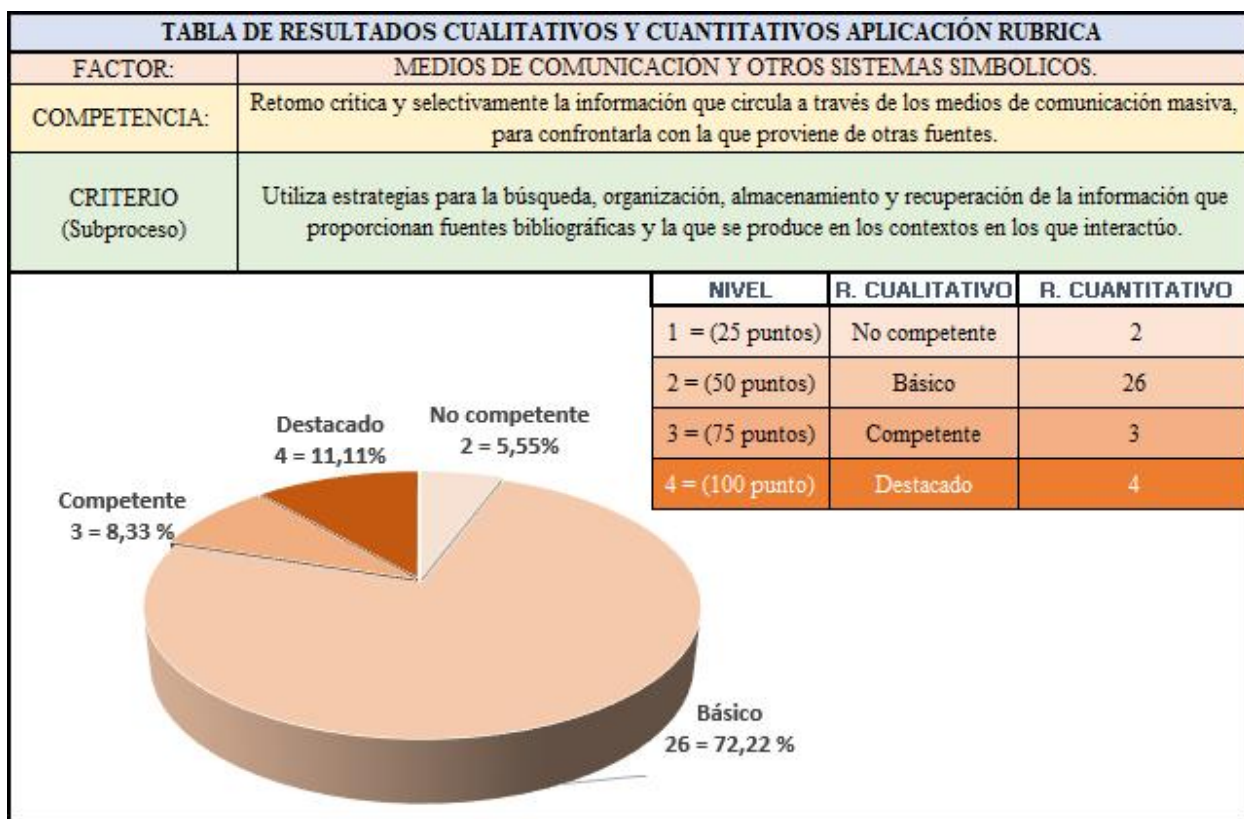


Fuente: elaboración propia.

Para el subproceso que habla de la selección de la información que se obtiene a través de los medios de comunicación masiva, el volumen de estudiantes en el nivel de no competente ha pasado de 2 a 5 en relación con el criterio anterior. Del mismo modo, el nivel competente y destacado han disminuido sus cantidad de estudiantes, concentrándose en el básico con el 77,77%.

-Criterio o subproceso 5: Utiliza estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúa.

Figura 52. Utiliza estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de la información que proporcionan fuentes bibliográficas y la que se produce en los contextos en los que interactúa.

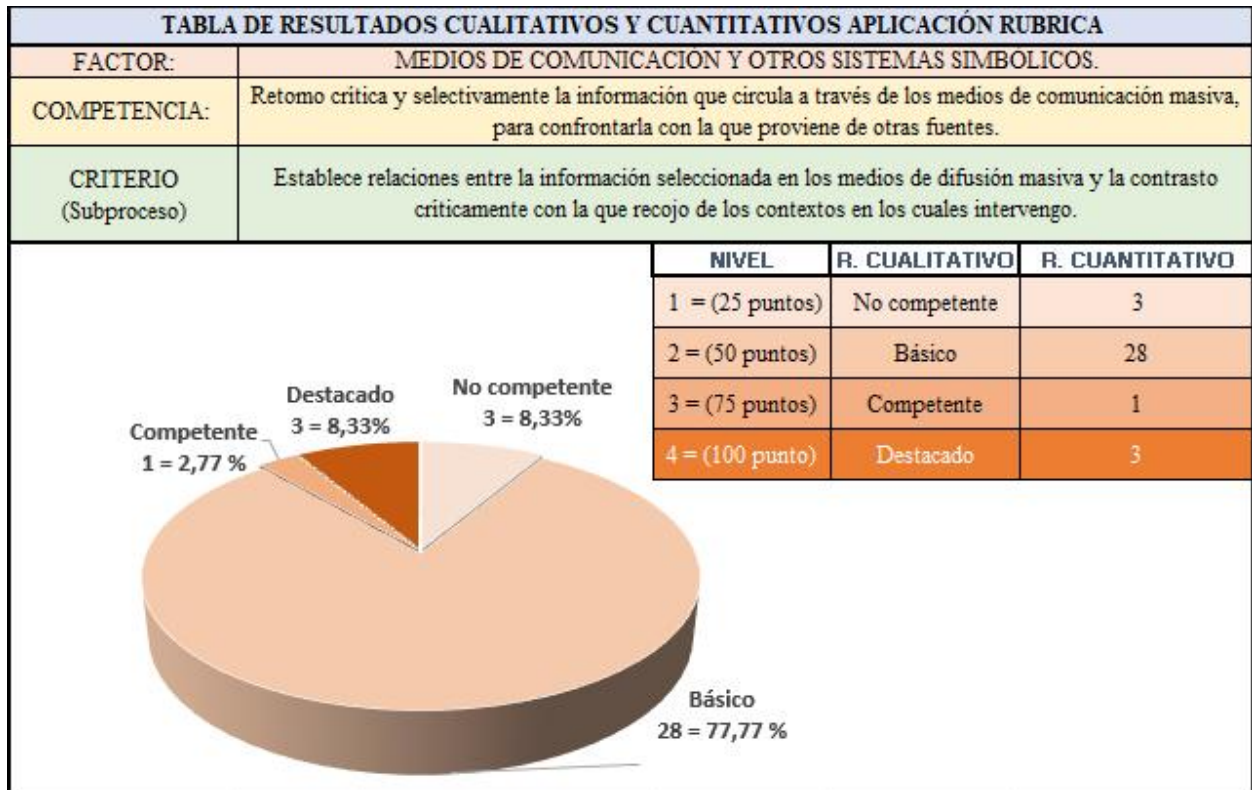


Fuente: elaboración propia.

Sobre la utilización de estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que circula en diferentes medios de comunicación masiva, los resultados de la prueba indican que, 4 estudiantes han obtenidos el nivel de destacado, 3 más un nivel de competente y 26 el básico. Del mismo modo, se retornó a la tendencia de encontrar a tan solo dos estudiantes en el nivel de no competente.

-Criterio o subproceso 6: Establece relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contraste críticamente con la que recojo de los contextos en los cuales intervengo.

Figura 53. Establece relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contraste críticamente con la que recojo de los contextos en los cuales intervengo.

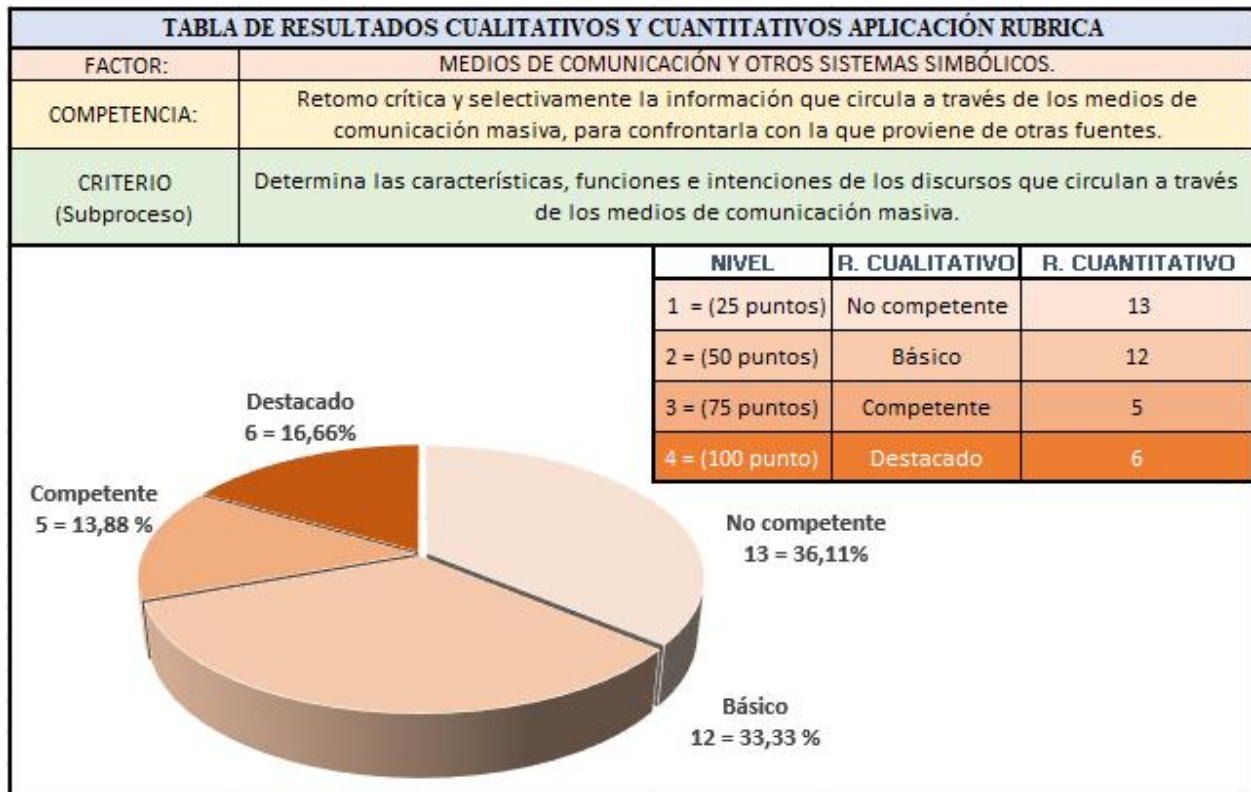


Fuente: elaboración propia.

En este ítem, el 77,77% de los estudiantes obtuvieron un nivel básico. Se presento la misma cantidad de alumnos para los niveles opuestos, es decir, el destacado y el no competente con el 8,33% cada uno y, por último, se encontró un solo alumno para el nivel competente.

-Criterio o subproceso 7: Determina las características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva.

Figura 54. Determina las características, funciones e intenciones de los discursos que circulan a través de los medios de comunicación masiva.

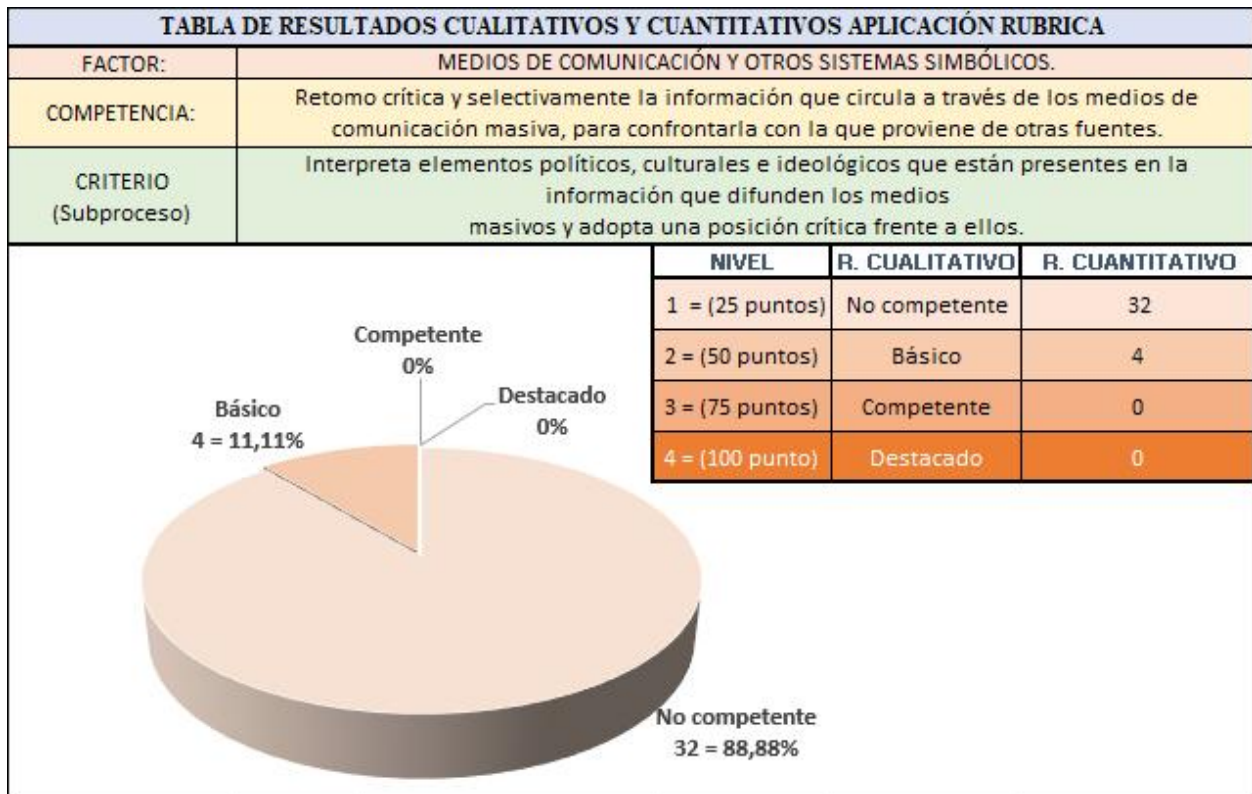


Fuente: elaboración propia.

En este criterio, se encontró que el 16,66 % de los estudiantes lograron destacarse, 5 más obtuvieron el nivel competente, 12 el nivel básico y 13 estudiantes arrojaron como resultado el no competente, este subproceso presento la mayor dispersión de resultados de todos los ítems calificados.

-Criterio o subproceso 8: Interpreta elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopta una posición crítica frente a ellos.

Figura 55. Interpreta elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopta una posición crítica frente a ellos.

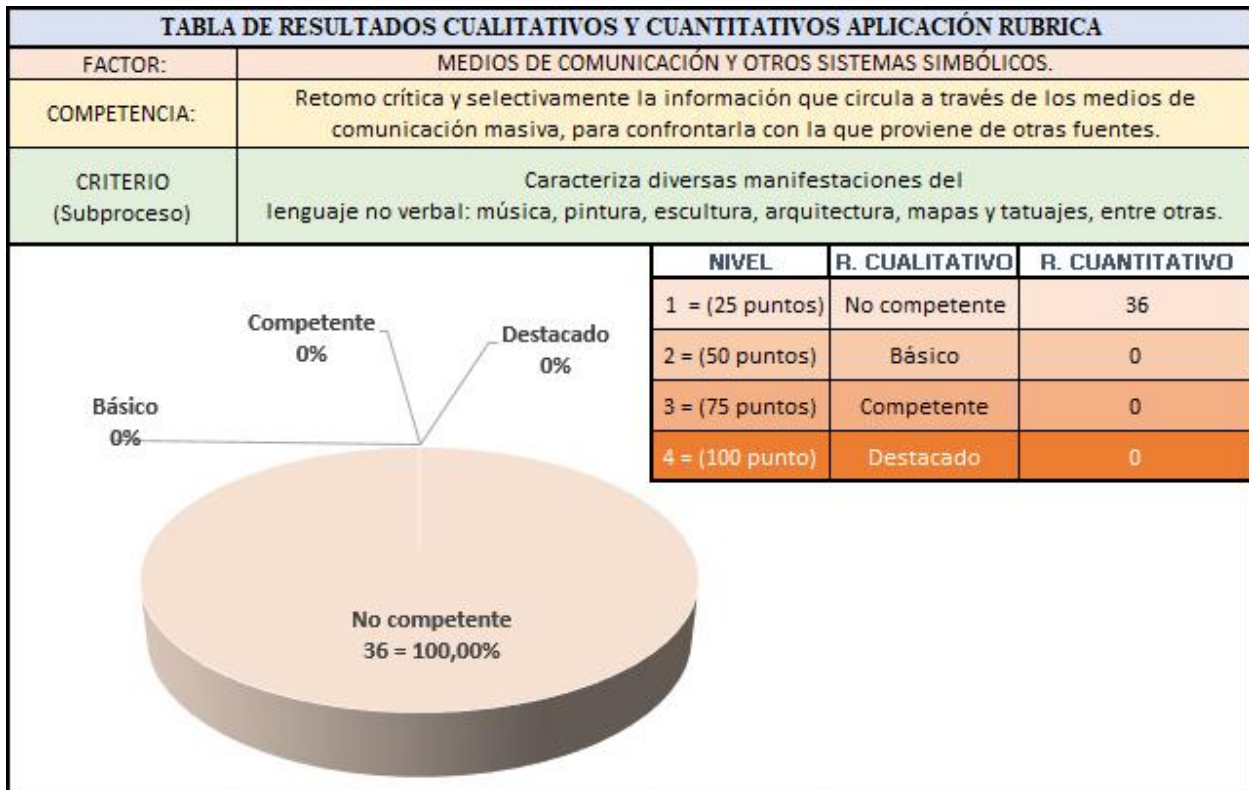


Fuente: elaboración propia.

Sobre el proceso de interpretación de elementos políticos, culturales e ideológicos que están presentes en la información que difunden los medios masivos y adopta una posición crítica frente a ellos. Se encontró que, 32 estudiantes, es decir el 88,88% no tomaron ningún tipo de postura sobre los planteamientos que se expusieron durante la actividad. Solo 4 estudiantes generaron algún tipo de aporte a la discusión planteada.

-Criterio o subproceso 9: Caracteriza diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.

Figura 56. Caracteriza diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otras.

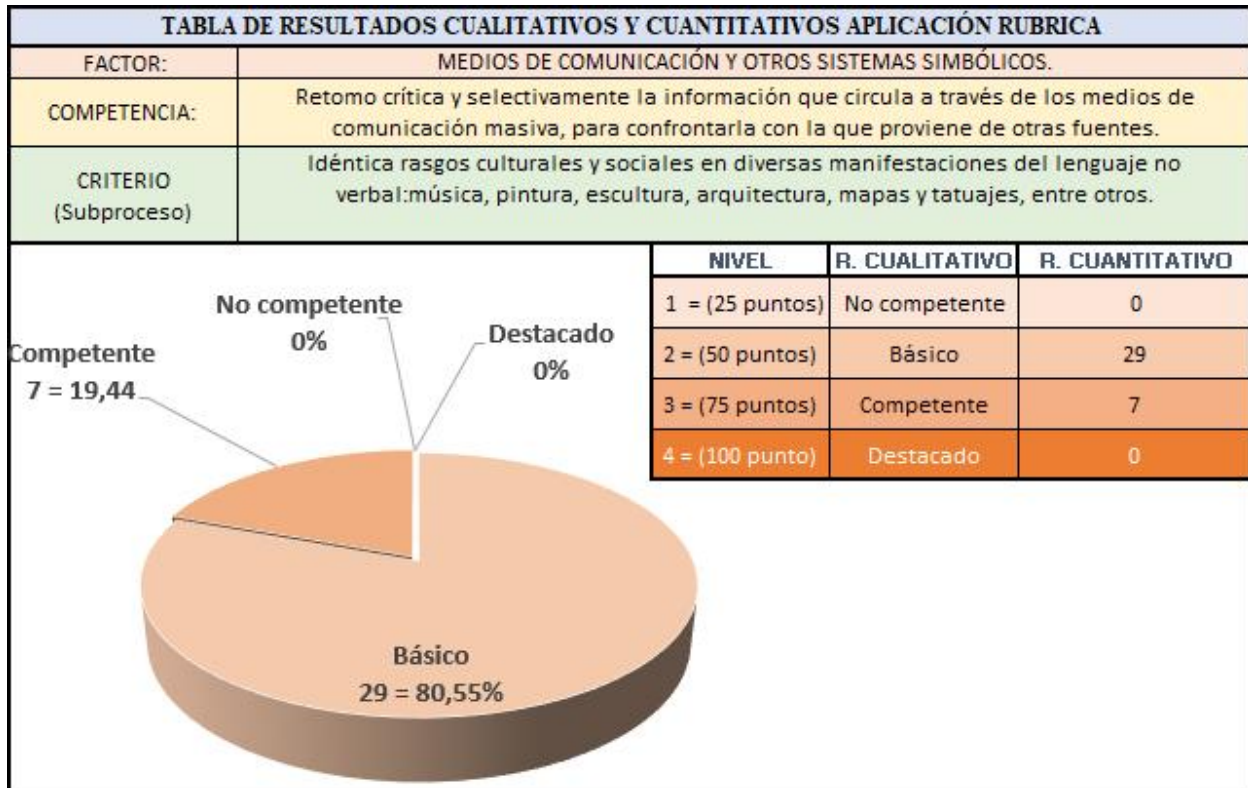


Fuente: elaboración propia.

El único criterio en el que se encontró una dispersión cero en los resultados fue en el correspondiente a caracteriza diversas manifestaciones del lenguaje no verbal, donde el 100% de los estudiantes des conocen las características de dichas manifestaciones.

-Criterio o subproceso 10: Idéntica rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.

Figura 57. Idéntica rasgos culturales y sociales en diversas manifestaciones del lenguaje no verbal: música, pintura, escultura, arquitectura, mapas y tatuajes, entre otros.

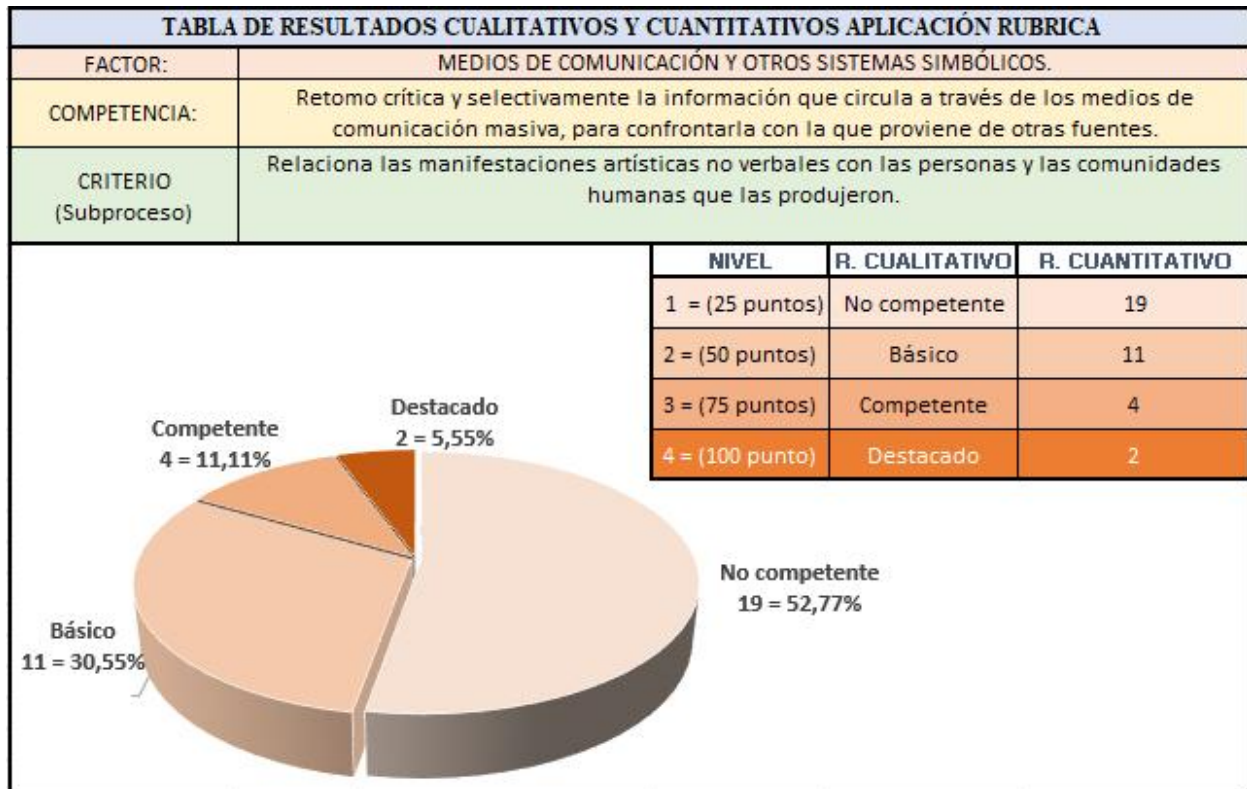


Fuente: elaboración propia.

En relación a la identificación de los rasgos culturales, el 80,55% de los estudiantes presentaron un nivel básico en los conocimientos relacionados. Mientras que, el restante 19,44% se encontraron en un nivel de competente.

-Criterio o subproceso 11: Relaciona las manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.

Figura 58. Relaciona las manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron.

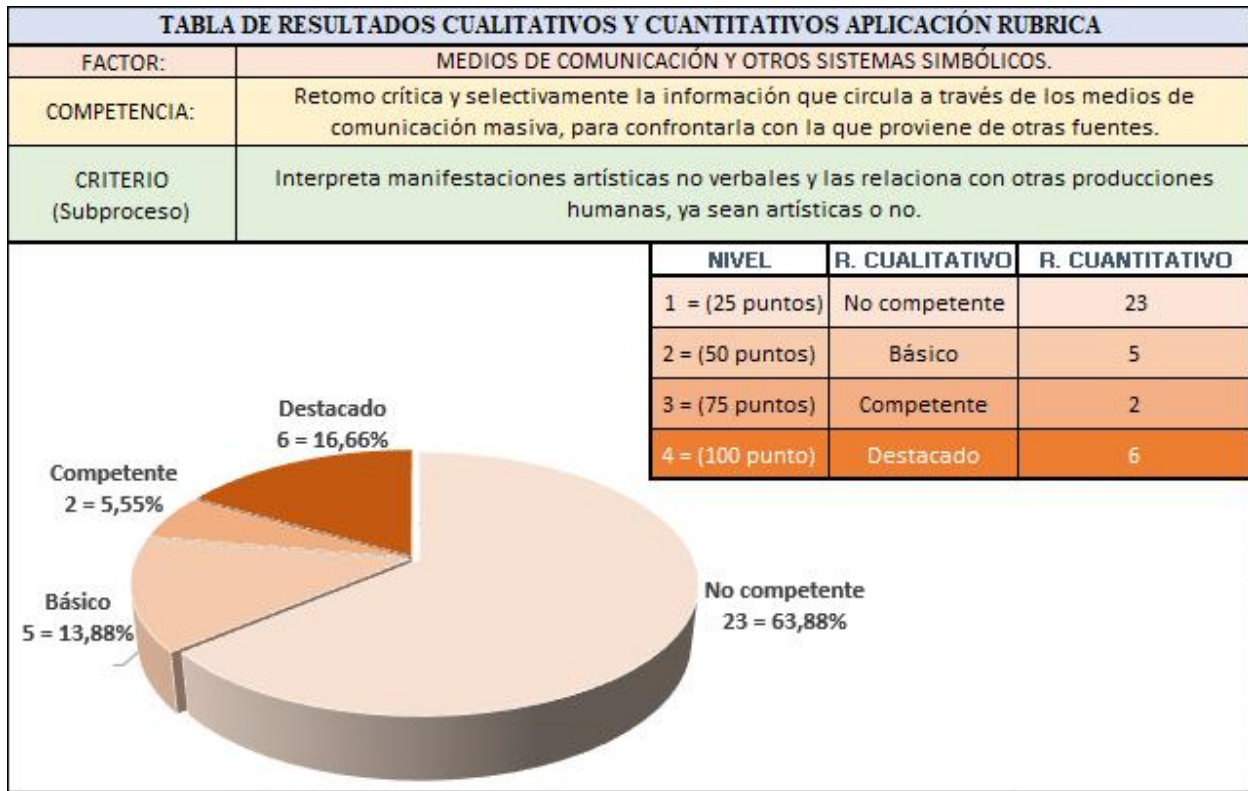


Fuente: elaboración propia.

Sobre el subproceso de relacionar manifestaciones artísticas no verbales con las personas y las comunidades humanas que las produjeron. Los estudiantes evaluados obtuvieron en su mayoría el nivel de no competente con 19. En el básico se encontraron otros 11 y para los niveles superiores la distribución fue de 4 para el competente y 2 para los destacados.

-Criterio o subproceso 12: Interpreta manifestaciones artísticas no verbales y las relaciona con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.

Figura 59. Interpreta manifestaciones artísticas no verbales y las relaciona con otras producciones humanas, ya sean artísticas o no.



Fuente: elaboración propia.

Como se evidencia en la gráfica, el 63,88% de los estudiantes obtuvieron como nota final no competente, otro 13, 88% se encontraron en el nivel básico, 2 en el nivel competente y 6 obtuvieron nota sobre saliente.

Anexo 12. Ejemplo evaluación ética de la comunicación

Figura 60. Ejemplo evaluación ética de la comunicación.

415. ¿Son estrategias para la búsqueda, organización, almacenamiento y recuperación de información que proporcionan fuentes bibliográficas?

- definir o resumir en una o varias frases cortas el tema sobre el que se desea obtener información, traducir los conceptos clave a los términos de interrogación utilizados por el sistema en el que vamos a realizar la búsqueda y evaluar y refinar los resultados obtenidos.
- buscar los conceptos clave que definan esas frases cortas, y expresarlos del mayor número de formas posibles empleando sinónimos, variantes gramaticales, etc. Y buscar su traducción al inglés si se van a utilizar recursos en este idioma.
- construir una expresión o ecuación de búsqueda utilizando los operadores booleanos, para buscar en un campo determinado (búsqueda sencilla) o bien en varios simultáneamente (búsqueda avanzada).
- todas las anteriores.
- ninguna de las anteriores.

416. ¿Establezco relaciones entre la información seleccionada en los medios de difusión masiva y la contraste críticamente con la que recojo de los contextos en los cuales intervengo?

- nunca.
- casí nunca
- algunas veces
- casí siempre
- siempre

417. Lee la siguiente noticia. Lionel Messi jugará un partido benéfico en El Campin de Bogotá 30 de marzo del 2012 Por Luis Gabriel Angel

Inicialmente estaba pactado para realizarse en Barranquilla, pero se decidió organizarlo en Bogotá.

Lionel Messi jugará un partido benéfico en Bogotá, en el estadio El Campin, llamado la 'Batalla de las Estrellas', encuentro que en una primera instancia estaba pensado organizarse en Barranquilla.

El evento se realizará el próximo 21 de junio, así lo confirmó a El Tiempo el vicepresidente de Total conciertos, empresa encargada de organizar el partido, Andrés Barco. "Es un hecho, está 100 % confirmado", declaró Barco.

"Por ahora se va hacer el partido únicamente en Bogotá. Le hicimos la solicitud al personal de Messi para hacer un segundo partido. No se nos ha concretado, pero es un poco difícil. Por ahora lo único confirmado es en Bogotá", añadió.

Si bien en un comienzo la idea era que el juego se llevara a cabo en Barranquilla, Barco especificó que "No se logró hacer en Barranquilla por las condiciones económicas de la ciudad. Se analizó, pero no nos dan la capacidad".

Además, enfatizó que: "El Gobierno de Bogotá, el doctor (Gustavo) Petro, nos dio todas las garantías; nos está brindando un brazo muy fuerte para que logremos que Messi y todas estas estrellas estén en la capital de la República".

El vicepresidente puntualizó que tenía una reunión este viernes con miembros de la Alcaldía, pero por la renuncia del secretario de Gobierno, Antonio Navarro Wolff, tuvo que ser postergada para el próximo lunes.

"Se va a revisar el plan de contingencia y la seguridad de los jugadores para ir haciendo todo el protocolo de seguridad y manejo. No solo para ellos sino para el público que asistirá de Colombia y varias partes de Centro y Suramérica porque es el único partido en esta zona", declaró Barco.

Respecto a las exigencias por parte de la Alcaldía de Bogotá y a la consecución de los permisos para el alquiler del estadio El Campin, Barco declaró que se está en el proceso de "presentar el plan de contingencia y solicitar todos los permisos. Estamos a tiempo y tenemos la experiencia para hacerlo y no vamos a tener ningún problema con respecto a eso".

Además, Barco adelantó una pequeña lista de importantes jugadores del fútbol mundial que acompañarán a Lionel Messi en el evento.

"Puedo confirmar que vendrán a Bogotá Diego Forlán (Inter de Milán), Luis Suárez (Liverpool de Inglaterra), Julio César (Inter de Milán), Javier Zanetti (Inter de Milán), Diego Milito (Inter de Milán), Dani Alves (Barcelona, España) y muchos más". Incluso confirmó que la presencia del astro brasileño del Santos, Neymar, está confirmado en un 90 %.

Fuente: El Tiempo

Identifica y escribe la estructura de la noticia anterior.

- Entrada
- Cuerpo
- Cierre

Identifica los elementos de la noticia anterior: ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Quiénes participaron? ¿Cómo? ¿Por qué?

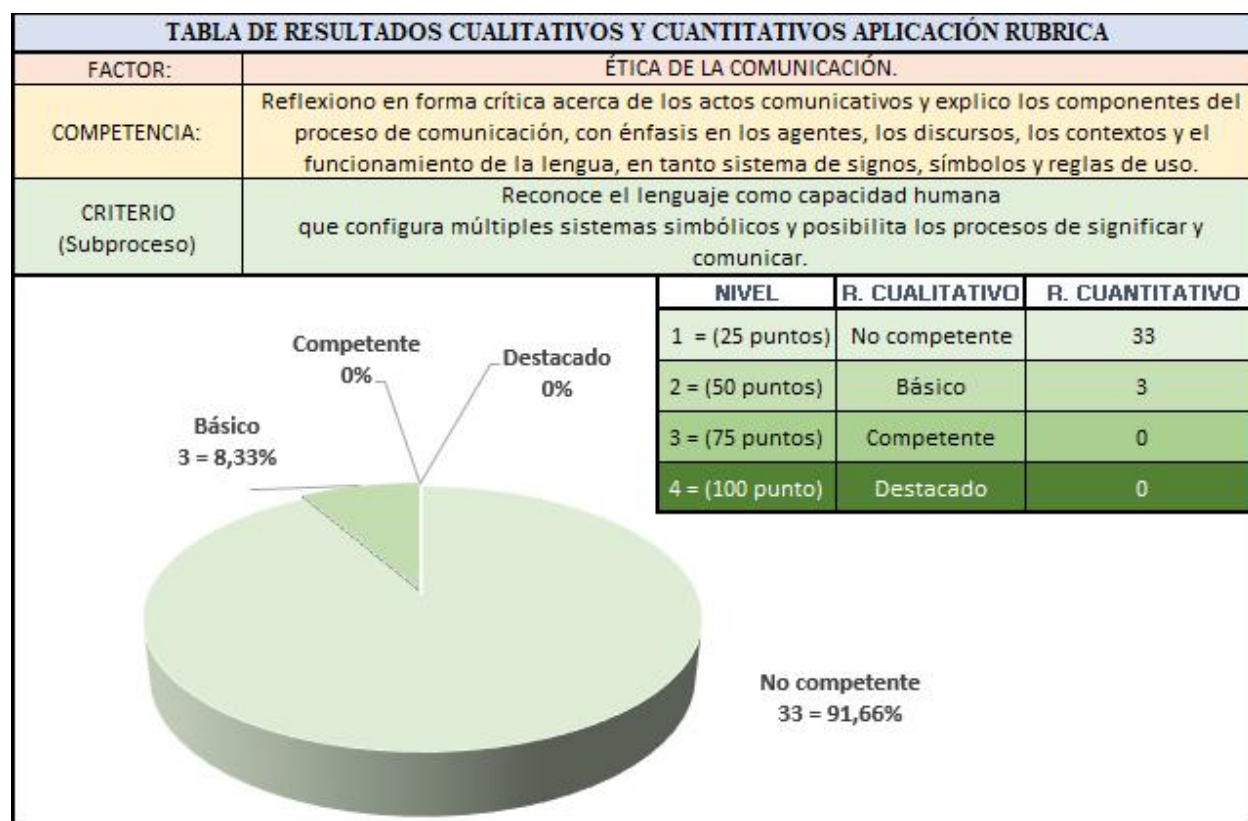
¿A quién le puede interesar esta noticia?

Fuente: elaboración propia.

Anexo 13. Tablas y figuras resultados competencia ética de la comunicación.

-Criterio o subproceso 1: Reconoce el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.

Figura 61. Reconoce el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.

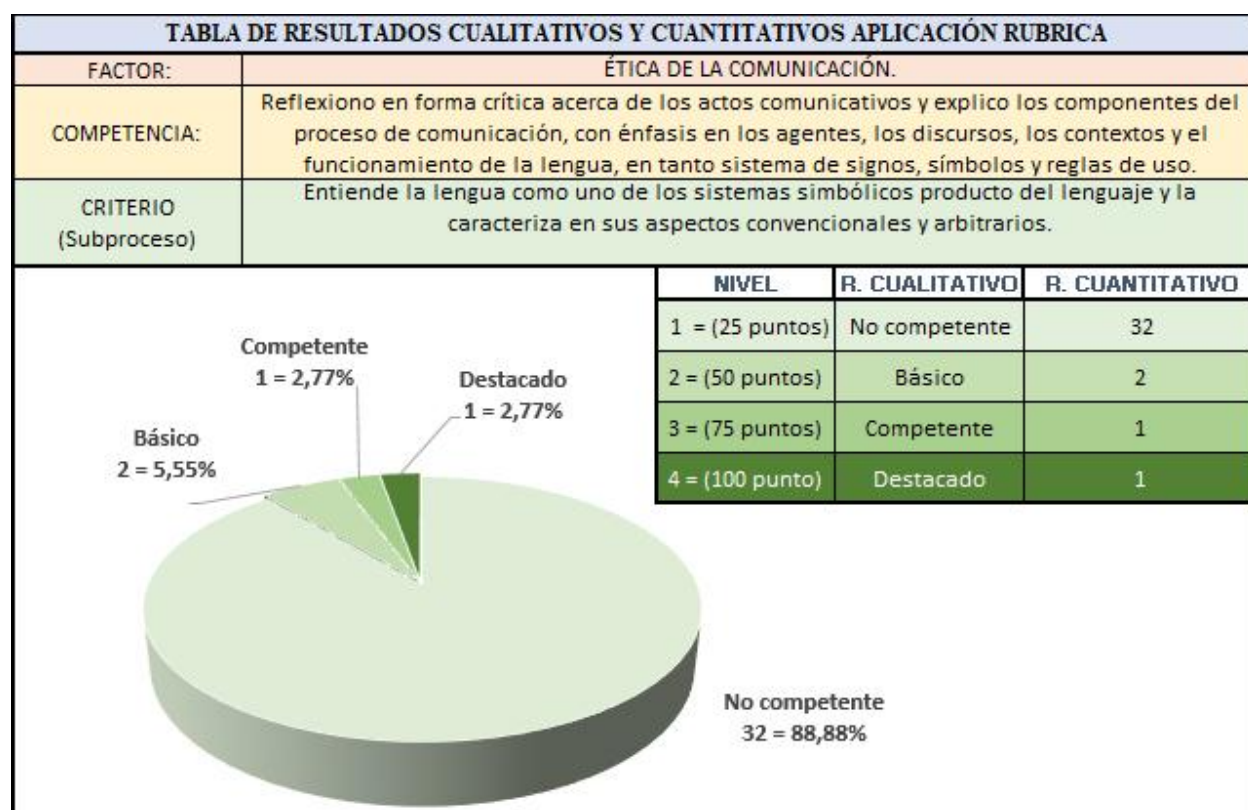


Fuente: elaboración propia.

Los resultados para este criterio evidencian que el 91,66% de los estudiantes recibieron como nota cualitativa el no competente, el restante 8,33% alcanzaron el nivel básico.

-Criterio o subproceso 2: Entiende la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracteriza en sus aspectos convencionales y arbitrarios.

Figura 62. Entiende la lengua como uno de los sistemas simbólicos producto del lenguaje y la caracteriza en sus aspectos convencionales y arbitrarios.

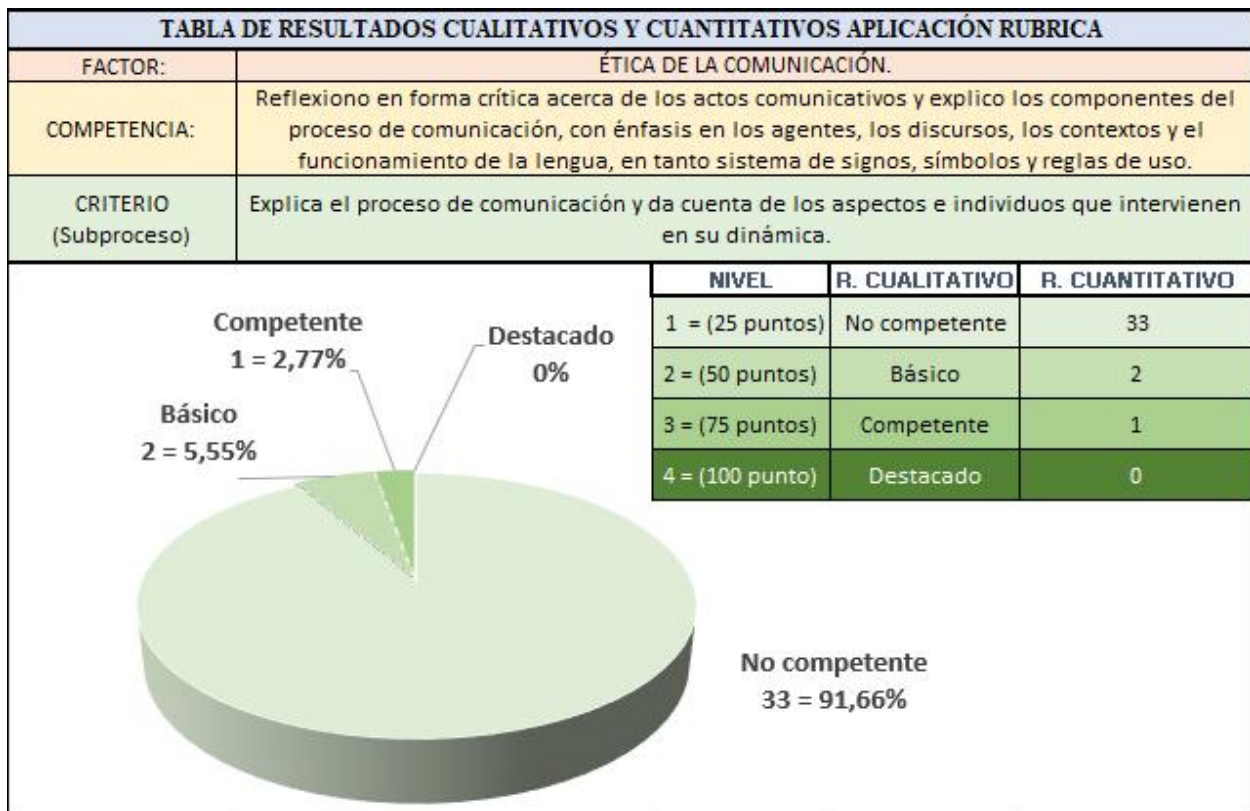


Fuente: elaboración propia.

Al preguntar los estudiantes sobre sus conocimientos en relación a las características del lenguaje en sus aspectos de convencionales y arbitrarios, 4 estudiantes o el 11,11% identifican dichas características. El restante 88,88%, no evidencias conocimientos en el tema.

-Criterio o subproceso 3: Explica el proceso de comunicación y da cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.

Figura 63. Explica el proceso de comunicación y da cuenta de los aspectos e individuos que intervienen en su dinámica.

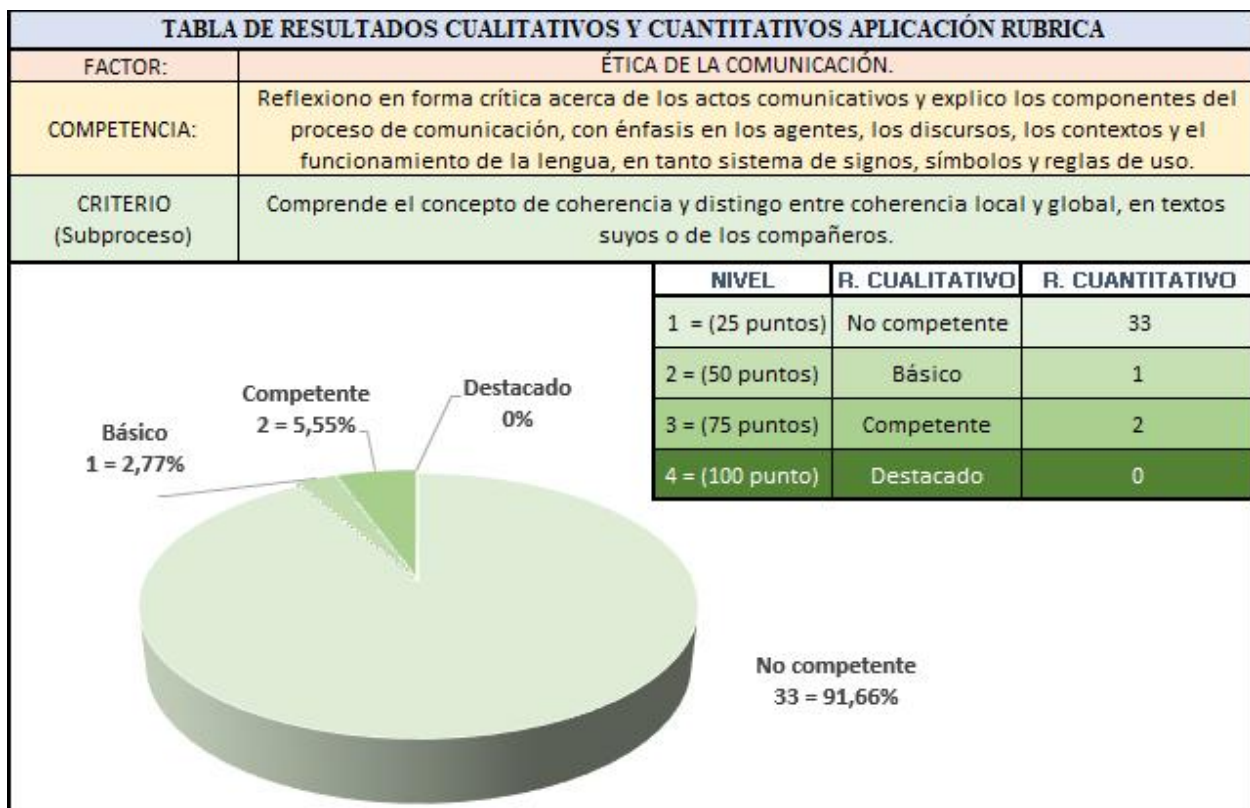


Fuente: elaboración propia.

En relación al cuestionario a medir los conocimientos de los estudiantes en relación al proceso comunicativo, tan solo un estudiante alcanzo el nivel de competente en sus respuestas, dos más al cansaron un nivel básico y el restante 91,33% desconoce los componentes del proceso comunicativo y sus características.

-Criterio o subproceso 4: Comprende el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos suyos o de los compañeros.

Figura 64. Comprende el concepto de coherencia y distingo entre coherencia local y global, en textos suyos o de los compañeros.

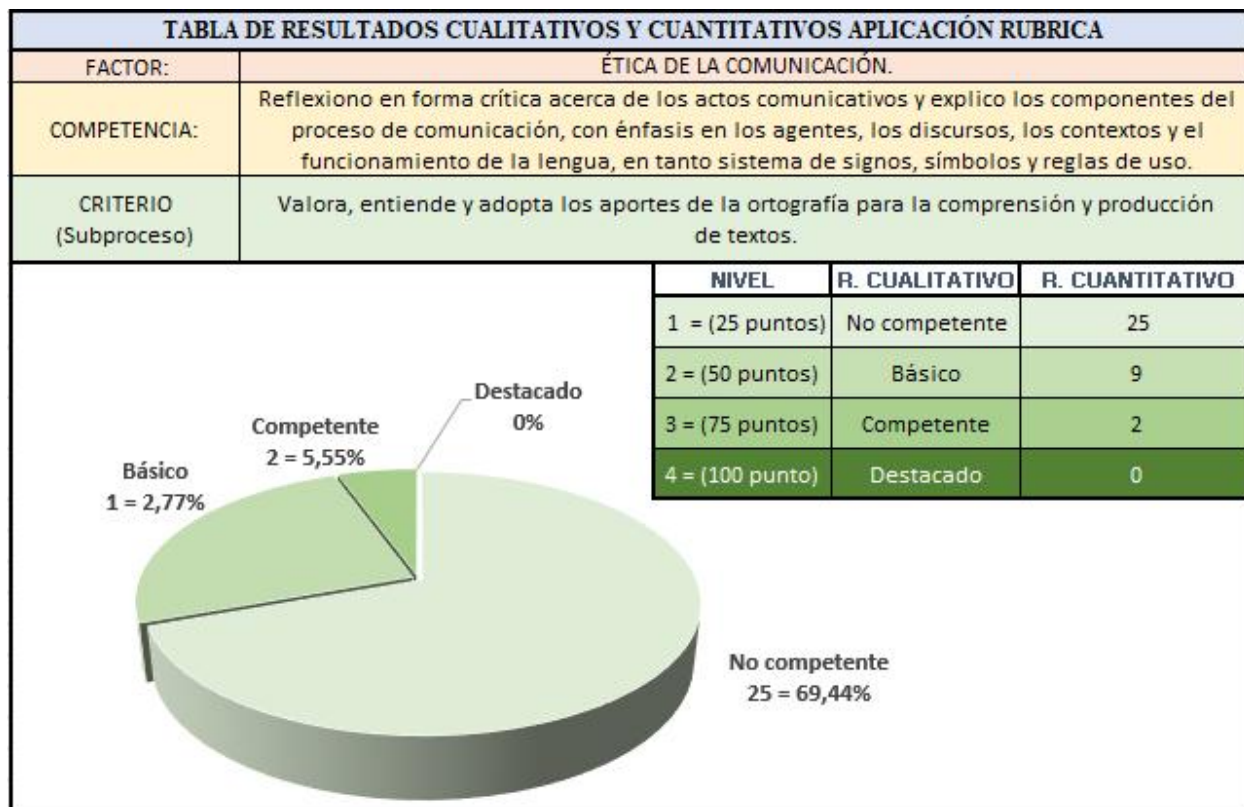


Fuente: elaboración propia.

En las actividades de evaluación relacionadas con la distinción y coherencia de sus textos y los de sus compañeros, 33 de los estudiantes no alcanzaron la competencia. por su parte, los restantes obtuvieron un nivel básico o superior.

-Criterio o subproceso 5: Valora, entiende y adopta los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.

Figura 65. Valora, entiende y adopta los aportes de la ortografía para la comprensión y producción de textos.



Fuente: elaboración propia.

En lo concerniente a la importancia de la ortografía en la comprensión y producción de textos el 69,44% de los estudiantes no alcanzaron la competencia, mientras que, 9 estudiantes obtuvieron un nivel básico y 2 el competente. Por último, se observa que ningún estudiante obtuvo el nivel de destacado.