

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



Tesis

Modelo didáctico pertinente y motivacional en el área de Comunicación para desarrollar aprendizajes productivos y significativos en estudiantes de secundaria en una institución educativa de Chiclayo.

Presentada para obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación, especialidad de Lengua y Literatura.

Investigadores : Bach. Carlos Alexis Peña Anacleto
Bach. Francisco Daniel Bances Ynoñan

Asesor : Mag. Elmer Milton Manayay Tafur

Lambayeque – Perú

2026

Modelo didáctico pertinente y motivacional en el área de Comunicación para desarrollar aprendizajes productivos y significativos en estudiantes de secundaria en una institución educativa de Chiclayo.

Tesis presentada para obtener el Título Profesional de Licenciado en Educación, especialidad de Lengua y Literatura.



Bach. Peña Anacleto, Carlos Alexis
Investigador principal



Bach. Bances Ynoñan, Francisco Daniel
Investigador principal



Dra. Guerrero Rojas, Gaby Silvia
Presidenta



Dr. Llanos Díaz, Elmer
Secretario



Dr. Bocanegra Vilcamango, Beder
Vocal



Mag. Manayay Tafur, Elmer Milton
Asesor

Acta de sustentación



UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
UNIDAD DE INVESTIGACIÓN



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS N° 040-2026

Siendo las 8:00 pm horas, del día lunes 12 de enero 2026 en los Ambientes de la FACHSE: _____, por mandato de la Resolución N° 0023-2026-D-FACHSE de fecha 08 de Enero del 2026 que autoriza la sustentación, se reunieron los miembros del Jurado designado según Resolución N° 2154-2023-V-D-FACHSE de fecha 18 de enero de 2023; Jurado integrado por los siguientes miembros:

Presidente(a)	: Dra. Gaby Silvia Guerrero Rojas.
Secretario(a)	: Dr. Elmer Llanos Díaz.
Vocal	: Dr. Beder Bocanegra Vilcamango.
Asesor(a) Metodológico	: M.Sc. Elmer Milton Manayay Tafúr.
Asesor(a) Científico	:



Con la finalidad de evaluar la(es) Tesis titulada(o): MODELO DIDÁCTICO PERTINENTE Y MOTIVACIONAL EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN PARA DESARROLLAR APRENDIZAJES PRODUCTIVOS Y SIGNIFICATIVOS EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE CHICLAYO. Presentada por PEÑA ANACLETO CARLOS ALEXIS - BANCES YNOÑAN FRANCISCO DANIEL para obtener el Título profesional de Licenciado(a) en Educación, especialidad de Lengua y Literatura.

Leída la resolución de autorización, se inicia el acto sustentación, al término del cual y de conformidad con el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) y el Reglamento de Grados y Títulos de la UNPRG (Res. N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio de 2023), los miembros del jurado realizaron la evaluación respectiva, haciendo las preguntas, observaciones y recomendaciones al/los sustentante(s), quien(es) respondió(eron) las interrogantes planteadas.

Dada la deliberación correspondiente por parte del jurado, se sucedió la valoración, obteniendo el calificativo de 18 en la escala vigesimal, que equivale a la mención de MUY BUENO. Siendo las 9:00pm horas del mismo día, se dio por concluido el acto académico, con la lectura del acta y la firma de los miembros del jurado.


Dra. Gaby Silvia Guerrero Rojas
PRESIDENTE(A)


Dr. Elmer Llanos Díaz.
SECRETARIO(A)


Dr. Beder Bocanegra Vilcamango.
VOCAL

OBSERVACIONES: la sustentación Se realizó a las 20:00 horas mediante la modalidad online, enlace de la videollamada: <https://meet.google.com/qnm-erfm-fxy>, por motivo de cruce de horario de uno de los miembros de jurado.

El presente acto académico se sustenta en el Reglamento General de Investigación de la UNPRG (Res. N° 184-2023-CU de fecha 24 de abril de 2023) los artículos 20°, 33°, 46°, 54° o 66° del Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (aprobado con Resolución N° 267-2023-CU de fecha 20 de junio del 2023 y su modificatoria aprobada por Resolución N° 385-2023-CU de fecha 11 de diciembre del 2023) y por la Resolución N° 403-2023-CU de fecha 27 de diciembre de 2023, ésta última que amplía el límite de las fechas de sustentación de proyectos aprobados de 2017 a 2020.

Constancia de verificación de originalidad de tesis

Yo, **Elmer Milton Manayay Tafur**, usuario revisor de la tesis titulada:

Modelo didáctico pertinente y motivacional en el área de Comunicación
para desarrollar aprendizajes productivos y significativos
en estudiantes de secundaria en una institución educativa de Chiclayo.

Cuyos autores son: **Peña Anacleto, Carlos Alexis**; con DNI N° 75974375 y **Bances Ynoñan, Francisco Daniel**; con DNI N° 76664101.

Usuario revisor identificado con documento de identidad DNI **16657697**, declaro que la evaluación realizada por el Programa informático ha arrojado un porcentaje de similitud de **4 %**, verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecida en los protocolos respectivos.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 25 de febrero de 2025



Elmer Milton Manayay Tafur

DNI 16657697

Asesor

Se adjunta:

*Resumen del Reporte automatizado de similitudes

*Recibo Digital

Modelo didáctico pertinente y motivacional en el área de Comunicación para desarrollar aprendizajes productivos y significativos en estudiantes de secundaria en una institución educativa de Chiclayo

INFORME DE ORIGINALIDAD

4%

INDICE DE SIMILITUD

4%

FUENTES DE INTERNET

2%

PUBLICACIONES

1%

TRABAJOS DEL
ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1

hdl.handle.net

Fuente de Internet

1%

2

repositorio.unprg.edu.pe

Fuente de Internet

1%

3

repositorio.usil.edu.pe

Fuente de Internet

<1%

4

www.coursehero.com

Fuente de Internet

<1%

5

es.scribd.com

Fuente de Internet

<1%

6

edacunob.ult.edu.cu

Fuente de Internet

<1%

7

genius.com

Fuente de Internet

<1%

8

Submitted to Universidad Cesar Vallejo

Trabajo del estudiante

<1%



Elmer Milton Manayay Tafur

DNI 16657697

Asesor

9	Perez, Jorge Armando Vergara. "Oportunidades de Aprendizaje en Textos Escolares: A nalisis de dos Cuadernos de Trabajo de Comunicacion", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2021 Publicación	<1 %
10	Vargas, Leonardo Alfredo Ccori. "Análisis de los Factores Que Contribuyen y Limitan la Estrategia de Seguimiento e Implementación de Fortalecimiento de la Gestión en la Ugel-Puno Para la Prevención de la Violencia Contra las Mujeres e Integrantes del Grupo Familiar: Una Mirada Desde la Experiencia de la ies Independencia Nacional, Entre los Años 2020 Y 2021.", Pontificia Universidad Catolica del Peru (Peru) Publicación	<1 %
11	doaj.org Fuente de Internet	<1 %
12	repositorio.unheval.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
13	www.grafiati.com Fuente de Internet	<1 %
14	apirepositorio.unh.edu.pe Fuente de Internet	<1 %



Elmer Milton Manayay Tafur
DNI 16657697
Asesor

15	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
16	Mesía, Olga de la Cruz. "Condiciones Para la Evaluación Formativa del Aprendizaje en el Área de Comunicación del Nivel Secundaria en la Modalidad no Presencial", Pontificia Universidad Catolica del Peru (Peru), 2022 Publicación	<1 %
17	Salgado Rodríguez, Liliana. "El diseño de afiches y etiquetas en el aprendizaje de la escritura en transición", Universidad Distrital Francisco JosÃ© de Caldas (Colombia), 2024 Publicación	<1 %
18	core.ac.uk Fuente de Internet	<1 %
19	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
20	1library.co Fuente de Internet	<1 %
21	Submitted to Universidad Marcelino Champagnat Trabajo del estudiante	<1 %
22	cienciadigital.org Fuente de Internet	<1 %
23	wordwall.net Fuente de Internet	<1 %



Elmer Milton Manayay Tafur
DNI 16657697
Asesor

24	repositorio.unc.edu.pe Fuente de Internet	< 1 %
25	www.yumpu.com Fuente de Internet	< 1 %
26	Díaz Obregón, Felipe Rivera Velásquez, Juan Carlos Montañez Gómez, Darío. "Método Scout Aplicado en la Enseñanza de las Ciencias Naturales", Universidad Católica de Pereira (Colombia), 2024 Publicación	< 1 %
27	Submitted to Oxford Brookes University Trabajo del estudiante	< 1 %
28	Submitted to Universidad de Piura Trabajo del estudiante	< 1 %
29	bibliotecadigital.udea.edu.co Fuente de Internet	< 1 %
30	slidelegend.com Fuente de Internet	< 1 %
31	www.cacic2016.unsl.edu.ar Fuente de Internet	< 1 %
32	www.minedu.gob.pe Fuente de Internet	< 1 %
33	Naraza Cordova, Ninoshka del Rocio. "Las estrategias didacticas desde su planificacion"	< 1 %



Elmer Milton Manayay Tafur
DNI 16657697
Asesor

hasta su aplicacion en el area de comunicacion en el VII ciclo de educacion basica regular en una institucion educativa privada de la UGEL N° 03 de Lima Metropolitana", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2021

Publicación

34	repository.cinde.org.co Fuente de Internet	<1 %
35	www.ccadip.com Fuente de Internet	<1 %
36	www.flacso.ec Fuente de Internet	<1 %
37	www.index-f.com Fuente de Internet	<1 %
38	sociologia-alas.org Fuente de Internet	<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias

< 15 words

Excluir bibliografía

Activo



Elmer Milton Manayay Tafur

DNI 16657697

Asesor

Recibo digital Turnitin



Recibo digital

Este recibo confirma que su trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega: Carlos Alexis Peña Anacleto & Francisco Daniel Bances Ynoñan
Título del ejercicio: Quick Submit
Título de la entrega: Modelo didáctico pertinente y motivacional en el área de Com...
Nombre del archivo: 5._Informe_final_Pe_a-Bances_25.02.25_Rev..docx
Tamaño del archivo: 2.59M
Total páginas: 218
Total de palabras: 68,293
Total de caracteres: 373,425
Fecha de entrega: 25-feb.-2025 07:29p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega: 2598813841



Derechos de autor 2025 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Elmer Milton Manayay Tafur
DNI 16657697
Asesor

DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD

Peña Anacleto, Carlos Alexis y **Bances Ynoñan, Francisco Daniel**, investigadores principales, de Educación, Especialidad de Lengua y Literatura, y **Elmer Milton Manayay Tafur**, asesor, integrantes del equipo responsable de la investigación “*Modelo didáctico pertinente y motivacional en el área de Comunicación para desarrollar aprendizajes productivos y significativos en estudiantes de secundaria en una institución educativa de Chiclayo*”, declaramos bajo juramento que esta investigación no ha sido plagiada, ni contiene datos apócrifos. En caso se demostrara lo contrario, asumimos con responsabilidad la anulación de este informe y, por ende, el proceso administrativo a que hubiere lugar, que pueda conducir a la anulación del título o grado emitido como derivación de la revocación de este trabajo.

Lambayeque, septiembre de 2025



Bach. Peña Anacleto, Carlos Alexis
Investigador principal



Bach. Bances Ynoñan Francisco Daniel
Investigador principal



Elmer Milton Manayay Tafur
Asesor

DEDICATORIA

Esta investigación está dedicada a todas las personas con conciencia social, porque creemos que, en el contexto actual, a pesar de los avances que se ha tenido a lo largo de los siglos, la humanidad tiene una lucha constante contra sí misma, no ha sabido ni ha intentado actuar concientemente y nuestro aporte educativo servirá de base para una generación enfocada en acciones éticas, democráticas y participativas en las prácticas sociales.

AGRADECIMIENTOS

*A nuestras familias, que en momentos tan difíciles
siempre han estado con nosotros, brindándonos
apoyo y aprecio.*

*A nuestro docente Milton Manayay Tafur,
por su asesoramiento impecable
durante la construcción de esta investigación.*

*A nuestro Dios,
por la vitalidad y esperanza diaria
que nos mantiene en la batalla existencial.*

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABLAS.....	15
ÍNDICE DE FIGURAS	16
RESUMEN	17
INTRODUCCIÓN.....	19
CAPÍTULO I.....	24
DISEÑO TEÓRICO	24
1.1. Antecedentes	24
1.2. Bases teóricas	27
1.2.1. Bases teóricas contextuales.....	27
Teoría sociocultural de Vygotsky	27
1.2.2. Bases teóricas motivacionales.....	29
Teoría de la motivación humana de Maslow	29
1.2.3. Bases teóricas cognitivas	31
Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel	31
Teoría del aprendizaje experiencial de Dewey.....	33
1.3. Bases conceptuales	35
Didáctica pertinente	35
Didáctica motivacional	36
Aprendizaje productivo	36
Aprendizaje significativo	38
1.4. Categorización.....	39
CAPÍTULO II.....	40
DISEÑO METODOLÓGICO	40
2.1. Procedimiento de investigación.....	40
2.2. Población muestral	42
2.3. Técnicas e instrumentos.....	43
2.4. Equipos y materiales.....	44
CAPÍTULO III	45
RESULTADOS	45
3.1. Resultados descriptivos: situación-problema.....	45
3.2. Resultados propositivos: propuesta-solución.....	72
3.2.1. Componente conceptual	75
3.2.2. Componente operacional.....	91
3.2. Resultados validativos: validación de la propuesta-solución.....	138
DISCUSIÓN.....	139
CONCLUSIONES.....	143
RECOMENDACIONES	145
REFERENCIAS	146
ANEXOS	159

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operativización de las categorías de estudio.	39
Tabla 2. Rasgos fácticos constatados e instrumentos y técnicas etnográficas.	71
Tabla 3. Modelo didáctico pertinente y motivacional.	74
Tabla 4. Organización sistemática del componente operacional	92
Tabla 5. Ficha de preguntas de criticidad.	107
Tabla 6. Ficha de la técnica de exploración y descarte.....	112
Tabla 7. Ficha de los componentes comunicativos del género discursivo.....	119
Tabla 8. Resolución de la ficha de los componentes de texto audiovisual “Ya no más”.....	120
Tabla 9. Identidad, misión y producción textual.	127
Tabla 10. Ficha de planificación textual.....	128
Tabla 11. Estrategia extensiva.	131
Tabla 12. Esquema evaluativo.....	133
Tabla 13. Escala estimativa.	131
Tabla 14. Lista de cotejo.....	135
Tabla 15. Rúbrica.	136
Tabla 16. Nómina de expertos validadores.....	138
Tabla 17. Resultados de validez a juicio de experto.	138

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Sistematización del enfoque formativo.....	91
Figura 2. Situación didáctica	94
Figura 3. Miniatura de videoclip "Ya no más" - Susan Ochoa.....	93
Figura 4. Secuencias y estrategias didácticas de la propuesta.	101
Figura 5. Instrumento Letrado: Meme (1).	102
Figura 6. Instrumento Letrado: Meme (2).	103
Figura 7. Instrumento Letrado: Meme (3).....	103
Figura 8. Exploración pensativa de una situación problemática	118
Figura 9. Manifestación de Ideas.....	105
Figura 10. Árbol de problemas.....	107
Figura 11. Conciencia crítica de la estrategia problematizadora	108
Figura 12. Escenificación del trato correcto hacia la mujer	111
Figura 13. Escenificación del trato incorrecto hacia la mujer	110
Figura 14. Aspectos de la producción textual.....	115
Figura 15. Violencia Contra la Mujer (Folleto).....	113
Figura 16. Estadísticas de Violencia Contra las Mujeres Durante la Pandemia en 2021.	113
Figura 17. Publicación en redes sociales sobre Violencia.	113
Figura 18. Texto lírico sobre la violencia hacia la mujer.	113
Figura 19. Esquema descriptivo del contexto y el tipo de texto.	114
Figura 20. Actividad perceptiva y analítica del texto.	115
Figura 21. Actividad perceptiva y analítica del texto audiovisual.....	116
Figura 22. Instrumento didáctico: componentes comunicativos del texto	118
Figura 23. Solución de preguntas sobre los componentes comunicativos del texto.	125
Figura 24. Toma de posición del lector como autor	126
Figura 25. Identidad, misión y producto textual.....	127
Figura 26. Componente operacional: secuencias didácticas e instrumentos evaluativos	137

RESUMEN

La investigación es de tipo descriptivo-propositivo, tuvo como objetivo elaborar una propuesta didáctica pertinente y motivacional en el área de Comunicación, como una alternativa para transformar la práctica pedagógica descontextualizada, disgregada y desmotivadora, que permita lograr aprendizajes productivos y significativos en los estudiantes de Educación Básica Regular secundaria en una institución educativa de Chiclayo. Metodológicamente, el estudio siguió una primera etapa de concreción empírica que describe el estado de los aprendizajes como problema formativo con técnicas e instrumentos etnográficos de observación participante (registros, notas, cuadernos de campo) y entrevista en profundidad (guion de entrevista), en 10 sesiones de aprendizaje, y una segunda etapa de construcción modélica que propone el modelo didáctico pertinente y motivacional. La población muestral estuvo conformada por 26 alumnos más la docente del área de Comunicación. Los resultados empíricos dan cuenta del siguiente sistema de situaciones recurrentes y contradictorias: (a) didáctica descontextualizada, improductiva, desmotivada, no significativa; (b) conductas pasivas y disruptivas de los discentes; (c) actitudes y decisiones normativamente inadecuadas de la docente. Los resultados propositivos plantean la propuesta didáctica pertinente y motivacional organizada en un *componente conceptual* (enfoques didácticos pertinente, motivacional, constructivista, práctico-experiencial) y un *componente operacional* (situación, intención, contenido, método, evaluación). Se concluye que la pertinencia didáctica y la motivación son factores relevantemente alternativos para proyectar una transformación de los aprendizajes diagnosticados en productivos y significativos.

Palabras clave: *Didáctica; Pertinencia; Motivación; Aprendizaje significativo; Aprendizaje productivo.*

ABSTRACT

The research is of a descriptive-propositive type, and its objective was to elaborate a pertinent and motivational didactic proposal in the area of Communication, as an alternative to transform the decontextualized, disintegrated and demotivating pedagogical practice, which allows achieving productive and meaningful learning in students of Regular Basic Secondary Education in an educational institution of Chiclayo. Methodologically, the study followed a first stage of empirical concretion that describes the state of learning as a formative problem with ethnographic techniques and instruments of participant observation (records, notes, field notebooks), in-depth interview (interview script) and content analysis (analysis guide), in 10 learning sessions, and a second stage of model construction that proposes the pertinent and motivational didactic model. The sample population consisted of 26 students plus the teacher of the Communication area. The empirical results show the following system of recurrent and contradictory situations: (a) decontextualized, unproductive, unmotivated, non-meaningful didactics; (b) passive and disruptive behaviors of the students; (c) inadequate attitudes and decisions of the teacher. The propositional results propose a pertinent and motivational didactic proposal organized in a conceptual component (pertinent didactic approaches, motivational, constructive and motivational). It is concluded that didactic expertise and motivation are relevant alternative factors to project a transformation of the diagnosed learning into productive and meaningful.

Key words: *Didactics; Relevance; Motivation; Meaningful learning; Productive learning.*

INTRODUCCIÓN

El estado de conocimiento de la didáctica, como proceso de enseñanza-aprendizaje, siguen una ruta de autorregulación considerando la dimensión psicológica. En el ámbito educativo el factor conductual, cognitivo y motivacional le cede al discente el contexto requerido para la retroalimentación. Actualmente, las propuestas formativas priorizan el aprendizaje por sobre la enseñanza, de ahí que “los nuevos planteamientos de una docencia centrada en el aprendizaje de los estudiantes han convertido la actividad de enseñar en un proceso realmente complejo” (Zabalza, 2011, p. 412).

Aunque la complejidad y prioridad de la experiencia docente ya ha estado presente como profesión, trabajo y vocación, los cambios contextuales pueden resultar retos incomprensibles y dan lugar a una fútil mirada hacia las prácticas pedagógicas. En el escenario de una nueva presencialidad denominada “educación virtual”, según Camacho (2016), habría una problemática vinculada con la consolidación de la comunicación y su fortalecimiento, pues se estaría afectando el “eje transversal del proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 346).

El problema didáctico se conecta con un problema de planificación, pues, como lo anotan Sánchez y Soto (2021), las acciones de planificación del trabajo educativo no llegan a satisfacer las expectativas de orientación brindada a las actividades didácticas. A la vez, los enfoques prácticos y por competencias han abierto la posibilidad para un aprendizaje con base en la resolución de problemas —Aprendizaje Basado en Problemas, ABP, por ejemplo—, donde aprender es un proceso que se aleja de la memorización de contenidos y opta por la participación y actividad del docente y discentes en contextos específicos de aprendizaje, escenario formativo en que, como señala Lorenzo (2023), “enfrentar

al estudiantado a una situación real para que pueda desarrollar sus competencias, integrando los conocimientos en la búsqueda de la solución al problema”.

La educación actual demuestra que las exigencias, necesidades y contexto de los estudiantes se desvinculan de los propósitos de las instituciones educativas. Adentrarse en el mundo académico de los discentes ha sido una constante preocupación para los enfoques educativos. Es evidente que las posiciones se dividen: si deben primar los contenidos o las experiencias, se llega, incluso a complicar el eclecticismo de ambas posturas.

En las experiencias socioculturales los factores que han influido en las acciones humanas son la motivación y la capacidad para integrarse en el contexto. Sin esa fuerza interior y sin la necesidad de desenvolverse integralmente en el medio, el hombre no podría llevar óptimamente a la práctica su lenguaje y pensamiento. El hombre realiza sus actividades valiéndose, como ser social, de influencias externas. Para llegar a la madurez plena, el ser humano efectuó actividades que conllevan sus intereses y necesidades.

La educación se ha caracterizado por tener en cuenta el contexto y esfuerzo e interés del estudiante por querer aprender algo útil como uno de los factores que más influyen en un aprendizaje ético, productivo y significativo. Al existir una problemática relacionada con este factor, es decir, una práctica educativa carente de claridad, sin acción desarrolladora humana, aislada de los factores socioculturales de los alumnos, se produce una serie de incomodidades manifestadas en las actitudes de uno de los mayores participantes en este campo (comunidad educativa), trayendo como consecuencia un conjunto de cuestionamientos acerca del latente interés y esfuerzo de los estudiantes por el curso y sus aprendizajes.

El gusto por un objeto es también una necesidad y tiene una relación muy estrecha con el lado emocional y afectivo. Al no mostrar interés ni realizar ningún esfuerzo, los alumnos optan, muchas veces, por mostrar ciertas conductas que van en contra de las

normas de una institución, lo que ocasiona que los maestros tomen decisiones, muchas veces, no adecuadas ni oportunas, opacando así sus sesiones de clase y generando conflictos entre ellos, tensiones que afectan sus roles en el aula.

En este contexto, los docentes no le prestan un real interés al factor motivacional de sus alumnos, hacerlos partícipes de sus procesos formativos, que se autoevalúen o autorreconozcan sus logros. La realidad exige nuevas acciones, no es razonable ni comprensible llegar a una limitación o reproducción, es decir, continuar ejecutando una metodología que sea tradicional, descontextualizada y desmotivadora.

En el lapso de septiembre y diciembre del año 2019, en el aula de tercer grado “B”, de educación secundaria, turno tarde, en una institución educativa de Chiclayo, se observaron y registraron las acciones formativas en diez sesiones de aprendizaje del área de Comunicación. Para el registro de datos se utilizaron diarios de campo (Porlán y Martín, 1997; Martínez, 2007; Galeano 2001), notas de campo (Galeano, 2001), registros de campo (Fuentes, 2001) y entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1992; Llanos y Fernández, 2005; Torrecilla, 2006; Sabino, 1992), instrumentos direccionados a una toma de datos respecto a la práctica pedagógica.

La información recogida y organizada permitió observar que las interacciones entre la docente y los estudiantes no son armoniosas, son conflictivas, evidenciadas en relaciones tensas y discordantes, debido, en primer lugar, al escaso uso de recursos estratégicos motivacionales y a las conductas disruptivas y desidiosas de los discentes, quienes manifiestan indisciplina, perjudicando así el transcurrir de la clase (enseñanza) y, por ende, la posibilidad de desarrollar competencias como parte del propósito formativo (aprendizaje). De este modo, la interacción didáctica se ve afectada por y para ambos actores formativos, situando a la profesora en una posición intolerante e incomprensiva y en indecisiones para construir y aplicar una metodología motivacional y productiva.

Ante ello, los discentes se ven enfadados, desmotivados y desinteresados con ella y el curso, generando en el aula un ambiente hostil, aburrido e irrespetuoso. Por lo tanto, se constata que no existe una didáctica pertinente y motivacional. Además, no existen decisiones adecuadas que ayuden a contrarrestar los constantes problemas que atentan contra las esperadas interacciones didácticas que deben regir la relación entre docente y estudiante en interés de un aprendizaje significativo de competencias comunicativas (oralidad, lectura, escritura).

Estas evidencias tienen como consecuencia la presencia de aprendizajes impro-ductivos y no significativos. Los datos registrados y analizados permitieron establecer el siguiente sistema de situaciones recurrentes contradictorias: (a) didáctica descontextuali-zada, improductiva, desmotivada, no significativa; (b) conductas pasivas y disruptivas de los discentes; (c) actitudes y decisiones normativamente inadecuadas del docente.

El *problema* formulado indica: *¿Qué modelo didáctico prevé el desarrollo de aprendizajes productivos y significativos en el área de Comunicación en una institución educativa de Chiclayo?* El *objeto de estudio* es el proceso docente formativo, específicamente, las prácticas pedagógicas del área de Comunicación, es decir, las diversas inter-acciones relacionadas con actividades formativas que, a juicio de Fierro y Contreras (2000), se caracteriza por ser sociales y objetivas, donde convergen las representaciones y acciones de los participantes.

El *objetivo general* de la investigación fue *elaborar* un modelo didáctico perti-nente y motivacional en el área de Comunicación que transforme la práctica pedagógica asistemática, disgregada y desmotivadora, para lograr aprendizajes productivos y signifi-cativos en los estudiantes de Educación Básica Regular secundaria de una institución educativa de Chiclayo. Los *objetivos específicos* son (a) *diagnosticar* etnográficamente las prácticas pedagógicas de los estudiantes de EBR secundaria en el área de

Comunicación; (b) *construir* los principios del modelo didáctico pertinente y motivacional para desarrollar aprendizajes productivos y significativos; (c) organizar los componentes del modelo didáctico; (e) validar, a juicio de experto, el modelo didáctico construido. La *idea-solución a defender* señala que, *si* se construye un modelo didáctico pertinente y motivacional, basado en la teoría sociocultural de Vygotsky (1934), motivacional de Maslow (1943), de aprendizaje significativo de Ausubel (1963) y del aprendizaje experiencial de Dewey (1907), entonces se prevé el desarrollo de aprendizajes productivos y significativos en el área de Comunicación en una institución educativa de Chiclayo.

El contenido del informe comprende tres capítulos: en el capítulo I, se expone la fase conceptual, el diseño teórico conformado por la fundamentación y estructuración de la propuesta; en el capítulo II, se detalla el diseño metodológico: procedimiento, población, técnicas, instrumentos; en el capítulo III, se presentan los resultados acerca de la situación-problema y la propuesta-solución. Finalmente, el informe presenta la discusión, conclusiones, recomendaciones, referencias y anexos de investigación.

CAPÍTULO I

DISEÑO TEÓRICO

El diseño teórico aporta las ideas-fuerza que, en modo de interpretaciones y explicaciones esenciales, fundamentan la investigación (Arias, 2006; Alan y Cortez, 2018). Se exponen los antecedentes de estudio, las bases teóricas y los sustentos conceptuales que fundan el modelo teórico de la propuesta.

1.1. Antecedentes

Los antecedentes son una opción de estado del arte, toman forma de investigación documentada que aporta un conocimiento escrito acerca del objeto de estudio (Londoño et al., 2016). La lectura de otras producciones investigativas permite una comprensión más amplia con respecto al objeto de estudio y brinda la opción de nuevos alcances teóricos y prácticos (Guevara, 2016).

a) Estudios internacionales

Salvatierra y Reyna (2018), en su investigación *La motivación en el aprendizaje significativo módulo de estrategias motivacionales*, de tipo explicativa, descriptiva y diagnóstica, con métodos deductivo e inductivo, cuestionario y escala de Likert, mostraron cómo la motivación y otros elementos inciden en el aprendizaje significativo de los estudiantes de octavo año, hicieron notar que no se ha implementado un método motivacional que permitan generar el interés del estudiante en el aprendizaje conjunto. La investigación se efectuó en la Unidad Educativa Francisco Huerta Rendón, Guayaquil. Se concluyó que los estudiantes no reciben una motivación efectiva que active el interés por el aprendizaje significativo de los contenidos académicos. Respecto a la motivación y estrategias hallaron que son factores relevantes para lograr en el estudiante una formación correcta reflejada individual y grupalmente.

Cobo (2008), en su investigación cualitativa *Una propuesta para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la escuela San José La Salle, de la ciudad de Guayaquil*, tuvo como objetivo transformar óptimamente el proceso de aprendizaje de los estudiantes de séptimo grado en Matemáticas, Lenguaje y Religión. Mediante observaciones de clase y entrevistas constató la ausencia de control en las capacitaciones pedagógicas, la descontextualización y arbitrariedad del currículo, el no desarrollo del aprendizaje significativo. Además, los docentes no han realizado aprendizajes significativos en sus capacitaciones, hay ausencia de seguimiento y retroalimentación por parte de la autoridad administrativa en la práctica pedagógica y una disminución de estudiantes en la institución. Concluyó que la enseñanza expositiva simplemente se basa en la presentación oral de contenidos, con indiferencia a otras posibilidades de explicación, retroalimentación e interacción, hay una transmutación literal y mecánica con aprendizajes superficiales y no significativos.

b) Estudios nacionales

Guevara (2020), en su tesis doctoral *El aprendizaje de las ciencias sociales desde una perspectiva didáctica contextual*, se propuso revisar los bajos niveles de acción para el desarrollo de competencias en el área de Ciencias Sociales del nivel secundario, situación que implicó la construcción de una propuesta innovadora, aplicada y experimentada. Evaluó una muestra de 40 alumnos del segundo año de educación secundaria, mediante un cuestionario con base en una didáctica contextualizada. Los resultados mostraron avances significativos en la potencialización de la enseñanza y el aprendizaje, en la motivación y el desarrollo de habilidades de los estudiantes. Se concluyó que, si se aplica el modelo didáctico contextual, entonces sí existe un avance en los niveles de desempeño vinculados con el desarrollo de las competencias en el área de Ciencias Sociales.

Castro (2016), en su trabajo *Estrategias de aprendizaje para lograr aprendizajes significativos en estudiantes de quinto grado “H”, Institución Educativa Elvira García – Chiclayo, 2016*, como parte de una investigación de tipo sociocrítico y propositivo, tuvo como objetivo lograr un aprendizaje significativo por medio de la aplicación de estrategias basadas en la Programación Neurolingüística (PNL). Utilizó un pretest diagnóstico y un posttest para observar los resultados, confirmó que la aplicación de un programa de estrategias basadas en la PNL sí influye en el desarrollo del aprendizaje significativo de los estudiantes de quinto grado, en el área de Formación Ciudadana y Cívica.

Ortiz (2018), en su tesis *Procesos didácticos y aprendizaje significativo del área de comunicación de los estudiantes del 3° Grado de Primaria de la Institución Educativa N° 3053 Virgen del Carmen de Independencia, 2017*, tuvo como objetivo determinar y conocer la relación entre la práctica didáctica y el aprendizaje significativo en el área de Comunicación, en una población de 110 estudiantes, con una muestra de 97, con diseño metodológico no experimental-transversal, cuestionario de procesos didácticos y cuestionario de aprendizaje significativo. Concluyó que existe evidencia empírica para afirmar que el proceso didáctico y el aprendizaje significativo sí se relacionan positivamente.

Lizárraga (2018), en su trabajo académico, de tipo cualitativo, *Fortalecimiento y desarrollo de la didáctica pertinente en el área de Comunicación en la IEP N° 70656 – Puno*, tuvo como objetivo contrarrestar la limitación del desarrollo de la didáctica pertinente en el área de Comunicación, usó estrategias de ejecución de reuniones, talleres pedagógicos, trabajo cooperativo y jornadas de reflexión, detectó un gran porcentaje de docentes que no usan estrategias pertinentes, no hay logros de aprendizaje y sí insatisfacciones de los estudiantes. Concluyó que las causas principales de la problemática son el limitado conocimiento del proceso didáctico en el área, la poca efectividad del monitoreo y acompañamiento, y la ausencia de trabajo en equipo en la planificación curricular.

1.2. Bases teóricas

Las bases teóricas son los referentes esenciales y matriciales de la propuesta, constituyen las fuentes originarias sobre las que se estructura la solución teórico-práctica del problema. Las bases teóricas son contextuales, motivacionales y cognitivas.

1.2.1. Bases teóricas contextuales

Teoría sociocultural de Vygotsky

Vygotsky fue un psicólogo ruso que nació a finales del siglo XIX y murió cuando apenas tenía 37 años. Como parte de su formación en los campos de la lingüística, filosofía y psicología, “propuso una teoría del desarrollo del niño que refleja el enorme influjo de los acontecimientos históricos de su época” (Meece, 2000, p. 127). Debido a los acontecimientos ocurridos en la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa, propuso una teoría que relieves la interacción del individuo con la sociedad. Vygotsky entendía que los niños generan un conocimiento desde su propia construcción. La diferencia, con Piaget, estaría en que, para el psicólogo ruso, sin discriminar la manipulación física, la construcción de aprendizaje está mediada por el factor social, es decir, influye la interacción social pretérita y del presente (Bodrova y Leong, 2005). La existencia y actividad humanas no son independientes de los elementos e instrumentos de mediación social.

En esta línea teórica, los factores sociohistóricos y culturales interactúan con el individuo y determinan el desarrollo de sus aprendizajes (Rojas y Perales, 2002). La teoría sociocultural se enfoca en las interacciones físicas y sociales e involucra la participación del sujeto con capacidad de adaptación e integración: “lo que determina el desarrollo ontogenético del ser humano tiene la siguiente estructura: actividad colectiva y comunicación - cultura (signos) - apropiación de la cultura (enseñanza y educación) actividad individual - desarrollo psíquico del individuo” (Salas, 2001, p. 62). Para Vygotsky, el entorno social influye mayoritariamente sobre el aprendizaje en comparación con las actitudes

(Bodrova y Leong, 2005). La intervención de los docentes es un medio importante y privilegiado, y la escuela es un ambiente adecuado y oportuno en la interacción sociocontextual que potencia el desarrollo del ser humano. Si bien hubo retraso en la comprensión de la propuesta vygotskiana (Meece, 2000), se pudo descubrir que la comprensión del desarrollo cognitivo de una persona no se realiza sin considerar el contexto sociocultural, pues los procesos mentales superiores se originan en los procesos sociales (Moreira et al., 1997). La teoría de Vygotsky considera el aspecto psicológico y sociocontextual de la persona, tiene en cuenta el componente cognitivo y actitudinal en relación con la interacción en diversas situaciones sociales. Los planteamientos de Vygotsky sobre la generación de los aprendizajes y el contexto social son parte de la modernidad de las prácticas educativas (Meece, 2000).

Para Vygotsky hay situaciones previas al aprendizaje en las escuelas, los alumnos tienen experiencias antes de su fase escolar (Carrera y Mazzarella, 2001). Salas (2001) dice que Vygotsky planteaba “dos niveles de desarrollo en los infantes: el nivel actual de desarrollo y la zona de desarrollo próximo, la que se encuentra en proceso de formación, es el desarrollo potencial al que el infante puede aspirar” (p. 62): *nivel evolutivo real* y *nivel de desarrollo potencial*. El primero refiere las capacidades interiorizadas o maduras, aquellas funciones cognitivas utilizadas sin intervención externa; en el segundo nivel sí existe una influencia, apoyo o dependencia, pero en proceso de obtención, además de una función mediatizadora (Carrera y Mazzarella, 2001). Entre estos dos niveles hay una zona: “la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 1979, como se citó en Carrera y Mazzarella, 2001, p. 43).

1.2.2. Bases teóricas motivacionales

Teoría de la motivación humana de Maslow

Como parte de la psicología humanista y en contacto con otras corrientes como el conductismo y el psicoanálisis, en el siglo XX, aparece la teoría de la motivación humana. Desde un enfoque holístico, Maslow (1991) plantea que la motivación del individuo es completa y no fragmentada. Es una teoría que parte de las ciencias sociales, especialmente en la psicología, y pasa luego a fundamentar las actividades de gestión empresarial u organizacional (Angarita, 2007). Según Maslow, la motivación se relaciona con las necesidades humanas, existe una jerarquía de factores que motivarían a las personas en alcanzarlas por el hecho de ser parte de sus carencias. Para Maslow, la motivación es la situación de un individuo en relación con sus necesidades distribuidas sistemáticamente por medio de una pirámide que difunde el nivel de importancia de cada una dentro de la acción humana. Las divide en dos grupos: necesidades primarias, fundamentales, que una persona urge satisfacerlas; necesidades secundarias, que pueden ser logradas si las anteriores han logrado el punto de satisfacción, son necesidades ligadas a la interrelación con la sociedad.

En primer lugar, los individuos “deben satisfacer las necesidades de déficit de nivel más bajo antes de progresar para satisfacer las necesidades de crecimiento de nivel superior” (Maslow, 1987, como se citó en McLeod, 2007, p. 2). La relación conocida entre esta teoría y la de las necesidades humanas (*Pirámide de Maslow*) fue desarrollada por el mismo psicólogo estadounidense. Maslow pone en jerarquía una serie de necesidades plenamente humanas. Ahí se formula que después de satisfacer las necesidades básicas, ubicadas en la parte inferior de la pirámide, las personas no se quedan completamente satisfechas, sino que va a tener naturalmente otros deseos, de carácter más elevado. Maslow (1991) sustenta que el surgimiento de las necesidades secundarias aparece siempre y

cuando las necesidades primarias han llegado a la satisfacción, esto indica la complejidad y generación de nuevas necesidades del ser humano, puesto que aparecerán otros deseos sociales. Justamente esos deseos son las necesidades que posteriormente van a surgir, sin llegar a tener una limitación. Según Araya y Pedreros (2013), las necesidades suelen satisfacerse ordenadamente, en primer lugar, las primarias, consideradas como fisiológicas y de seguridad, y luego las secundarias, aquellas que implica la socialización, factores internos y autorrealización extensiva.

La jerarquización presenta, ordenadamente, estos tipos de necesidades: (a) *necesidades fisiológicas*, de naturaleza biológica, fundamentales para la supervivencia, se satisfacen mediante las libertades de “hablar”, “hacer lo que uno desea”, expresarse, investigar, buscar información, “la justicia, la equidad, honestidad” (Maslow, 1991, p. 33), son las necesidades de beber, comer, respirar, dormir; (b) *necesidades de seguridad*, estabilidad, dependencia o protección; buscan bienestar principalmente en la seguridad y estabilidad familiar: seguridad personal y familiar, empleo, ingresos y recursos (Maslow, 1991); (c) *necesidades de amor, afecto y pertenencia*, necesidades de orden social, son las interrelaciones, la participación integral en el contexto y la aceptación de la sociedad; (d) *necesidades de estima*, según Maslow (2004), el respeto a uno mismo, como parte de una autoestima alta, comprenden sentimientos de confianza y proyecciones de naturaleza independiente y de libertad; en contraste, aparecería las necesidades de reconocimiento, de obtener un estatus, dominio, fama o gloria social; generan seguridad y valor manifestados en las prácticas e interacciones sociales, de lo contrario, las personas interiorizan sentimientos de inferioridad; (e) *necesidades de autorrealización*, indican el nivel más alto, que Maslow asocia con la finalidad en la vida, el desarrollo de obras, tener experiencia y dejar un legado (Angarita, 2007).

1.2.3. Bases teóricas cognitivas

Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

Es un modelo auténtico, situado, generalmente, en las actividades e interacción de los docentes, responsables de la planeación curricular e investigadores en educación (Palmero, 2008). El psicólogo estadounidense David Ausubel planteó como alternativa ante el conductismo “un modelo de enseñanza/aprendizaje basado en el descubrimiento, que privilegiaba el activismo y postulaba que se aprende aquello que se descubre” (Palmero 2011, p. 30), modelo enmarcado en la psicología cognitiva, que, según Palmero (2008), es una “perspectiva de análisis que centra su atención en lo que sucede en la mente humana cuando aprende, recurriendo para ello al procesamiento de la información y equiparando metafóricamente el funcionamiento de la mente al de un ordenador” (p. 5).

El aprendizaje significativo se percibe cuando el estudiante manifiesta una disposición para interrelacionar, no de manera arbitraria, sino de modo sustancial el nuevo conocimiento con sus aprendizajes previos, o la estructura cognoscitiva anteriormente adquirida, comprende su utilidad social (Ausubel et al., 1976). La no arbitrariedad opera en la relación establecida entre el material relevante y nuevo presentado (ideas, conceptos, definiciones) y el conocimiento ya existente del aprendiz. Lo sustancial refiere un sentido de utilidad significativa conseguido mediante la verificación de los aprendizajes (Moreira et al., 1997). La relación no arbitraria o literal y sustancial del contenido con la estructura cognoscitiva del estudiante da lugar a un aprendizaje estable, oportuno, significativo, útil.

El aprendizaje significativo pone su interés en el proceso de construcción cognoscitiva del individuo, se enfoca en los factores contextuales y mediadores que impactan en su aprendizaje (Palmero, 2011). Ausubel (1983) afirma que al aprendizaje del alumno dependerá de la estructura cognitiva interna y previa, es decir, del conjunto de ideas ya determinadas, vinculadas con las nuevas ideas o la nueva información. Son claves los

aprendizajes previos que el aprendiz tiene y controla a lo largo de su desarrollo. No solo hay interrelación previa-nueva, sino adquisición de significado por parte del sujeto respecto al contenido, para producir “una transformación de los subsumidores o ideas de anclaje de su estructura cognitiva, que resulten así progresivamente más diferenciados, elaborados y estables” (Moreira, 2000, como se citó en Palmero, 2011, p. 11).

Pozo (1989, como se citó en Palmero, 2008) considera este fundamento como una teoría cognitiva “de reestructuración”, una teoría psicológica construida “desde un enfoque organicista del individuo”, centrada “en el aprendizaje generado en un contexto escolar” (p. 9). En el aprendizaje significativo interactúan, sin ser una asociación, los conocimientos previos, útiles, relevantes, y un conocimiento adquirido profundamente. Cuando hay carencia de subsunsores, la nueva información es almacenada de forma arbitraria. De este modo, la interacción se ve afectada (Ausubel, 1983). La práctica pedagógica, con actividades y proyecciones viables, deben considerar el aprendizaje verbal y simbólico como elementos fundamentales, impactan transversalmente en otras capacidades generadoras de conocimiento (Palmero, 2008).

Esta idea es el “constructo central” de la concepción original de Ausubel, “expresa el mecanismo por el que se atribuyen significados en contextos formales de aula y que supone unas determinadas condiciones y requisitos para su consecución” (Palmero, 2011, p. 36). La teoría, además, aborda los factores que permiten adquirir, asimilar y retener “el contenido que la escuela ofrece al alumnado, de modo que adquiriera significado para el mismo” (Palmero, 2008, p. 8). Aun así, es importante señalar las condiciones que aseguran un aprendizaje significativo: por el lado del discente (a) actitud potencialmente significativa del aprendizaje, predisposición para aprender; por el lado del docente, (b) presentación de un material potencialmente significativo, un material con significado lógico e ideas adecuadas para el alumno, condición que permitirá una interacción (Palmero, 2008).

Teoría del aprendizaje experiencial de Dewey

El filósofo, psicólogo y pedagogo John Dewey (1907) planteó una educación democrática y participativo-cooperativa, contraria a un sistema educativo deshumanizante y pasivo. Para Dewey, la capacidad de pensar implica resolver problemas de la vida diaria, situaciones que acontecen en la experiencia. Dewey usó los términos *instrumentalismo* o *experimentalismo* para referirse a su propia versión del pragmatismo, enfoque que es necesario tomarlo como intertexto (Ruiz, 2013).

Según Ruiz y Pérez (2012), Kolb, desarrollador de las ideas de Dewey, define el aprendizaje experiencial como un proceso que “crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia” (p. 15). Se prioriza la relación del aprendizaje (proceso cognitivo) con la experimentación (proceso práctico). Para Ruiz (2013), la obra de Dewey “ha influido en varias áreas de las ciencias de la educación: la didáctica, la filosofía de la educación, la psicología educacional, la política educativa” (p. 104). El aprendizaje experiencial parte estratégicamente motivado por el contexto dominante de competencias y la inclinación hacia lo práctico y productivo, sin dejar de lado la teoría. Ruiz y Pérez (2013) aclaran que la base de este aprendizaje es “la implementación de ideas constructivistas del propio individuo, basadas en experiencias y vivencias habituales en el entorno empresarial, que ayuden a promover al autodescubrimiento basado en los hechos y fundamentado en la interrelación entre la experiencia y la reflexión” (pp. 4-5).

Westbook (1993, como se citó en Jover y García, 2015) asume que para Dewey “muchos problemas de la práctica educativa de su época se debían a que estaban sustentados en dualismos erróneos que oponen mente y mundo, pensamiento y acción, teoría y práctica” (p. 37). De este modo, solo existe la centralización en la experiencia, tal y como lo señala Zuluaga et al. (1994): “el principio que abraza es el de la función educativa de la experiencia. Tal como lo manifiesta en su libro *Experiencia y educación: a partir de*

la experiencia, por la experiencia, para la experiencia” (p. 21). La teoría de Dewey aporta un concepto principal y relevante, se aleja de lo dogmático y se acerca hacia lo dinámico, pertinente y democrático: la experiencia, concebida como una actividad interactiva con el entorno físico y social, con una actitud proyectivo-transformativa que involucra un desarrollo o mejora de un estado presente.

Desde un enfoque práctico-social, la propuesta de Dewey, en relación con las prácticas morales y sociales, además de las creencias, es una reconstrucción que utiliza métodos y conocimiento científico. Los factores y problemas vinculados con la ética, sociedad y política deben involucrar la aplicación de las ciencias empíricas. En las actividades educativas la democracia también implica participación y colaboración total (Bernet et al., 2001). El aprendizaje experiencial se relaciona con la filosofía pragmática iniciada en Estados Unidos en la década de los setenta del siglo XIX, su desarrollo se atribuye a Charles Sanders Pierce. Su posterior auge se le debe a los estadounidenses William James y John Dewey, este último incorpora la idea en el campo de la educación, crea, así la “pedagogía pragmática” (*learning by doing*). El pragmatismo es una teoría del aprendizaje relacionada con el conocimiento por medio de la experiencia.

Feinberg y Torres (2014) afirman que, para Dewey, “la educación requiere ‘hacer’, porque el conocimiento, como la comprensión de la esencia, se rechaza a favor de una visión que enlaza el conocimiento con la manipulación” (p. 37). David Kolb reconoce las oportunidades y potencialidades para promover el conocimiento a través de la experiencia, señala que el individuo logra un aprendizaje cuando le encuentra un sentido a su hacer. Aporta estas fases de aprendizaje experiencial: experiencia concreta, reflexión, conceptualización abstracta y aplicación. El aprendizaje parte de la experiencia concreta que es llevada reflexivamente hacia el análisis e interpretación, generando otro conocimiento que tendrán el mismo destino práctico (Ariza, 2010).

1.3. Bases conceptuales

Didáctica pertinente

La didáctica pertinente considera las necesidades, intereses y características socioculturales del estudiante. Según el Minedu (2019), los estudiantes desarrollan competencias para integrarse y participar productivamente en la sociedad, además requieren situaciones significativas como punto de partida (Minedu, 2016a). La didáctica pertinente subraya el pensamiento y lenguaje como prácticas sociales, promueve el desarrollo integral contextualizado del estudiante (Carrera y Mazzarella, 2001; Vygotsky, 1995), acentúa la dimensión sociocultural y las necesidades surgidas en las actividades y formas de pensar. Peralta (2002) propone una “adecuada selección cultural” de los contenidos curriculares, “desarrollar currículos culturalmente pertinentes”, “apropiados a la cultura” (p. 2). La práctica formativa es situada, reliva la actividad y el contexto para un aprendizaje auténtico, coherente, significativo y propositivo, una enculturación que gradual y colectivamente integra al estudiante en una cultura de prácticas sociales (Díaz-Barriga, 2003).

La pertinencia implica contextualizar, conectar la formación auténtica focalizada oportuna y estratégicamente con los intereses socioculturales del discente. El aprendizaje es mediado por un sujeto cognoscente portador de experiencia metodológica, alguien que favorece la adquisición de saberes y el desarrollo de competencias sobre la base del aprendizaje colaborativo, la relación intercultural y la interacción en un ambiente integrador. Para Vygotsky, la interacción pedagógica y sus actantes, más el contexto donde se realiza, potencian el desarrollo del estudiante: se gesta un pensamiento verbalizado y un lenguaje racional. La interacción social racional e intencional es mediada. El lenguaje es el continente de un sentido y significado cedidos por el pensamiento (Carrera y Mazzarella, 2001).

Didáctica motivacional

La didáctica motivacional considera integralmente los factores personales y contextuales del estudiante. Los alumnos como seres sociales tienen una carga psicológica que recibe factores que regulan o modifican su personalidad. El aprendizaje comporta procesos cognitivo-afectivos, la cognición requiere de un inductor que lo active, motive, aliente o retrase, es decir, exige un factor motivacional.

El término *motivación* designa las fuerzas concretan las conductas que influirán en la vida de un organismo, mediante el alcance de objetivos, en lo biológico y social (Palmero, 2005). Según García (2018), “generar los espacios para que se recupere el ámbito emocional al interior de nuestras salas de clases, es requisito indispensable para proyectar acciones didácticas orientadas a la búsqueda de aprendizajes significativos” (p. 5). Por muchos años, la educación se ha enfocado extremadamente en valorar y darle un sentido a la práctica solo teniendo en cuenta los conocimientos, dejando de lado el aspecto emocional. Es relevante que en la actualidad se tenga una mirada panorámica e inclusiva, una posición integradora vinculada con el desarrollo de las capacidades cognitivas, físicas, morales y emocionales (Cassà, 2005). La relación motivación-cognición le permite al estudiante una influencia hacia las acciones que debería tener en el aula, es decir, la participación, el rendimiento, sus objetivos.

Aprendizaje productivo

La enseñanza enfocada en el aprendizaje productivo desarrolla la capacidad de relacionarse con el mundo mediante la construcción humana. Esta relación permite la comprensión y mejora del mundo (Pimiento *et al.*, 2017). Los estudiantes tienden a desarrollarse como actores que problematizan y transforman una realidad social no favorable, con una actitud reflexiva (ante su situación y contexto),

crítica (no conformista ni sumisa) y participativa. Dewey (1995) exige la creatividad, el desarrollo de acciones éticas, el aspecto reflexivo, crítico, experiencial y motivacional del estudiante, fuerzas que suman ante la problematización de situaciones reales, contextuales y transformables. La formación del estudiante es integral, se valora sus acciones y la toma de decisiones estratégicas proyectivas. La educación es vista como un campo donde los estudiantes adquieren capacidades y competencias exigidas por el contexto. La concepción educativa se basa en proyectos contundentes en y para la sociedad. Considerando a Dewey y su propuesta basada en la experiencia, el aprendizaje se logra en y desde la experiencia, mientras se va reflexionando y superando problemas más próximos, implicando democráticamente la participación verbal y actitudinal colectiva, discutiendo la percepción del conocimiento, habilidades y virtudes (Jover y García, 2015).

El aprendizaje productivo demanda la posibilidad que el estudiante sea capaz de aplicar los contenidos en situaciones que requieran soluciones prácticas. El nivel productivo más alto es la creación e innovación. El estudiante hace aportes cualitativos novedosos, con base científica, para él, su producto y el público (Sierra et al, 2013). Desde un sentido educativo, este tipo de aprendizaje se relaciona con la pedagogía por proyectos, se parte de teorías y se enrumba hacia la actividad del estudiante (su hacer) involucrando su obligación con la comunidad a la que pertenece. Para Tobón (2006), se trata del método de resolución de problemas del contexto a través de un nivel alto de la producción. Los aprendizajes productivos son el saber hacer y sentir involucrando competencias, capacidades y enfoques transversales. De esta manera se abre un camino libre hacia la aplicación del conocimiento y la generación de proyectos transformativos de realidades del entorno (Castellanos, 2009).

Aprendizaje significativo

Según Ausubel (1983), la adquisición de conocimiento del estudiante “depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por ‘estructura cognitiva’, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización” (p. 2). La educación permite el acceso de los estudiantes en los aspectos culturales, las comunidades interactúan con constructos culturales. La construcción del conocimiento es activa (Solé y Coll, 1993). El aprendizaje relaciona los nuevos aprendizajes y lo interiorizado, es *significativo* cuando la fusión de la información nueva y previa da como resultado un aprendizaje claro, preciso y práctico. El vínculo entre la información reciente y la información antigua no deja de ser relevante en la estructura cognoscitiva del estudiante (Ballester, 2005).

Según Ausubel, “el aprendizaje tiene lugar cuando una idea novedosa es asimilada en una estructura cognitiva existente, gracias a que una variable influye en el aprendizaje y la retención por la disponibilidad en la estructura cognitiva de reanclar las ideas relevantes” (Rodríguez, 2018, p. 53). El docente expone situaciones o experiencias significativas y estructuras para producir una óptima comprensión, dada su pertinencia (Rojas y Perales, 2002).

Si bien el aprendizaje significativo se opone a lo mecánico, no se minimiza la memoria. Se da sentido significativo al conocimiento, no se permite el olvido, el conocimiento se torna recuperable y permanente. El aprendizaje significativo exige que el estudiante tenga una disposición indiferente por lo arbitrario, relaciona el objeto nuevo con sus aprendizajes previos, hay una intencionalidad motivada para no seguir aprendiendo al pie de la letra (Ausubel *et al.*, 1976).

1.4. Categorización

Tabla 1

Operativización de las categorías de estudio

Categoría-problema	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores empíricos	Técnicas / instrumentos
Aprendizaje productivos y significativos	Como interacción didáctica	Acción social docente	• Los temas son contextualizados. • Las actividades se expresan en productivos educativos. • Las interacciones son motivadas. • Considera el contexto y necesidades de los estudiantes. • Las interacciones se desarrollan en un clima favorable.	Observación participante ~ Notas de campo ~ Registro de campo ~ Notas de campo
		Acción social discente	• Las actividades se trabajan cooperativamente. • Las actividades son innovadoras y pertinentes. • Las actividades se realizan con carácter ético y crítico. • Se considera sus aprendizajes previos. • Se valora el aprendizaje basado en proyectos.	Entrevista en profundidad ~ Guion de entrevista
	Como transformación didáctica	Productividad	• Las actividades son participativas-democráticas. • Las actividades son llevadas a la investigación. • Las actividades resuelven problemas contextuales. • Los aprendizajes son creativos y reflexivos. • Las actividades son llevadas a la práctica social.	
			• Las actividades vetan aprendizajes memorísticos. • Los aprendizajes son generados motivacionalmente. • Los aprendizajes tienen carácter de utilidad social. • Los aprendizajes rechazan la arbitrariedad. • Las actividades se basan en los aprendizajes previos.	
		Significatividad		
Categoría-solución	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores modélicos	Técnicas / instrumentos
Didáctica pertinente y motivacional	Principios	Didáctica pertinente	• Considera las necesidades, intereses y características socioculturales del alumno.	Modelación teórica
		Didáctica motivacional	• Considera integralmente los factores personales y contextuales del alumno.	Matriz de modelación teórica
	Componentes	Estratégico	• Desarrollo de un clima favorable.	
			• Actividad innovadora y pertinente.	
			• Problemатización, proyección e intervención social.	
		Instrumental	• Consideración de las necesidades e intereses del alumno.	Modelación estructural
			• Técnicas, métodos y materiales motivacionales.	Matriz de modelación práctica
			• Retroalimentación motivacional y significativa.	
		Evaluativo	• Acuerdos con los medios de comunicación.	
		Extensión	• Uso constante de actos comunicativos.	

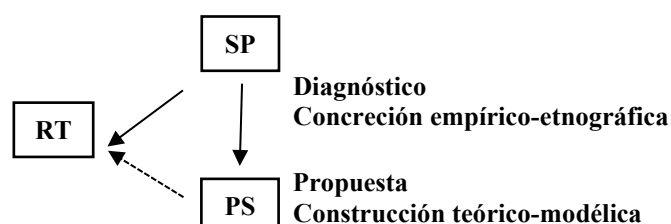
CAPÍTULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

2.1. Procedimiento de investigación

La investigación se inscribe en el *paradigma sociocrítico*, entiéndase como paradigma un conjunto organizado de creencias y metodologías que orientan hacia la actividad científica, convirtiéndose en un modelo. Lo sociocrítico se basa en la crítica social y transformativa, reconoce la importancia de la teoría (interpretación) y la práctica (empirismo), el saber parte de los intereses de grupos sociales relevando la autonomía y libertad racional (Alvarado y García, 2008). El *enfoque es cualitativo*, busca comprender e interpretar en profundidad los significados, experiencias y realidades sociales desde la práctica reflexiva y crítica en un contexto natural. El *tipo* de la investigación es *básica* puesto que busca generar un conocimiento por medio de la indagación de conocimientos existentes, la solución llega a ser proyectiva y sin una aplicación inmediata. Su orientación es de nivel *descriptivo-propositivo*, lo cual caracteriza acontecimientos con el fin de establecer su estructuración (Arias, 2006) y una proyección, se elabora una propuesta o modelo que da respuesta y solución a situaciones problemáticas diagnosticadas (Córdoba y Monsalve, 2011). El *diseño es no experimental*: en una realidad transformable (RT) se ha identificado una situación problemática (SP), ante la cual se proyecta una solución mediante una propuesta modelica (P) que interviene con un objetivo transformador, sin manipular las categorías constatadas, sólo siendo analizadas en su contexto natural.

Los *procedimientos* implicados son la *concreción empírica* (diagnóstico de una situación-problema) y la *construcción modelica* (propuesta-solución).



- ~ **Realidad transformable (RT):** Las interacciones didácticas en el área de Comunicación del tercer grado “B” en una institución educativa de Chiclayo.
- ~ **Situación problemática (SP):** Interacción didáctica asistemática, disgregada y desmotivada en el área de Comunicación del tercer grado “B” en una institución educativa de Chiclayo.
- ~ **Propuesta solución (PS):** Una didáctica pertinente y motivacional en el área de Comunicación de educación básica regular secundaria, en una institución educativa de Chiclayo.

La etapa de *concreción empírica* consistió en la descripción-identificación de un problema formativo con miras a generar opciones o propuesta de transformación. La descripción se efectuó mediante un diagnóstico cualitativo-etnográfico. El diagnóstico analizó cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes, describe los datos recolectados (Vargas, 2005). El sentido cualitativo aportó “la comprensión del significado y sentido construido por los sujetos tanto de sus ideas, pensamientos y creencias, así como de las acciones que realizan en los diferentes entornos de pertenencia”, es decir, se implicó “un acercamiento del investigador a dichas subjetividades, para interpretar las descripciones que los individuos realizan de su ser y estar en el mundo” (Gutiérrez, 2013, p. 80).

Las actividades de diagnóstico cualitativo se realizaron en el lapso de septiembre y diciembre del 2019. Se empezó con la visita a la institución educativa seleccionada y se efectuó el pedido de permiso para comenzar con la indagación etnográfica. La subdirectora, con el acuerdo de la docente encargada del curso, cedieron como espacio específico de estudio el aula de tercer grado “B”, de Educación Básica Regular secundaria, turno tarde.

En el aula del grado indicado se observaron y registraron las acciones formativas en diez sesiones de aprendizaje del área de Comunicación, en cinco semanas, con seis horas semanales: tres horas el lunes (desde 16:15 h a 18:30 h) y las otras dos horas los jueves (desde 13:00 h a 15:15 h), con un total de 20 horas observadas.

La etapa de *construcción modélica*, o ideación-organización de la propuesta, corresponden al segundo y tercer objetivo de la investigación: *construir* los principios y

organizar los componentes de la propuesta didáctica pertinente y motivacional que transforme la práctica pedagógica asistemática, disgregada y desmotivadora, para lograr aprendizajes productivos y significativos. La propuesta se organiza sistemáticamente en los principios, aportados por los enfoques del componente conceptual y los enfoques del componente operacional: formativo, estratégico e instrumental y evaluativo.

El *método*, en suma, es el camino usado para llegar al objetivo, un procedimiento con sucesos intencionales y específicos racionalmente proyectivos o tentativos (Tamayo, 2003).

2.2. Población muestral

La población es el conjunto total de unidades de análisis perteneciente al contexto investigado (Castillo y Herrera, 2010). La unidad de muestreo se definió como parte del colectivo elegido mediante criterios de identidad y representación sociocultural (Navarrete, 2000). La selección, como señala Ramírez (1994), tuvo como propósito “lograr — más allá de la validez externa— la ampliación de los alcances del estudio, enriqueciendo los constructos y generando nuevas líneas de indagación” (p. 47).

La población corresponde al total de estudiantes de tercer grado “B” de una institución educativa de Chiclayo. Partiendo de la proximidad del colegio para los investigadores, la disposición de las autoridades para la atención, los criterios que permitieron elegir el aula mencionada fue la disponibilidad y suposiciones de su estado académico y conductual de los discentes, lo que cedían a la hipotética idea de descubrir asuntos relevantes para la investigación.

Es una población muestral conformada por 26 estudiantes, con un promedio de edad de 14.3 años. El 58 % de los estudiantes son mujeres y el 42 % son varones. La edad que más se repite es 14 años. La docente encargada del curso tiene grado académico de magíster y también formó parte de la población muestral.

2.3. Técnicas e instrumentos

Para la obtención de datos y evidencias se utilizaron técnicas e instrumentos (Hernández *et al.*, 2014; Cazau, 2006) las cuales fueron la observación participante (registros, cuaderno y notas de campo) y la entrevista en profundidad (guion de entrevista).

Observación participante

La observación participante captó directamente las actividades de las unidades de análisis (Guber, 2001), en este caso, las interacciones de aula diagnosticadas (Sabino, 1992). Esta técnica implicó la acción del investigador “dentro del grupo estudiado, se identifica con él, se incluye en el mismo y comparte los espacios y las experiencias vivenciales de los sujetos observados, a fin de conocer desde adentro la información que poseen éstos sobre su propia realidad” (Ordaz, 2009, pp. 98-99). La observación fue parte del escenario donde se produjeron las situaciones problemáticas (Martínez, 2007).

Registros de campo (Anexos A), usados para la anotación de datos verídicos captados acerca de la identidad y visiones de los participantes involucrados en las interacciones observadas, a modo de información que aportó a la configuración y justificación de la problemática (Fuentes, 2001).

Notas de campo (Anexos B), instrumento que combinó “descripción” y “reflexión” (Galeano, 2001, p. 2), permitió registrar datos específicos, relevantes, sobre los comportamientos y apreciaciones que los actores participantes mostraron y emitieron en el mismo suceso de la realidad educativa observada. Los datos de las notas de campo extendieron los aspectos registrados en los cuadernos de campos, permitieron ampliar y ahondar en la observación de la realidad formativa.

Cuadernos de campo (Anexos C), o diarios de campo, registro sistémico, descriptivo y profundo de datos o información para una investigación dinámica

(Galeano, 2001; Porlán y Martín, 1997). Los cuadernos de campo fueron los instrumentos centrales en el registro participante de las interacciones formativas observadas, facilitaron, a la vez, narrar y reflexionar en torno a lo acontecido.

Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad se centró en la interacción social, en el registro de información surgida de las perspectivas de los entrevistados, se accedió a la palabra del otro sujeto (Sabino, 1992). La información aportada facilitó disponer de miradas subjetivas acerca de los tópicos experienciales (Torrecilla, 2006), ordenados en una *lista de temas* (Llanos y Fernández, 2005, p. 158).

Guion de entrevista (Anexo D), dispuesto como una lista general que deben atenderse con el entrevistado, presuponiendo un conocimiento básicas de este (Taylor y Bogdan, 1992, p. 14).

2.4. Equipos y materiales

Celular (como grabadora y cámara), cuaderno de apuntes, trípode.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Los resultados exponen la caracterización de la situación-problema (resultados descriptivos) y la construcción de la solución teórica y práctica del problema (resultados propositivos) (De Armas *et al.*, 2003).

3.1. Resultados descriptivos: situación-problema

Los resultados descriptivos dan respuesta al objetivo *diagnosticar* etnográficamente las prácticas pedagógicas del área de Comunicación, del tercer grado “B”, de Educación Básica Regular secundaria en una institución educativa de Chiclayo. La aplicación de los instrumentos etnográficos permitió observar que las interacciones entre la docente y los discentes no son armoniosas, al contrario, son conflictivas, y se evidencian relaciones tensas y discordantes, debido, en primer lugar, al poco uso de recursos estratégicos contextualizados y motivacionales docentes, y a las conductas disruptivas y desidiosas de los discentes, quienes manifiestan expresiones y comportamientos desmotivados no favorecen el desarrollo de la clase (enseñanza) y, por ende, la posibilidad de adquirir conocimientos y competencias (aprendizaje). La interacción didáctica se vio afectada por y para ambas partes, situando a la docente en una posición intolerante e incomprensiva y en su casi inacción para efectuar una metodología motivacional, innovadora y productiva. Los discentes se mostraron contrariados, desmotivados y desinteresados con la sesión y el curso, haciendo que el aula se inserte en un clima hostil, tedioso y, a veces, irrespetuoso.

Además, no existen decisiones normativas adecuadas que ayuden a contrarrestar los constantes problemas que atentan contra las correctas interacciones didácticas que deben existir entre docente y estudiantes para el logro de un aprendizaje óptimo de las tres competencias comunicativas (oralidad, lectura y escritura). Estas evidencias tienen

como consecuencia aprendizajes improductivos no significativos. Los efectos de las situaciones recurrentes y contradictorias muestran dos aspectos del problema de investigación, que expresan los aspectos, cualidades, dimensiones, propiedades y características observables en las unidades de análisis (Castillo y Herrera, 2010).

Precisamente, los hallazgos problemáticos encontrados en este espacio pedagógico-social corresponden a una interacción didáctica asistemática, disgregada y desmotivada, evidenciada en las tensiones entre docente y discente, la escasa participación en las actividades del aula y el desconocimiento docente de las condiciones socioculturales de los alumnos, además de una metodología no eficiente, teniendo como consecuencia un aprendizaje improductivo no significativo.

3.1.1. Aprendizajes improductivos y no significativos

Las prácticas pedagógicas del área de Comunicación siguen un enfoque comunicativo que orienta el desarrollo de las competencias a partir del uso social del lenguaje situado en contextos socioculturales (Ministerio de Educación, 2016^a). Como parte de las ‘Orientaciones pedagógicas del desarrollo de competencias’, se señalan los aspectos que la didáctica debe tener en cuenta: partir de saberes previos, aprender haciendo, generar interés en los estudiantes. Se implican actividades que han de efectuar aprendizajes productivos y significativos.

Los resultados esperados en el proceso formativo no recaen solamente en la práctica responsable de un solo actor (docente), sino también en los otros participantes (discentes), en interacción es recíproca.

A. Como acción didáctica

La acción didáctica hace referencia a los hechos intencionados originados por individuos dentro de un contexto específico (Sensevy, 2007). Dicho de otro modo, se alude al hacer desde un enfoque de enseñanza-aprendizaje. La profesión del docente es una

práctica social, una práctica pedagógica generada por necesidad social en un marco histórico (Ministerio de Educación, 2020). Sin embargo, no solo aparecen “acciones” dentro de este proceso, sino también una serie de representaciones de los actores sociales. Las representaciones permiten abrir una línea de análisis hacia el espacio de ideas que se encuentran en diferentes direcciones, es decir, el choque entre las nociones y conductas del docente y el estudiante influirá decisivamente en el desarrollo del proceso didáctico (Alasino, 2011).

- ***Acciones y representaciones del docente***

La práctica docente se caracteriza por contener una serie de ideas acerca de cómo debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje. La interacción docente genera representaciones que luego tendrá que evaluar reflexivamente para redirección su práctica pedagógica (Jodelet, 1986). De tal forma, la conexión entre lo que hacen y piensan los docentes, aparece, en concreto, en su práctica formativa, una práctica caracterizada por estos rasgos:

- a) ***Didáctica descontextualizada, improductiva, desmotivada, no significativa.***

Consideramos plantear, de manera conjunta, los rasgos fácticos hallados en las sesiones de clase, pues generalmente pueden aparecer de manera simultánea, e incluso, un aspecto puede generar otro. Si bien, mayormente el centro es el docente, este, por su acción y representación, no se desliga de sus estudiantes, cuyas ideas también son relevantes. Se ha de poner de manifiesto las nociones que cada uno tiene sobre el otro. Una didáctica descontextualizada refiere aquella práctica que deja de lado las necesidades y demandas reales del alumno como actor social que participa en un espacio cultural (Manayay, en comunicación personal, 16 de enero de 2020).

Se identificó, igualmente, una didáctica improductiva desde el enfoque y finalidad del área de Comunicación: “que los estudiantes desarrollen competencias comunicativas

para interactuar con otras personas, comprender y construir la realidad y representar el mundo de forma real o imaginaria” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 90). Se trata de aquella situación donde los propósitos de aprendizaje no se traducen en resultados esperados. Llegar a ejecutar una didáctica motivadora es la misión permanente de los docentes. El *Currículo Nacional* (Ministerio de Educación, 2016^a), como parte de las orientaciones pedagógicas para el desarrollo de competencias, plantea la idea de generar el interés del estudiante partiendo de situaciones significativas. De esta manera, la motivación actúa como un impulso o palanca hacia una acción o práctica que producirá un cambio (Bacete y Betoret, 1997).

Por ende, el proceso y finalidad de la didáctica no es la misma hablando cronológica y contextualmente. Los docentes y alumnos son parte de espacios en movimiento que no son producidos de la misma forma. Desde el aprendizaje, lo ‘significativo’ es un adjetivo que acompaña al sustantivo “situación”, implicando un diseño basado en los intereses de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2016^a). De este modo, desde la enseñanza lo significativo cobra un sentido importante, necesario y pertinente.

En las sesiones de aprendizaje observadas se percibió en el aula la acción de elementos letrados “comunes” de la cultura educativa, verbigracia, normas de convivencia, consejos de autoestima y cuidado personal, frases bíblicas y nombre e imágenes de personajes religiosos. Asimismo, “*al parecer cada aula había sido implementada con un televisor, y tercero “B” no era la excepción*” (Cuaderno de campo I: 13:00 p. m.). Estas situaciones se sustentan con las evidencias registradas en los cuadernos de campo y las entrevistas efectuadas a docente y discente.

Según la construcción de una sesión de clase, en el inicio se ubica la acción motivadora. La docente sí construye este proceso pedagógico, sin embargo, en casi toda la práctica observada (final de la tercera unidad y, en general, en la cuarta unidad), no ha

existido la ejecución adecuada de esta pauta motivacional. En una sesión de aprendizaje, como parte de la tercera unidad, la docente propuso lo siguiente respecto al momento de inicio y proceso motivador:

La docente, amablemente, saluda, y les menciona que para una buena convivencia se necesita cumplir normas. Estas deben ser propuestas por los estudiantes. La docente les invita a escucha la siguiente situación: Diana es la brigadiera ecológica de tercero “D”. Todos los días encuentra el aula sucia, esta situación le molesta ya que tiene que ir a prestar escoba para mantener el aula limpia. Además, no cuenta con el apoyo de sus compañeros. Diana quiere conversar con la profesora y sus compañeros. ¿Qué crees que le dirá? ¿Le dará información o le dará su opinión? ¿Cuáles serán las razones de Diana para que hable con la profesora? ¿A qué acuerdos llegará? ¿Qué tipo de texto ha empleado para expresar lo que siente? Los estudiantes manifiestan sus respuestas. (Sesión de aprendizaje nro. 8, motivación).

De tal modo, sí hay una realización teórica de la acción motivadora, pero no se concreta, al menos, no manera efectiva. Un hecho recurrente en las observaciones de la cuarta unidad fue el siguiente: “*La profesora inicia su sesión de clase explicándoles lo que hará en ese día con ellos. Luego les pregunta lo que en la anterior clase realizaron y en qué se quedaron*” (Cuaderno de campo I: 13:20 h).

Está claro que dar a conocer lo que se realizará en una clase no es, y tampoco bastaría, ser un hecho como parte del proceso motivacional para el discente. La práctica pedagógica de la docente es criticada por la mayoría de los estudiantes creando un ambiente discordante.

En una entrevista, una estudiante respondió: “*¿Qué opinas sobre el área de Comunicación? Alumna 1: Cómo le puedo explicar, o sea el curso es lindo, pero no me gusta como enseña la profesora*” (Entrevista 1, estudiante, líneas 195-197). Se puede detectar

el cuestionamiento, preocupación y queja desde la perspectiva del discente al referirse al “cómo” de la didáctica del docente, es decir, cuestiona la metodología, que, según la entrevistada, no genera interés. Las expresiones “*es lindo*”, “*no me gusta*”, reflejan la valoración afectiva de manera subjetiva. Este problema se relaciona con la forma de enseñar de la docente. En otras palabras, la desmotivación tiene implicancias metodológicas.

La motivación, sus componentes y desarrollo no son aún resueltas o, al menos, determinadas completamente. Por otra parte, la motivación no es elemento fijo dentro de la instrucción formativa, sino que se va desplegando hacia todos los procesos pedagógicos. Desde la posición de la docente, la motivación del estudiante es un factor condicionante del buen rendimiento escolar. Sin la motivación se ve alejada su labor educativa:

Entrevistador: *¿Por qué cree que sus alumnos tienen un bajo rendimiento escolar?*

Docente: *A ver, un bajo rendimiento escolar, pienso que se da porque les falta voluntad, y lo otro es que a los chicos le falta alguien que en casa les motive a tener que estudiar, no tiene ese apoyo de familia, tienen diversos problemas los cuales les conlleva a asumirlos en un mundo de presión, donde ellos no tienen metas, como si a ellos no les importara nada, los veo a veces tan apáticos, aburridos, y ahí está la tarea del docente, en tener que motivarlos, tiene que tener esa ganas para poder cambiar (Entrevista 3, docente, líneas 118-124).*

Planteamiento de ideas y representaciones que se relaciona con lo siguiente:

Entrevistador: *¿Qué es lo que desmotiva a sus alumnos a aprender?*

Docente: *Yo creo que lo que los desmotiva para aprender, o para estar en una clase concentrados, es el mismo, problema que ellos pueden tener en casa, ellos vienen desmotivados dentro de su casa, viven sin razón de ser, sin una meta, sin un motivo para tener que aprender. Yo creo que los problemas que son de casa de familia son los principales desmotivadores para no poder continuar (Entrevista 3, docente, líneas 152-157).*

La docente deja en claro que uno de los motivos por el que sus alumnos se encuentran desmotivados no tiene su punto de partida en la institución educativa, sino en el hogar, debido a los conflictos familiares que puedan tener y que trasladan al aula de clase. Para la profesora la motivación es un problema de casa extendido hacia la escuela. En la percepción de la docente, la carencia de meta y motivos para aprender se asiente en el espacio familiar: “*viven sin razón de ser*”, “*sin una meta*”, “*sin un motivo*”.

Respecto a las acciones de motivación en su práctica pedagógica, la docente dice:

Entrevistador: *¿Considera que usted motiva a sus alumnos para que puedan aprender?*

Profesora: *Claro, sí, motivo para que puedan aprender, de una u otra forma, de repente al inducir la clase durante todo el desarrollo de la sesión, diciéndoles que es importante aprender, para qué van a aprender, por qué deben de aprender, de qué manera les va a servir el tema, cómo lo aplicarían un día, después del colegio, o durante toda su vida*” (Entrevista 3, docente, líneas 67-71).

Esto conlleva a notar que la docente entiendo como motivación a la idea de explicar a sus estudiantes que los aprendizajes sirven para sus futuras actividades sociales. Sin embargo, la representación que tiene la alumna 1 contradice lo afirmado por la docente:

Entrevistador: *¿Te sientes motivado en la clase de Comunicación?*

Estudiante 1: *Bueno, siéndole sincera, no mucho. / ¿Por qué? / No me gusta mucho el área, pero tengo que tratar de aprenderlo* (Entrevista 1, alumna, líneas 129-132).

Entrevistador: *¿Te diviertes en la clase de Comunicación?*

Estudiante 1: *No* (Entrevista 1, alumna, líneas 147-148).

El gusto, como factor motivacional aparece expresado en estas líneas y deja entrever que la docente no realiza una didáctica emotivamente aceptable. En estas ideas se relleva lo agradable que debe ser la enseñanza para el alumno, son parte de las

expectativas de los alumnos. Estos no tienen en cuenta las experiencias futuras, sino que se basan en la importancia del presente, la cual debe tener cada clase.

Se puede deducir que si bien, como dice la docente, hay una acción de motivar, esta no se logra concretar en los discentes. En la entrevista a la segunda estudiante, se responde de manera contraria a lo expresado por la primera estudiante: “Entrevistador: *Dime, con toda sinceridad, ¿te sientes motivado en la clase de Comunicación?* Estudiante 2: *Sí, yo sí. Porque con la profesora nos conocemos y hemos viajado*” (Entrevista 2, alumna, líneas 196-197). Esta respuesta señala un camino que podrían tomar los docentes para poder llegar a sus alumnos, sin referirnos a que deben realizar un viaje u otra actividad extracurricular, sino al hecho de conocerlos, saber sus necesidades, sus experiencias e ideales. Y si cabe la posibilidad de concretar una anécdota o una experiencia con ellos, vinculándolo con la enseñanza que se quiere brindar, seguramente se convertirá en parte de sus recurrentes recuerdos, es decir, conocimientos, datos que se pueden evocar.

De manera pertinente, a la docente se le preguntó acerca de la metodología que utilizada.

Entrevistador: *¿Qué métodos utiliza para motivar su sesión de clase?*

Docente: *Puede ser dependiendo a la sesión de clase, al tema, a veces utilizo videos, canciones de repente por ahí una lectura, una pequeña representación teatral, por ahí, esto... de repente un comentario* (Entrevista 3, docente, líneas 83-86).

La magister detalla que, si tiene métodos motivacionales y que, organizadamente, los utiliza de acuerdo al tema a desarrollar en clase. Esto ya no sigue la idea de una motivación futura, sino de la que anteriormente una alumna mencionó que no se realizaba, una motivación al día, simultánea, o sincrónica.

Surgió entonces una buena oportunidad para realizar una interrogación parcial:

Entrevistador: *¿Ha empleado estrategias lúdicas para su sesión de clase?*

Docente: *Que tiene que ver con el juego, ¿no? A ver... Mmm, no, no, no. Me parecería muy importante porque eso les llamará la atención a los chicos* (Entrevista 3, docente, líneas 87-89).

Como el contexto de dicho año indicaba que los docentes estaban al tanto y realizando metodologías lúdicas, se evidenció que la docente no pertenecía a este grupo de conocedores y aplicadores, pero que tenía un aprendizaje previo y, según su planificación, no tendría problemas para ejecutarlas. De lo anterior, al inicio, el factor interacción aparece como protagonista. Según se deja notar, el factor motivacional ya no es cómo enseña la docente, sino el vínculo personal con el mediador.

Una didáctica contextualizada significa realizar un proceso que considere los intereses, necesidades y problemas socioculturales de los discentes. Se optó por realizar preguntar en torno a estas ideas:

Entrevistador: *¿Qué elementos quisieras que utilice tu profesora para motivarte a estudiar y aprender?*

Estudiante 2: *Mmmm, ella, o sea, por ejemplo, para una tarea que hubo de una solicitud, ella nos daba unos papelitos y tenían las partes y nosotros teníamos que salir y pegar en un lugar correcto, y si acertábamos nos ponía un punto, creo que fue en grupos. Algo así, fue divertido”* (Entrevista 2, alumna, líneas 253-257).

Los estudiantes tienen en cuenta que clase se convierte en tediosa cuando el docente solo explica su tema, sin intentar alguna participación del estudiante. A lo mucho podría llegar a preguntar y este, tradicionalmente, solo levantaría su mano. Como notamos, aquí el estudiante 2, resalta que haya existido movimiento y pensamiento para poder cumplir con el reto que la docente dejó.

La expectativa y el querer como parte de una sesión de clase, lo dinámico, parte una de las características de entorno y es el movimiento, con la finalidad de que no se construya un ambiente aburrido, estático y/o rutinario. Ahora, se lee lo siguiente:

Entrevistador: *Bien, dime, ¿qué elementos o acciones te motivarían en clase?*

Estudiante 2: *Acciones sería que la profesora... una actividad especial sería que nos dé para escoger la obra, o sea, ella pone sus listas de obras que luego en la última obra que nosotros escojamos, es por votación. Allí ya hacemos eso de la democracia y leemos una obra que nos guste. Bueno, ahí, mejor sería conocimientos porque a veces no conocen qué obra escoger”* (Entrevista 2, alumna, líneas 201-206).

La democracia cumple un papel importante para los estudiantes. Ellos no aceptarían ningún tipo de dictadura, no por el hecho de la imponerles una elección, sino porque consideran que la docente podría equivocarse o tener gustos que no se relacionan con los suyos. Por ello, prefieres que exista una votación, solo por parte de ellos.

Indirectamente, también se recoge datos sobre lo que el alumno necesita y sobre su contexto el cual conlleva problemas:

Entrevistador: *¿En qué momentos le prestas atención a tu profesora?*

Estudiante 1: *Cuando el tema es interesante.*

Entrevistador: *¿Cuándo consideras que tu profesora hace divertida su clase?*

Estudiante 1: *O sea, hay algunos profesores que cuando hace su clase así nos ánima y son graciosos y creo que a todos los estudiantes nos gusta.*

Entrevistador: *¿Qué crees que es lo que te desmotiva o te desmotivaría estudiar?*

Estudiante 1: *Siendo de mi vida, a mí me desmotivaría por problemas tanto eso porque yo viví cosas feas, pero mi mamá así me consejo, mi familia hizo que yo siga adelante”* (Entrevista 1, alumna, líneas 165-172).

Entrevistador: *¿Qué es lo que te motiva a leer?*

Estudiante 1: *Lo que me motiva a leer es que, me motiva a leer las obras porque es interesante y nos habla mucho sobre cosas, sobre, por ejemplo, sobre, por ejemplo, la obra de José María Arguedas ya que era un niño maltratado* (Entrevista 1, alumna, líneas 241-244).

En una parte de la entrevista en profundidad, a la docente se le planteó un cuestionamiento:

Entrevistador: *¿Qué puede hacer para que sus alumnos muestren interés y se esfuercen por aprender su área?*

Docente: *Bueno, para que aprendan un poco más, de hecho, que tengo que ir adecuándome a las nuevas formas de educar, el uso de la tecnología más que todo, que es algo más interesante para los chicos. Primero capacitarme bien yo para que tenga que ir al aula y cambiar de estrategias, tengo que estar en constante capacitación ¿no? para estar de acuerdo con las expectativas, necesidades e intereses del estudiante. Y creo que va a ser más enriquecedor que yo me vaya a tener que trabajar algo que a ellos les motive, que a ellos les interese, ya no como antes como “chicos hoy día trabajamos y trabajamos” sino viendo las necesidades de ellos y creo que todo es flexible e ir adecuando de acuerdo con el contexto de acuerdo con la situación de los jóvenes* (Entrevista 3, docente, líneas 72-82).

Anteriormente se ha mencionado una posibilidad: la docente se encuentra en una desactualización de las prácticas pedagógicas ayudados de la tecnología, pero que es consciente de esto. Estas líneas lo demuestran por lo que recurre a la idea de capacitarse. Se constata que acerca de las formas de su didáctica la profesora las concibe como acciones que deben ir acorde con los lineamientos curriculares oficiales, lo que indica que la formación y capacitación del docente impactan en el aprendizaje del alumno, es decir, la docente se posiciona como un sujeto responsable en seguir ciertas recomendaciones para no perjudicar a su alumnado. Según la maestra, la docencia sigue una trayectoria lineal:

capacitación, adquisición de conocimientos y capacidades, y, finalmente, aplicación. Excluyendo alguna idea en que ella pueda innovar su práctica formativa.

Aun así, queda un poco en cuestión la adecuación, adaptación y consideración de los planteamientos e instrucciones del Ministerio de Educación.

Entrevistador: *¿Qué opina sobre lo que dice el Ministerio de que ustedes hagan tales cosas?*

Docente: *El Ministerio... una de que no estoy de acuerdo con todo lo que nos pide que hagamos por el problema de que... o sea los que dicen me parece que no son maestros de aula, ¿no? Piden: mira vas a trabajar o haz tal situación de esta forma. Por ejemplo, no estoy de acuerdo cuando dicen vayan al aula y tienen que decir al estudiante, bueno hoy qué quieren aprender o qué es lo que les interesa para tener que aprender, entonces si tú ves son jóvenes, entonces pienso que todavía están para orientarlos, están para decirles mira esto te va a servir. ¿Por qué? Porque yo tengo la experiencia y yo sé que, claro, ellos van a tener muchas cosas que quisieran aprender lo cual a veces no nos conlleva a algo beneficioso (Entrevista 3, docente, líneas 209-218).*

La docente cuestiona las sugerencias del Ministerio, partiendo que quienes plantean estas sugerencias no son o no han sido parte de una sesión de aprendizaje. Una de las recomendaciones es rechazada, la cual se basa en la elección del tema por parte del estudiante y no del máximo responsable de la clase. Su experiencia la invita a opinar que deben seguir siendo los profesores quienes elijan los contenidos y proyectarlos según sus propias expectativas, desacreditando la madurez que posiblemente no tengan sus alumnos. Además, también se refirió a los talleres que se les brinda a los docentes:

Entrevistador: *¿Qué me puede decir sobre los talleres que brindan a los profesores?*

Docente: *Los talleres que nos brinda ¿quién? el Estado, mira, me parece también un poco muy... qué te digo ¿no?... poniéndose mucho en el lugar de nosotros, nos dan esos talleres donde nos dicen: 'ya profesores pero*

que no se pierdan ninguna hora de clases', entonces, ¿en qué momento tener que hacer nosotros?, ¿en qué momento? descuidamos una familia. Aparte de eso nos mira, nos piden que, por ejemplo, que fuera de nuestros horarios de clase tengamos que hacer el reforzamiento. Y que supuestamente por eso nos ha aumentado cien soles para que fuera de clases, antes de la una o después de las seis y media yo los refuerce. Quién me va a hacer caso después de las seis y media que los chicos y los profesores estamos de hambre, imagínate abriendo la boca, como podemos entendernos. (Entrevista 3, docente, líneas 219-229).

En primer lugar, la finalidad era saber si reconocía y se tomaría en cuenta el contexto y las necesidades e intereses de sus alumnos como factores importantes en el proceso educativo. En la respuesta se deduce el conocimiento de aquella práctica pedagógica pertinente que debe realizar, pero que en parte lo ha realizado, pero no ha sido productivo.

Finalmente, es adecuado evidenciar que la profesora realiza una pausa a la lectura para poder contar una anécdota que tuvo con un niño que su madre había muerto y su padre tenía problemas con las drogas y no permitió que siga estudiando. Los alumnos captaron mejor, tomaron mejor atención, todos estaban concentrados en lo que la profesora relataba. Se dio una reflexión de 15 minutos (Cuaderno de campo I, 14:25 h).

Existe una acción que podría ser utilizada didácticamente con fines pedagógicos para que los alumnos demuestren motivación, interés y sobre todo pueda llegar un aprendizaje significativo. La narrativa oral como acción docente parte de situaciones contextualizadas, su complejidad se relaciona con el comportamiento expresivo del ser humano (de Parra et al., 2015), como necesidad comunicativa. La situación narrada logró la atención y agrado notorio entre los estudiantes.

b) *Actitudes y decisiones normativamente inadecuadas del discente*

Las actitudes y decisiones inadecuadas son los efectos de los aprendizajes improductivo y no significativos. Estas son conductas que llegan a un nivel de descontrol

emocional y que se expresan mediante el lenguaje corporal y verbal. Detrás de una reacción hay una acción no aceptada. Los discentes y sus acciones —que más adelante se especificarán y ejemplificarán— generan en los docentes una representación y tienden a reflejarse en su praxis.

Así, una situación conflictiva tiene la capacidad de impactar en la representación y actividad de aula, es decir, pueden generar desmotivaciones, incomprensiones e inseguridades. Sin embargo, naturalmente, son los docentes quienes perciben más objetivamente estos conflictos (Sulbarán y León, 2014). Las evidencias son recurrentes respecto a los comportamientos inadecuados de los estudiantes:

“¡Z!, Ay voltea para allá tú ae, pareces mongola” (Registro 5, líneas 37-38); | “(Una alumna se levanta para entregar algo sin importarle que la profesora está hablando), I. qué tienes, hija, pide al menor permiso, yo estoy trabajando haciendo mi clase. Se pide permiso, yo estoy trabajando. I, cállense que I. va a hablar. I. | Que yo no estoy hablando. | Pero estás interrumpiendo, ¿no te parece? (La alumna la ignora) I te estoy hablando, estás interrumpiendo. | Que disculpe. | Ah ya, gracias” (Registro 8, líneas 11-17). “(La profesora se da cuenta que una de sus alumnas está comiendo algo). ¡S! Con chupetín | Le he dado mi opinión, le he dado mi opinión. (Guarda el chupetín, pero la profesora le encuentra)” (Registro 3, líneas 22-26). | ¿Qué dices tú P? ¿Dónde están tus hojas? (La profesora se acerca al alumno y le quita unas hojas con las cual éste jugaba y no prestaba atención) Me lo vas a prestar y después te lo entrego, ¿ya? Solo quiero el cuaderno de Comunicación sus copias de material que yo les he dado para poder trabajar, sino ¿cómo me pueden responder? ¿Ya? (El mismo alumno lee para el solo). A ver otra idea por acá, dime. (Una alumna llama a la profesora para decirle que no ha venido y quiere una hoja). A ver alguien más puede leer en qué parte has identificado, si, una representación una representación que nos conlleve a decir dónde lázaro, demuestre la resiliencia. ¿En qué parte? Yo les he dado el argumento, ¿dónde lo tienen? (Los alumnos no ubican el material). (Registro 2: líneas 53: 63)

La expresión verbal, en este caso haciendo referencia a los insultos, está fuera de la aceptación de cualquier espacio formal, mencionarlos frente a un adulto mayor se considera una falta de respeto. Lo mismo sucede con la expresión corporal, lo cual es muy

notorio cuando el alumno no tiene ningún reparo en hacerlo pensando que puede ser aceptado o que es un acto normal. Por otro lado, los alumnos pueden tener una carga emocional y actuar a la defensiva frente a cualquier persona, o, por si fuera poco, simplemente no tener ningún ánimo por las cosas que suceden a su alrededor.

c) *Actitudes y decisiones normativamente inadecuadas del docente*

La actitud es una postura que parte de las nociones de la persona, además de su determinación por la forma de expresión (RAE, 1970). Las actitudes normativas inadecuadas desde el quehacer docente se evidencian en estas versiones:

Entrevistador: *¿Cómo es la relación de tus compañeros con la profesora?*

Alumna 2: (...) *Bueno, no, con la mayoría de ella, con cólera. Sí, porque, bueno es que a veces la profesora se enoja, grita un montón y a ellos no les gusta que griten.*

Entrevistador: *¿Qué opinas sobre eso?*

Alumna 2: *La profesora, sí, a veces exagera un poco la cólera, no sé por qué, pero vuelta ya no grita, en esos momentos están muy bien, pero cuando ya mucho se molesta... creo que debería un poco controlarse (Entrevista 2, alumna, líneas 142-152).*

En otra la entrevista hay una casi similar versión e incluso la representación que expone la estudiante es que debe haber un límite y hace que aparezca un desequilibrio:

Entrevistador: *¿Cómo es la relación entre tus compañeros y su docente de Comunicación?*

Alumna 1: *Bueno, ahí la relación entre mis compañeros y la profesora no es que digamos, a ver, como le podría decir, son muy imperativos y no le deja hacer la clase y hay ratos que la profesora les jala las orejas. (Entrevista 1, alumna, líneas 91-94).*

Entrevistador: *¿Consideras que tu docente realiza bien su labor educativa?*

Alumna 3: *Como profesora, o sea ella enseña bien pero mucho se pasa del límite. (Entrevista 1, alumna, líneas 202-203).*

En la entrevista hay un reconocimiento y reflexión de la docente al referirse sobre las decisiones que elige en circunstancias problemáticas:

Entrevistador: *“¿Qué métodos utiliza cuando observa que sus alumnos no están prestando atención a su clase?”*

Docente: *A ver, llamarles la atención, acercarme y exigirles de que tienen que ponerse las pilas, esa energía, tener que trabajar de una manera muy dinámica* (Entrevista 3, docente, líneas 158-162). *Creo que debo ser un poco más comprensible. Ser una persona más, como se dice, ponerme en el lugar de ellos, tratar de entenderla la edad que tiene. Escucharlos.* (Entrevista 3, docente, líneas 102-103).

La observación de campo permitió registrar una acción docente: *“Te veo vendiendo, primerito que te llevo a la dirección, a la subdirección, no sé en dónde y hago que te quiten tu producto. Pero, profesora... No dime, ¿sí o no? Quedamos en eso, ya y todos se van a responsabilizar no sé cómo, van a colaborar”* (Registro 6: líneas 17-21).

En esta situación observamos aquella actitud del docente de no escuchar a su alumna para que pueda darle una explicación y además toma una decisión inmediata que a todos les disgusta y genera la discordancia con ella.

Cada interrupción, aumentaré cinco minutos para la hora de salida. (Escribe en la pizarra “6:35”) Y cada vez aumentaré si no lees. Quiero que te des cuenta... (Los alumnos hacen bulla) (La profesora aumenta 5 más) Cinco mil. No... No me dejas terminar, me siento, y solo recojo las tres opiniones de cada texto. Nadie me entregó un documento diciendo que mi hijo o mi hija tienen esta deficiencia. Han pasado ocho, siete meses que has ido trabajando de esta manera. Y si te haces una autoevaluación te dirás que he trabajado, o qué he aprendido. Simplemente no dejas trabajar, yo vengo con las ideas y tú por acá o por allá, igual haces que yo me ponga en tu lugar” (Registro 2: líneas 27-36). *“En este día pude ver a una profesora cansada de aquellos alumnos que no respetan a pesar de que la profesora, de buena manera, intenta explicar sus ideas de forma coherente y sobre todo con dedicación. La profesora optó por solo ayudar en la tarea*

designada a pocos alumnos que sí estuvieron atentos, mientras los otros intentaban hacer que su docente los perdona por su comportamiento (realizando por sí solos la tarea), mientras que otros se pusieron a jugar sin importarle alguna consecuencia. Finalmente, la profesora decide citar a sus padres para una reunión. (Nota de campo nro. 5, lunes 04 de noviembre, 2019).

Las actitudes y las decisiones que un docente toma en relación a sus alumnas están involucrado con la didáctica que éste va aplicando durante si sesión de aprendizaje, es por eso que influye en el resultado de una clase, justamente aquí se presenta el ejemplo:

¿Cuándo consideras que tu profesora hace divertida su clase? Alumna 2: Cuando ella viene contenta, viene alegre. Viene y lo hace dinámico, todos participan, forman grupos y también cuando levantan la mano para responder (Entrevista 2, alumna, líneas 250-252).

En consiguiente como proceso aparece aquella motivación que debe tener el alumno, pero lo que aplique el docente va a beneficiar o afectar aquello:

¿Qué elementos quisieras que utilice tu profesora para motivarte a estudiar y aprender? Alumna 1: Que no sea tan renegona (risas). Y que no sea tan... o sea, que también no grite mucho, bueno también a los estudiantes que la hacen renegar porque afecta a la profesora, a todos (Entrevista 1, alumna, líneas 173-176).

Y a continuación, y finalmente, se presenta una escena donde al parecer se junta estos tres rasgos:

Dime A, ¿qué utilizaste hijita? Nada. Te das cuenta que por eso como que ves un poco aburrida la clase. ¿No te parece? A ver, ¿qué tienes Arianita? ¿Cómo te gustaría que trabajemos aquí en el aula? A. una idea y cambio lo que estamos haciendo. Y hacemos el aprendizaje un poco más significativo, sí, a ver A., una idea. ¿Qué quieres hija, qué quieres? A... A... ¿Nada? No sabes ni lo que quieres (Registro 1: líneas 177-182).

Se puede entonces decir que estos rasgos fácticos identificados como contradicciones recurrentes corresponden a los alumnos y la docente.

Desde la posición de Sulbarán y León (2014), se reconoce al escenario educativo como un ambiente de convivencia, formación y socialización, donde constituyen normas específicas que los individuos tienden a respetar por el buen manejo y ejemplo de la institución. Las instituciones educativas, como parte de una cultura, poseen normas que las autoridades, es decir, en orden jerárquico, establecen, regulan y sancionan cualquier incumplimiento de éstas. No obstante, y siguiendo la línea cultural y racional, la forma de sancionar, la justicia que se puede repartir, debe estar ligado a los derechos y la integridad de las personas como seres sociales que poseen una racionalidad y emocionalidad.

- ***Acciones y representaciones del discente***

Identificar las ideas que concretizan los alumnos en la institución educativa sirve como base para la construcción curricular, considerando la mejor de la normatividad y reflexión sobre los enfoques planteados (Alasino, 2011). En este espacio se logró identificar los siguientes rasgos recurrentes: *a) conductas disruptivas y b) conductas desidiosas*. Estos hechos fácticos suceden recurrentemente el discente de la secundaria. Parece ser que es una de sus características más sobresalientes. Cuando nos referimos a la conducta estamos teniendo en cuenta una actividad, un acto concreto, un aspecto que puede ser hecho o dicho (Martin y Pear, 1998).

Todo esto va en contra de aquellas normas sociales e institucionales, lo cual siempre los docentes en sus clases lo repiten e incluso están plasmados en las paredes junto a otra información de carácter religioso y motivador, para que sean percibidos siempre. Lo contradictorio es lo siguiente:

¿Existe una cultura de valores en tu aula? Alumna 1: No, no existe (Entrevista 1, alumna, líneas 69-70).

¿Existe una cultura de valores en tu aula? Alumna 2: No, no las hay. O sea, sí hay valores, pero no mucho (Entrevista 2, alumna, líneas 118-119).

Y la docente precisa lo siguiente:

Promuevo los valores, sí, pero que existan no, porque pienso que el estudiante tanto como es inculcado en casa, eso lo trae... por ejemplo, no hay una cultura, no hay un valor... en cuanto a lo que es a la cultura, tener en cuenta a lo que es la limpieza, el estudiante está acostumbrado a botar la basura donde esté, donde se encuentre, entonces creo que eso también es cultura. Los estudiantes, no, por ejemplo, el valor el respeto, el valor del saludo hacia el profesor, hacia una persona que llega a su aula, como que para ellos es igual, el saluda o no saludar. Eso me parece que los valores se están perdiendo si es que nosotros no le seguimos reafirmando (Entrevista 3, docente, líneas 27-34).

Sulbarán y León (2014) mencionan que “gestionar el conflicto de forma positiva, contempla la posibilidad de negociar, establecer acuerdo y compromisos, empatizar con el otro y comprender su postura” (p. 39); sin embargo, debido a la diferencia de edades y experiencias, los docentes y discentes pocas veces pueden llegar a un acuerdo, y aún peor, pueden ocasionar más problemas en sus interacciones.

a) Conductas desidiosas

Un comportamiento desidioso comprende aquellas acciones (porque siguen siendo acciones) desinteresadas, desmotivadas e incluso de negligencia, por no haber importancia en el objetivo, que se realizan. En este caso se habla de conductas desidiosas en el proceso de aprendizaje enseñanza-aprendizaje por parte de los discentes. Fundamentadas en las siguientes evidencias observadas:

Copia primero en tu cuaderno, hija. | Ya, ya copié. Acá está. | ¿Y entonces por qué no silabeas? | Es que no te entiendo. Entonces regresa a primaria (Registro 6: 43-46).

¿Qué dices tú P? ¿Dónde están tus hojas? (La profesora se acerca al alumno y le quita unas hojas con las cual éste jugaba y no prestaba atención) (Registro 1: 53-55).

Alguien por favor que esté atento. Alguien que esté despierto. ¿Qué desempeños tengo que observar ahí? (Los alumnos no toman atención y se distraen) (Registro 2:17-18).

¿Qué pasa? No he traído mi hoja. ¿No han traído las hojas? Yo tampoco profe. (Registro 1: 79-82).

Como se puede observar, la distracción, el interés por aprender y no tener los materiales requeridos en la sesión de aprendizaje, son aquellas acciones desidiosas que tienen los alumnos, y que lógicamente, todo repercutirá en la adquisición de sus capacidades.

Es interesante y preocupante, porque sé que no es el único caso, de saber que existen alumnos que no le gusta leer y que por alguna u otra razón “les aburre”. Hay muchas respuestas del porqué sucede esto, sin embargo, la solución parece aún más alejada que nunca. Mientras la profesora se había retirado el baño, aproveché para preguntarle a una alumna, que ni siquiera agarraba su hoja para leer, el por qué no leía, esa alumna simplemente me contestó que no le gustaba, y después siguió con su cabeza pegada a su mochila, la cual estaba sobre su carpeta (Nota de campo nro. 7, jueves 7 de noviembre, 2019).

La apreciación de esta situación se debe al parecer por la no existencia de un diagnóstico al discente, y por lo tanto no hay un conocimiento del porqué de su actitud desidiosa al aprender o gustarle aprender. Podemos identificar una distancia emotiva y de esperanza de los estudiantes respecto a los contenidos escolares. Además, el no poder entender un tema produce una sensación de desgano que se desarrolla aún más cuando la docente utiliza expresiones que no colaboran en contrarrestar la problemática, sino que construye un clima donde no existe la ayuda mutua.

¿Cuándo mayormente los alumnos se motivan o se encuentran bien atentos? Lamentablemente en lo siguiente:

Suena la sirena, los alumnos muestran una expresión de alegría. La profesora se despide de todos, algunos le hacen caso, otros no. (Diario de campo nro. 1: 15:15 h).

Es decir, cuando todo ha acabado, lo que demuestra haber existido una clase totalmente motivadora y significativa para los alumnos, lo que hace que el fin de la sesión de aprendizaje sea para una un tipo de liberación. En el siguiente punto también se encontrará cuándo los discentes observados en este proyecto de investigación si se sienten motivados por realizar.

b) Conductas disruptivas

Como parte de las acciones que aparecen en el aula, las conductas con interrupción es uno de los temas patentes que más se han analizado y se han formulado diversos problemas con sus respectivas soluciones. Las conductas de los estudiantes siempre han sido un tema que ha recibido atención relevante al intentar generar estrategias de control. Cuando utilizamos el adjetivo “disruptivo” para lo que es una conducta, nos estamos refiriendo a una ausencia de disciplina que trae como consecuencias, problemas. Su importancia radica en que demuestra, por ser parte, de las relaciones entre el docente y el discente. Este problema vigente no solo se localiza en un escenario escolar, sino que trasciende hacia la comunidad (Álvarez *et al.*, 2016).

La interrupción en un aula de clase se refiere a una alteración de las actividades e interacciones, y pueden ser identificadas fácilmente porque culturalmente se consideran inapropiadas, perjudiciales para la interacción y desarrollo de competencias (García, 2006). Esta conducta genera un escenario no apropiado para el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de convertirse en un fenómeno que reta la autoridad del docente,

quien se ve obligado a emplear el control y orden en sus acciones (Sulbarán y León, 2014).

Las evidencias recurrentes son las siguientes:

¡Z!, Ay voltea para allá tú ae, pareces mongola” (Registro 5, líneas 37-38);

(Una alumna se levanta para entregar algo sin importarle que la profesora está hablando), I. qué tienes, hija, pide al menor permiso, yo estoy trabajando, haciendo mi clase. Se pide permiso, yo estoy trabajando. I, cállense que I. va a hablar. I.

Que yo no estoy hablando. | Pero estás interrumpiendo, ¿no te parece? (La alumna la ignora) I te estoy hablando, estás interrumpiendo. | Que disculpe. | Ah ya, gracias” (Registro 8, líneas 11-17).

(La profesora se da cuenta que una de sus alumnas está comiendo algo). ¡S! Con chupetín | Le he dado mi opinión, le he dado mi opinión. (Guarda el chupetín, pero la profesora le encuentra) (Registro 3, líneas 22-26).

No existe un respeto a la presencia de su docente y además se muestra una actitud defensiva hacia ella; además, la última evidencia dada demuestra claramente una característica del alumno que solo responde correctamente para poder tener privilegios, es decir, los intereses y las necesidades no son cognoscitivos. Entre ellos mismos son conscientes de sus conductas, en la entrevista las alumnas respondieron lo siguiente:

¿Qué opinas de las actitudes de tus compañeros en el aula de clase?

Alumna 1: Bueno, lo que opino es que la mayoría de los hombres porque ellos son los más inquietos de nuestras aulas en cambio las mujeres son las más pacíficas, pero también a veces dicen lisuras” (Entrevista 1, alumna, líneas 71-74).

¿Qué opinas de las interrupciones que hacen tus compañeros cuando la profesora está haciendo su clase? Alumna 1: Que está mal porque cuando un adulto habla no se debe hacer eso, están interrumpiendo. ¿Has interrumpido alguna vez? Yo sí (Entrevista 1, alumna, líneas 81-84).

¿Qué opinas de las actitudes de tus compañeros en el aula de clase?
Alumna 2: Son un poco... o sea, sí hacen chistes, algunos de sus chistes son graciosos, pero algunos se sobrepasan de grosería, hacen chistes obscenos y eso que no agrada mucho. | ¿Qué opinas de las interrupciones que hacen tus compañeros cuando la profesora está haciendo su clase?
Alumna 2: Bueno a mí me gustaría que esas interrupciones fueras para aclarar algo, que hechos den su opinión porque eso te hacen ver tus puntos de vista y profundicen un poco el tema, lo malo que ellos lo hacen para fastidiar o a la profesora o a otro profesor de otro curso o a otro compañero” (Entrevista 2, alumna, líneas 120-129).

Evidentemente al no haber una atención adecuada no habrá un aprendizaje de lo que se está explicando, y se opta por realizar otras acciones que se convierten en conductas disruptivas:

Ahora los alumnos deberán escribir su composición por sí solos. Los alumnos no quieren, otros no entiendes, y otros intentan hacerlo, pero tienen su propia forma, la cual no se rigen de las técnicas de versificación (Diario de campo nro. 10, 14:25 h).

Los efectos no influyen en los demás y algunos de ellos si les incomoda, como nos comentan a continuación sobre una reproducción de un libro hecho película:

¿La han visto en el aula la película? Alumna 2: Sí. | ¿Toda, completa?
Alumna 2: No, porque mis compañeros hacían bulla (Entrevista 2, alumna, líneas 173-176).

Finalmente dejo una evidencia contradictoria con lo que los alumnos hacen y dicen, con la representación que tiene la docente:

¿Usted considera usted que el alumno tiene interés por su área? Tiene interés por mi área, sí, creo que, no de repente a todos de la misma forma, de la misma intensidad, pero sí, porque mira yo pienso que en todos se ha creado esa idea de decir que, en Matemática y Comunicación, son cursos básicos. Y más que en todo en comunicación, puede haber los temas que

sea que quizá algunos no son tan interesantes, pero en ellos se han formado esa concepción de decir no, en Comunicación siempre va a ayudar a que tenga que aprender a leer, de repente a comprender un texto (Entrevista 3, docente, líneas 104-110).

A juicio de Sulbarán y León (2014) sobre las conductas de los estudiantes, afirman que “es producto del ambiente socio-psicológico del hogar, la comunidad, la escuela misma, y su propia personalidad” (p. 37). Es decir, detrás de cada acción, sea culturalmente positiva o negativa, existe un contexto (familiar, escolar, social y personal) que influye en éstas y que incluso llegan a ser impulsor principal.

B. Como producto didáctico

Por medio del enfoque comunicativo que tienen el área curricular de Comunicación en secundaria, se tiene en cuenta el perfil de egreso del estudiante, definido como “la visión común e integral de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes al término de la Educación Básica. Esta visión permite unificar criterios y establecer una ruta hacia resultados comunes que respeten nuestra diversidad social, cultural, biológica y geográfica” (Ministerio de Educación, 2016a, p. 108); con la finalidad que los alumnos puedan desarrollar las tres competencias comunicativas, concretizados en la acción específica, durante bimestres o trimestres, con respecto a su nivel de desenvolvimiento.

- **Aprendizaje productivo y significativo**

El aprendizaje productivo se caracteriza como aquel que exige al estudiante ser capaz de darle a sus aprendizajes una aplicación práctica, creativa e innovadora en situaciones nuevas (Sierra et al., 2013). Desde un sentido formalmente educativo, este tipo de aprendizaje se relaciona con la pedagogía por proyectos, lo cual se centra en la actividad (hacer) del alumno.

Por otro lado, el aprendizaje significativo, desde la teoría constructivista propuesta por Ausubel, conlleva la generación y desarrollo de conocimiento construido por las

personas al relacionar sus conocimientos previos con la nueva información. Ausubel plantea que cuando este tipo de aprendizaje se va construyendo de tal forma, y bajo estas condiciones, son puntualmente estas variables las que influyen en la obtención de conocimientos sólidos y útiles (Rodríguez, 2018).

En resumen, el aprendizaje significativo da cuando el estudiante tiene la capacidad de vincular sustancialmente una nueva información con sus aprendizajes previos, efectuando un sentido más amplio y sólido de su aprendizaje (Castillo *et al.*, 2006).

Relacionar el aprendizaje significativo con el contexto implica evocar la situación significativa, categoría pedagógica que refiere una experiencia real o simulada, en una relación vinculante con las prácticas sociales, es decir, no encontrarse aislados o independientes del contexto o situación práctica y vivencial de los estudiantes.

Se evidencia esta dimensión en un tópico de las entrevistas con la docente y dos discentes acerca de los “logros de aprendizaje”. Se identificaron los siguientes datos:

¿Cuál crees que es la importancia del discurso? Del tema que has llevado. Entrevistada 1: (Risas de nervios) ¿Qué es analizar textos? Entrevistada 1: No sé. (Entrevista 1, alumna, líneas 223-226) ¿Qué es para ti la Literatura? (Ríe y cruza los brazos) ¿No sabes qué es la Literatura? Entrevistada 1: No. (Entrevista 1, alumna, líneas 233-236) ¿Sabes cuáles son las técnicas de versificación? Entrevistada 1: No. ¿Para qué crees que es importante conocer las técnicas de versificación? Entrevistada 1: No lo sé. (Entrevista 1, alumna, líneas 257-260).

El desconocimiento de la alumna 1 sobre temas que normalmente son proporcionados y adquiridos, claramente demuestra que no existe un aprendizaje, menos que sea calificado de significativo o productivo. La diversidad del rendimiento escolar en un aula, las diferencias de cada alumno se pueden identificar con las respuestas que da la alumna 2 a las mismas preguntas sobre contenidos:

¿Qué es analizar textos?

Entrevistada 2: Analizar textos es cuando tú lo lees, pero no te quedas con ellos, sino que lo relacionas con otros conocimientos y vas descifrando lo que el autor quiere decir.

¿Consideras que sabes analizar textos?

Entrevistada 2: Bueno yo digo que estoy muy avanzada, pero para mi edad, creo sí. (Entrevista 2, alumna, líneas 295-298).

¿Sabes cuáles son las técnicas de versificación?

Entrevistada 2: ¿De los poemas? Sí. Las licencias métricas, la ley de acentos finales.

¿Para qué crees que es importante conocer las técnicas de versificación?

Entrevistada 2: Para escribir poemas y para darle más...

¿Conoces las reglas ortográficas del español?

Entrevistada 2: Sí, todavía me falta aprender, pero sí. (Entrevista 2, alumna, líneas 332-339).

Las ideas que tiene la docente, como mediadora y responsable de proporcionar los contenidos educativos, es de importancia para este análisis; por lo tanto, también se le realizó preguntas siguiendo la misma línea:

¿Cuál cree que es la importancia de que sus alumnos aprendan a dar un discurso? Profesora: Ah, ya... La importancia de que el alumno de un discurso es importante porque mira ellos son personas, somos seres humanos, y son personas que, en el ámbito de su vida, en el trayecto de su vida van a tener la necesidad de expresarse, expresar lo que sienten lo que piensan; interrelacionarse, comunicarse en el contexto el cual se encuentran, por ejemplo, un discurso que lo podrían utilizar dentro de lo que es quizá una reunión familiar, en un cumpleaños, no, en una invitación, una celebración. (Entrevista 3, docente, líneas 254-260).

¿Para qué les sirve a sus alumnos poder analizar textos? Profesora: A ver, es importante analizar un texto porque les va a servir, porque no solamente en comunicación, sino les va a servir poder comprender cualquier tipo de área, cualquier tipo de área van a tener la facilidad de poder

comprender y entender diferentes contenidos, diferentes mensajes. (Entrevista 3, docente, líneas 263-266).

¿Para qué cree que les sirva a sus alumnos saber las técnicas de versificación? Profesora: En las técnicas de versificación, yo lo veo importante, porque en la actualidad vemos que muchas personas escriben, pero escriben sin tener en cuenta esas técnicas clásicas, de que claro, si hablamos de las épocas o etapas de la literatura, vamos a llegar a la época modernista, de estos últimos tiempos donde mayor tiempo prima el verso libre... (Entrevista 3, docente, líneas 297-302).

Es de interés conocer el qué, por qué y para qué de la enseñanza de determinados contenidos para los alumnos; como hemos podido identificar, los campos temáticos tienen una relación con las necesidades y el contexto sociocultural de los estudiantes; no obstante, de lo anterior, y en su mayoría, los alumnos no logran ser conscientes de esto, lo que significa que no existe una orientación, fundamentación y justificación del porqué se aprende y aplica determinados temas.

La tabla 2 sintetiza la recolección de datos: actores sociales, rasgos fácticos, dónde y cómo ha sido identificado y el problema general determinado.

Tabla 2

Rasgos fácticos constatados e instrumentos y técnicas etnográficas

Actor Social	Rasgos fácticos recurrentes y/o contradictorios	Técnicas e instrumentos de investigación				Problema delimitado
		Observación participante			Entrevista en profundidad	
		Registro de campo	Notas de campo	Diarios de campo	Guion de Entrevista	
Docente	Didáctica Descontextualizada					Didáctica asistemática
	Didáctica Desmotivada					
	Didáctica Improductiva					
	Didáctica no significativa					Didáctica disgregada
	Acciones y decisiones normativamente inadecuadas					
Discente	Conductas disruptivas					Didáctica desmotivadora
	Conductas desidiosas					
	Aprendizajes no significativos					
	Aprendizajes Improductivos					

3.2. Resultados propositivos: propuesta-solución

Este bloque corresponde al tercer objetivo específico de la investigación, es decir, con la *construcción y organización de los componentes* del modelo didáctico pertinente y motivacional, con la finalidad de generar un conocimiento que explique y transforme la práctica pedagógica asistemática, disgregada y desmotivadora, para lograr aprendizajes productivos y significativos. Se propone una construcción teórica, un diseño abstracto que oriente la transformación de la realidad representada (Piña y Linares, 2006).

Un modelo alternativo que tenga una aportación significativa a las prácticas educativas. Los indicadores de la variable también pueden ser considerados como tales, debido a que provienen de teorías que han sido detalladas en el diseño teórico (Cazau, 2006; Soto, 2008). La propuesta es un modelo proyectado para resolver una situación problemática educativa: genera una situación deseable y posible. En lo educativo, una propuesta es una intención articulada de procesos y recursos que configuras una manera de actuar hacia la resolución y transformación de una problemática a un ideal (Chiroque, 2007).

Un modelo es una representación de la realidad construida racionalmente, es un intento de articulación sistemática del conocimiento obtenido de la experiencia mediante el proceso de investigación (Carvajal, 2002). La construcción y organización teórica refleja la relación con el problema, tema y propuesta de investigación mediante variables significativas (Piña y Linares, 2006; Carvajal, 2002).

El modelo se estructura en dos componentes: conceptual (dimensión teórica) y operacional (dimensión práctica) (ver Tabla 3). El componente conceptual estructura la dimensión teórica del modelo, expone un sistema de principios o ideas-fuerza a modo de enfoque del modelo. Alan y Cortez (2018) afirman que las bases teóricas “constituye el conjunto de conceptos interrelacionados de forma lógica que cumplen el propósito de explicar los procesos y/o fenómenos de estudio” (p. 102). Arias (2006), por su parte,

considera que las bases teóricas implican conceptos y proposiciones acordes dentro de enfoques relacionados con el problema a solucionar. Las ideas-fuerza sustentan las categorías de la propuesta según cuatro enfoques con sus respectivas categorías:

Enfoque didáctico pertinente	Categoría 1: Didáctica pertinente
Enfoque didáctico motivacional	Categoría 2: Didáctica motivacional
Enfoque constructivista	Categoría 3: Aprendizaje significativo
Enfoque práctico-experiencial	Categoría 4: Aprendizaje productivo.

El componente operacional es práctico, modela elementos concretos o funcionales organizados sobre la base de tres enfoques:

- Enfoque formativo
- Enfoque estratégico e instrumental
- Enfoque evaluativo.

Tabla 3

Modelo didáctico pertinente y motivacional en el área de Comunicación para desarrollar aprendizajes productivos y significativos

Componente Conceptual	Didáctica pertinente		Didáctica motivacional	
	Peralta (2002); Cortés (2010); Halliday (2001); Carrera y Mazzarella (2001); Ordaz (2009); Salas (2001); Rojas y Perales (2002); Ley 28044 (2003); Bodrova y Leong (2005); Meece (2000); Moreira (1997); Vygotsky (1995); Díaz-Barriga (2003); Cassany (2006a); Centurión (2021); Estefanía et al. (2019).		Reina (2009); Angarita (2007); Cassà (2005); Maslow (1991); Maslow (2004); García (2018); Manayay (2006); Bacete y Betoret (2000); Solé y Coll (1993); Ballester (2005); Rodríguez (2018); Rojas y Perales (2002); Ausubel (1983); Ausubel et al. (1976); Guevara (2018).	
	Enfoque didáctico pertinente		Enfoque didáctico motivacional	
	Necesidades, intereses y aspectos socioculturales del estudiante. <i>La didáctica pertinente</i> - Contextualiza socioculturalmente los contenidos formativos. - Vincula el pensamiento y el lenguaje como práctica social. - Desarrolla integralmente al estudiante en su contexto. Enfoque constructivista Aprendizaje efectivamente significativo del estudiante, con aprendizajes previos sobre un contenido pertinente. <i>El aprendizaje significativo:</i> - Considera la estructura cognitiva previa del alumno. - Estimula el interés por aprender un contenido pertinente. - Proviene del aprendizaje cooperativo-social.		Integralidad de factores internos (emocionales y psicológicos), y socioculturales del estudiante. <i>La didáctica motivacional</i> - Atiende las necesidades del estudiante. - Incide en factores personales y contextuales del estudiante. Enfoque práctico-experiencial Participación ética, democrática y creativa del estudiante ante situaciones problemáticas transformables. <i>El aprendizaje productivo:</i> - Permite formar una actitud investigativa y creativa. - Posibilita un desarrollo de acciones críticas, éticas y democráticas. - Problematisa situaciones transformables.	
Componente operacional	Enfoque formativo	<i>Por qué enseñar</i>		<i>Para qué enseñar</i>
		Situación didáctica		Intención didáctica
	Enfoque estratégico e instrumental	Estado real		Estado ideal
		<i>Qué enseñar</i>		
		Contenido didáctico Texto audiovisual “Ya no más” – Susan Ochoa		Competencias Oral – Lectora – Escrita Capacidades Desempeños Enfoques transversales Enfoque de igualdad de género Enfoque de derechos
	Enfoque evaluativo	<i>Cómo enseñar</i>		
		Método didáctico		
		Secuencia de contextualización Estrategia estimuladora Estrategia exploratoria contextual Estrategia problematizadora	Secuencia de comprensión Estrategia experiencial Estrategia inferencial y selectiva Estrategia analítica sociocultural	Secuencia de producción Estrategia adoptiva Estrategia constructiva Estrategia Extensiva
		<i>Con qué enseñar</i>		
	Enfoque evaluativo	Instrumento didáctico		
		- Instrumentos letrados: memes, videoclips. - Ficha de preguntas críticas. - Técnica del árbol de problemas. - Ficha de la técnica de exploración y descarte - Instrumentos letrados: folleto, noticia, publicación (experiencia textual) - Guía de lectura y análisis sociocultural del texto - Esquema y ficha de componentes comunicativos del texto - Ficha de autorreconocimiento sociocultural - Guía del texto literario: La fábula - Guía de la narración, técnicas y figuras literarias - Ficha de planificación textual		
		<i>Qué se logra</i>		
	Enfoque evaluativo	Evaluación didáctica		
		Escala estimativa – Formativa - Retroalimentativa – Rúbrica Lista de cotejo		

3.2.1. Componente conceptual

Este componente abarca cuatro enfoques: *didáctico pertinente*, *didáctico motivacional*, *constructivista* y *práctico-experiencial*.

A. Enfoque didáctico pertinente

La didáctica pertinente implica tener en cuenta las necesidades, intereses y características socioculturales del estudiante que aparecen e influyen en el proceso de su desarrollo. Según el Ministerio de Educación (2019) los estudiantes desarrollan competencias para su integración y participación productiva en la sociedad. Además, de la existencia de un requerimiento de situaciones significativas como punto de partida (Ministerio de Educación, 2016a).

La didáctica pertinente se vincula con el pensamiento y el lenguaje como práctica social, y permite el desarrollo integral del estudiante en su contexto (Carrera y Mazzarella, 2001; Vygotsky, 1995). La pertinencia implica tener cuenta el aspecto sociocultural del estudiante y las necesidades que van apareciendo en sus actividades y formas de pensar. Con respecto a este criterio, Peralta (2002) propone “favorecer una adecuada selección cultural de los contenidos que los currículos priorizan... desarrollar currículos culturalmente pertinentes, lo que dicho en otros términos significa: apropiados a la cultura” (p. 2).

La práctica formativa puede y debe ser situada, priorizar la actividad y el contexto en el aprendizaje auténtico, coherente, significativo y propositivo, reconociendo que este es un proceso de enculturación donde el discente, de manera gradual y conjunta, va integrándose a una cultura de prácticas sociales (Díaz-Barriga, 2003).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente actúa como mediador para que el estudiante logre desarrollar competencias. “Pertinente” implica contextualizar, conectar la formación con los intereses socioculturales que el discente requiere obtener. Esta

idea se entiende por la necesidad de no seguir una educación basada, ocasionado por el poder y la tecnología, en contextos extranjeros o no tan próximos.

Esto significa atender lo auténtico y actualizado, de enfocarse oportuna y estratégicamente en las formas de manifestación sociocultural de los estudiantes. Teniendo en cuenta que, el aprendizaje es llevado a cabo por un sujeto cognoscente, portador de experiencia metodológica, individuo mediador por quien se adquiere saberes y se desarrolla competencias sobre la base del conocimiento, el aprendizaje colaborativo e intercultural, en un ambiente integrador.

Vygotsky declara que la interacción pedagógica y sus actantes, junto con el contexto donde se realiza, permite que el desarrollo del estudiante se potencialice. Además, como parte de la facultad humana, aparecen características que también intervienen en estas acciones, dos aspectos relevantes que tienen relación con la actividad social: el *pensamiento* y *lenguaje*.

Como aporte de Vygotsky, existe un encuentro entre estos dos elementos, logrando producir un pensamiento verbalizado y un lenguaje racional. Según esto, la interacción social a través de un canal racional e intencional requiere un sistema mediatizado: el lenguaje; conteniendo en sí un sentido, un significado, otorgado por el pensamiento (Carrera y Mazarella, 2001).

De este modo, la didáctica pertinente atiende el enfoque sociocultural de las prácticas pedagógicas. Comprendiendo que las experiencias comunicativas se sitúan en contextos sociales y culturales próximos, donde el uso habitual y social del código, como práctica letrada, es un componente cognitivo, no independiente e interpersonal, el cual puede ser estudiado desde su intención comunicativa, representación, identidad y posicionamiento en escenarios sociales formales e informales. La pertinencia relleva el rol contextualizado del proceso formativo.

- ***La didáctica pertinente contextualiza socioculturalmente los contenidos formativos.***

En la educación formal, donde aparece un enfoque organizado y serio, Vygotsky considera la práctica pedagógica como la fuente de aprendizaje y desarrollo humano, debido a la interacción social y la introducción de contenidos contextualizados (Salas, 2001). Los contenidos contextualizados otorgan sentido sociocultural a la educación. Ruiz y Estrevel (2010), resaltan el control que tiene el docente sobre estos teniendo en cuenta la implicancia de los alumnos y una perspectiva de los contextos futuros.

En el proceso formativo, entre lo real, tales como las situaciones educativas, y lo ideal, es decir, aquello que se pretende lograr en los estudiantes: se encuentra un viaducto organizado: los contenidos formativos; estos se exponen como géneros discursivos (uso de la lengua en forma de textos orales o escritos) como parte de construcciones comunicativas generados en un contexto sociohistórico y que consideran lo gramático, pragmático y sociocultural (Cassany, 2006a).

- ***La didáctica pertinente vincula el pensamiento y el lenguaje como práctica social.***

El lenguaje tiene una relevancia natural al ser la herramienta psico-fisiológica más influyente en la actividad desarrolladora y transformativa del pensamiento, considerando el contacto físico y social del hombre (Meece, 2000, Centurión, 2021).

El autor de la teoría sociocultural expone tres etapas en el empleo del lenguaje: a) la *etapa social*, donde la persona se vale del lenguaje para poder comunicarse; b) la *etapa egocéntrica*, donde el individuo hace uso del lenguaje para controlar el comportamiento y el pensamiento con fines intelectuales y comunicativos; y

finalmente, c) la *etapa interna*, en que el lenguaje se utiliza para dirigir el pensamiento y la conducta, es más reflexiva (Meece, 2000).

El individuo, sincrónicamente, desarrolla y aprende su lenguaje y otros conocimientos mientras utiliza este mismo para generar un campo semántico de la realidad. Es decir, la lengua es un medio fundamental en la construcción de experiencias participativas, adoptando en el proceso una identidad situada (Halliday, 2001).

Carrera y Mazarella (2001) descubren, con base en las ideas socioculturales de Vygotsky, que “el aprendizaje estimula y activa una variedad de procesos mentales que afloran en el marco de la interacción con otras personas, interacción que ocurre en diversos contextos y es siempre mediada por el lenguaje” (p. 43).

Es decir, en las interacciones que ocurren en la escuela, es donde no solo se emplea el lenguaje, sino que este tiende a evolucionar tecnológicamente adquiriendo nuevas formas de expresión, lo que, al manifestarse, se convierte en pensamiento, penetra en escenarios como parte de la vida cotidiana como, por ejemplo, en la familia, las relaciones amicales o en cualquier reunión social; pero siempre y cuando haya una interacción, una práctica participativa.

Salas (2001), considera que “el lenguaje sirve para organizar, construir y transformar el pensamiento, para aprender, comunicar y compartir experiencias con los demás... el lenguaje cobra un papel protagónico como herramienta para crear las condiciones propicias para el aprendizaje y el desarrollo” (p. 64). Dado que el lenguaje es un mecanismo que permite y requiere del razonar haciendo del pensamiento “más abstracto, flexible e independiente de los estímulos inmediatos. Los recuerdos y las previsiones son convocados por el lenguaje para enfrentar nuevas situaciones” (Bodrova y Leong, 2005, p. 45), favoreciendo el aprendizaje en

situaciones de contextualización. Así, las actividades de uso del lenguaje y el pensamiento pasan a ser parte de una práctica social situada y tentativa.

- ***La didáctica pertinente permite desarrollar integralmente al estudiante en su contexto.***

Es sabido que el contexto sociocultural tiene un papel importante en la formación y transformación en la persona. Según Bodrova y Leong (2005), el contexto social es el mecanismo más influyen en las conductas y creencias de las personas, debido a su involucramiento en el proceso de desarrollo y cambios cognitivos. Se genera una instrucción situada, concretándose actividades pertinentes dependientes del medio, como parte de un proceso de enculturación, en contra de aprendizajes descontextualizados, inútiles (en el sentido de aplicación) y al mismo tiempo, desmotivadores (Díaz-Barriga, 2003).

Las diferentes culturas permiten observar la diversidad de conductas, pensamientos y objetivos de los individuos según su espacio. Teniendo en cuenta que para llegar a la ejecución formal de los contenidos educativos (currículo), justamente se debe tener en cuenta las características de este, y una de ellas, según el artículo 14 de la Ley de Educación, es “valorativo en tanto responde al desarrollo armónico e integral del estudiante y a crear actitudes positivas de convivencia social, democratización de la sociedad y ejercicio responsable de la ciudadanía” (Ley 28044, 2003).

La importancia del aspecto sociocultural es su implicancia de aquellas características bases para que el discente pueda desenvolverse eficientemente convocando: sus intereses, sus necesidades y aquellos problemas que requiere actualmente de urgente solución. Ofrecer a las discentes experiencias de aprendizaje que se considere en un principio su contexto sociocultural, su nivel de desarrollo y sentido,

problemas, oportunidades y derechos, es parte de un desafío el que la Educación debe considerar y reflexionar ya para que haya una verdadera ejecución.

Si bien los estudiantes de un determinado territorio no tendrían una gran diferencia culturalmente, el sincretismo de este aspecto como proceso de relación e integración, no solo permite un diálogo y convivencia de acciones e ideas, sino que otorga un sentido de igualdad y respeto.

Promover dentro de una comunidad un sistema de valores intra e interpersonalmente, favorece a la identidad. Por lo que es una norma formar al estudiante en sus diferentes aspectos para el logro de una identidad tanto personal como social, para que esto sirva como punto de partida hacia su participación como ciudadano y contribuyente al avance social de su país (Ley 28044, 2003; Estefanía *et al.*, 2019).

B. Enfoque didáctico motivacional

La didáctica motivacional considera integralmente los factores personales y contextuales del estudiante. Los alumnos como seres sociales tienen una carga psicológica la cual recibe factores que regulan o modifican su personalidad. En ideas de Manayay (2006), “el aprendizaje no solo de comporta como un proceso cognitivo, sino que él mismo contiene en sí mismo un proceso efectivo, un impulso que lo active, que lo motive, que lo aliente o retrase” (p. 13); esto significa la existencia del factor motivacional.

El término *motivación* hace referencia a las fuerzas que permiten la concretización de conductas que influirán en la vida de un organismo, mediante el alcance de objetivos, tanto en lo biológico, cuanto en lo social (Palmero, 2005).

Compartimos el juicio de García (2018), quien señala la importancia de “generar los espacios para que se recupere el ámbito emocional al interior de nuestras salas de

clases, es requisito indispensable para proyectar acciones didácticas orientadas a la búsqueda de aprendizajes significativos” (p. 5).

Por muchos años, la educación se ha enfocado extremadamente en valorar y darle un sentido a la práctica solo teniendo en cuenta los conocimientos, dejando de lado el aspecto emocional. Es relevante que en la actualidad se tenga una mirada panorámica e inclusiva, ser integradores al desarrollar capacidad cognitivas, físicas, morales y emocionales (Cassà, 2005). La relación motivación-cognición, permite al estudiante una influencia hacia las acciones que debería tener en el aula, es decir: la participación, el rendimiento, sus objetivos, entre otros aspectos que se pueden ir dando.

- ***La didáctica motivacional atiende las necesidades del estudiante.***

En el artículo 16, capítulo I, de la Ley General de Educación, dice, con respecto a una de las características del currículo, que “es significativo en tanto toma en cuenta las experiencias y conocimientos previos y las necesidades de los estudiantes” (Ley 28044, 2003). Los intereses de los estudiantes casi siempre van por lo novedoso, lo auténtico, es decir, aquello que le despierte interés, lo cual, la madurez y experiencia de los docentes, muchas veces oscurecidas por lo tradicional, reduccionista y determinista, genera la inexistencia de un consenso con lo que estos últimos quieren y piensan.

Considerando la jerarquización que parte de la teoría de las necesidades (Maslow, 1991; Maslow, 2004; McLeod, 2007), el aprender como proceso para la autorrealización y otros deseos secundarios, se posiciona como un interés social que el estudiante debe satisfacer (interiorizar) para lograr otros objetivos. El querer aprender y aplicar en situaciones que sirvan, tengan una funcionalidad y logre notarse un resultado valorativo. El estudiante como ser humano tiene interés porque personalmente experimenta una necesidad que debe ser satisfecha para

obtener el equilibrio óptimo. La necesidad de sentirse motivado, aprender, comprender y contribuir en las situaciones de la vida, e incluso, de querer modificar algunas cosas que no son beneficiosas, la necesidad de sobresalir, alcanzar metas y objetivos, son consideradas secundarias; sin embargo, son parte del sentido de la existencia, del autoconocimiento y autoestima que la persona vuelve a analizar, transformar y valorar.

- ***La didáctica motivacional incide en factores personales y contextuales del alumno.***

Los factores personales se refieren a los siguientes constructos: autoconcepto (componente de expectativa), metas de aprendizaje (componente de valor) y emociones (componente afectivo) (Bacete y Betoret, 2000). Pero, además, como es sabido, la motivación no solo debe observar el aspecto personal, sino también aquellos factores que condicionan el ambiente y desarrollo del niño: los factores contextuales.

Reina (2009), indica que Goleman propone en los componentes de la inteligencia emocional, la *automotivación*, diciendo que “hay que dirigir las emociones hacia un objetivo para mantener la motivación y fijar nuestra atención en las metas en lugar de en los obstáculos” (p. 6). La dirección que sigue la capacidad de reflexión en sí mismos, indica el destino social del estudiante. Es decir, no puede haber una independización del medio, puesto que es un ser social, y, por lo tanto, las diversas situaciones que impliquen sus deseos o proyecciones partirán y finalizarán en el contexto.

C. Enfoque constructivista

La educación tiene la capacidad de permitir un acceso hacia aspectos culturales a los estudiantes, debido a su participación como principios desarrolladores. El

constructivismo sugiere de un carácter activo de construcción de conocimiento (Solé y Coll, 1993). El aprendizaje, desde esta perspectiva, es una realización relacional entre los nuevos aprendizajes y lo interiorizado. Por eso, se afirma que el aprendizaje significativo ocurre cuando hay una fusión entre lo que es la nueva información y aquella ya existente de la persona, esto logra que el resultado del aprendizaje haya adquirido mejor claridad y precisión en utilidad.

La relación de tipo sustancial se debe comprender que la información reciente se vincula con la información antigua, sin dejar de ser relevante, esto es la estructura cognoscitiva del estudiante (Ballester, 2005). Así, según Ausubel, “el aprendizaje tiene lugar cuando una idea novedosa es asimilada en una estructura cognitiva existente, gracias a que una variable influye en el aprendizaje y la retención por la disponibilidad en la estructura cognitiva de re-ancorar las ideas relevantes” (Rodríguez, 2018, p. 53). En este tipo de aprendizaje el docente expone situaciones o experiencias significativas y estructuras con la finalidad de producir una óptima comprensión dada su pertinencia (Rojas y Perales, 2002).

- ***El aprendizaje significativo considera la estructura cognitiva previa del estudiante.***

Ausubel (1983) dice que la adquisición de conocimiento del estudiante “depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por ‘estructura cognitiva’, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización” (p. 2). Como principio del aprendizaje significativo, la “asimilación” es propiciado por la relación interactiva entre un material nuevo, es decir, lo que será aprendido, y los aprendizajes previos, como parte de la estructura cognoscitiva existente (Ausubel, 1983). La estrategia del docente es presentar un contenido

coherente, pertinente y significativo, la cual convoca a una solidez de conocimiento interconectando el factor personal y contextual del estudiante. Así, los estudiantes construyen su conocimiento cuando aparece la conexión entre los nuevos aprendizajes y sus aprendizajes previas, gracias a la experiencia dada en la interacción con el medio físico y social (Ballester, 2005).

Este punto afecta a los aprendizajes memorísticos o mecánicos. Se trata de un modelo apropiado para enseñar las relaciones entre diferentes conceptos o definiciones, donde el aprendizaje significativo se posiciona en contra de una memorización, más no de la memoria (Maldonado, 2001). El aprendizaje significativo tiene un valor útil, debido a la reconstrucción de esquemas de aprendizaje del sujeto y configura una determinada producción y aplicación de los conocimientos (Palmero, 2011).

Manayay (2006) indica que el aprendizaje “puede ser mecánico y significativo. En ambos casos se trata de activaciones internas a partir de procesos externos” (p. 14). No obstante, es importante señalar que, si bien el aprendizaje significativo tiene una cierta oposición hacia lo mecánico, en esta categoría de nuestra investigación se aclara que no existe una subestimación o exclusión, todo esto debido a que no se puede desprestigiar la capacidad de nuestra memoria.

Lo interesante de esta teoría, es que proporciona un sentido efectivamente significativo del al conocimiento, ya que no permite el olvido, lo cual lo hace fácilmente recuperable y permanente. El aprendizaje significativo exige que el estudiante tenga una disposición indiferente por lo arbitrario al relacionar el objeto nuevo con sus aprendizajes previo, es decir, que aparezca una intencionalidad motivada por no seguir aprendiendo al pie de la letra (Ausubel *et al.*, 1976).

- ***El aprendizaje significativo estimula el interés por aprender un contenido pertinente.***

Según Palmero (2008), el educador Novak realiza un gran aporte al que un material con un potencial significativo no basta para la educación, sino que esta actividad no debe ser la única, la invocación al interés y atención es parte del sentir que el estudiante debe tener en el momento de querer aprender. Es por eso que el aprendizaje significativo, en relación con una didáctica motivacional y pertinente, dependerá de estas características.

El estudiante debe tener un interés por lo pertinente, siempre y cuando obtenga, por parte del reto docente, ciertas expectativas motivacionales; así, el discente, prestará atención al contenido, otorgándole un sentido a esa información. Esto constituye un fin colectivo hacia el propósito formativo.

Palmero (2011) sustenta que “para que ocurra realmente el aprendizaje significativo no basta con que el material nuevo sea intencionado y relacionable sustancialmente con las ideas correspondientes y pertinentes en el sentido abstracto del término” (p. 55).

Los contenidos aprendidos significativamente, de van interiorizando y reteniendo cualitativamente, al ser más relacional con las ideas pertinentes establecidas preexistentemente en la persona (Ausubel *et al.*, 1976). En efecto, el aprendizaje significativo puede tener un nivel crítico, es decir, una manera de aprender en relación con una actitud reflexiva hacia el proceso y el contenido didáctico, implicando así, que el alumno no se desenvuelva y desarrolle el aspecto cognoscitivo, sino también el emocional y la perspectiva y representación del mundo (Palmero, 2008).

- ***El aprendizaje significativo proviene del aprendizaje cooperativo-social.***

El aprendizaje cooperativo implica la organización, aporte y compromiso de participación entre equipo. El aprendizaje significativo aprueba y facilita el intercambio de información previa con información nueva, al mismo tiempo que asimilan métodos y contenidos. En un conjunto de personas habrá individuos que tengan mayor nivel de conocimientos, con una gran carga de aprendizajes interiorizados, lo que permite el manejo correcto de la comunicación con los demás. Se fomenta el nivel intelectual grupal como objetivo común (Guevara, 2018). El currículo propone que los discentes deben interactuar con sus compañeros formando un equipo que aprende recíprocamente, “caracterizado por la cooperación, la complementariedad y la autorregulación” (Ministerio de Educación, 2016a).

D. Enfoque práctico-experiencial

Sobre una pedagogía con enfoque práctico-experiencial, es decir, teniendo en cuenta nuestra propuesta del aprendizaje productivo, se trata de un desarrollo de la capacidad de intención con el mundo físico generados por la construcción humana, lo que permite la comprensión y mejora de este (Pimiento, Chávez y Calderón, 2017). Lo que involucra que los estudiantes tiendan a desarrollarse como actantes que problematizan y transforman una realidad no favorable, de la mano de una actitud reflexiva (tanto de su situación como la de su contexto), crítica (no conformista ni sumisa) y participativa en la sociedad.

El discente es intervenido integralmente, se valoran sus acciones y toma de decisiones estratégicas proyectivas. La idea de ver a la educación como un campo en donde los estudiantes deben adquirir capacidades y competencias que el contexto actual lo exigen; se refiere a una concepción educativa basada en proyectos contundentes en y para la sociedad. Teniendo en cuenta a Dewey, y su propuesta

basada en la experiencia, el aprendizaje se logra en y desde la experiencia, mientras se va reflexionando y superando problemas más próximos, implicando, democráticamente, la participación verbal y actitudinal de todos, efectuando una discusión y la percepción de conocimiento, habilidades y virtudes (Jover y García, 2015).

El aprendizaje productivo demanda la posibilidad de que el estudiante sea capaz de aplicar los contenidos en situaciones que requieran soluciones prácticas. Como parte del nivel más alto de lo productivo se encuentra el aspecto creativo e innovador. Desde este aspecto, el estudiante ofrece aportes cualitativamente novedosos con base científica para él, su producto y el público (Sierra et al, 2013).

Desde un sentido formalmente educativo, este tipo de aprendizaje se relaciona con la pedagogía por proyectos, lo cual, parte de teorías, hacia la actividad (hacer) del alumno, involucrando una obligación con la comunidad a la cual pertenece. Asimismo, Tobón (2006) sustenta que esto significa un método de resolución de problemas del contexto mediante el nivel alto de la producción.

El aprendizaje productivo es accesible a un contexto extenso, donde se valora las cualidades del pensamiento como facultad humana que orienta la aplicación de medios y aprendizajes. Los aprendizajes productivos es el saber hacer y sentir que involucra competencias, capacidades y enfoques transversales. Esto permite un camino libre hacia la aplicación del conocimiento y la generación de proyectos transformativos de realidades del entorno (Castellanos, 2009).

- ***El aprendizaje productivo permite formar una actitud investigativa y creativa.***

La motivación hacia el desarrollo de la investigación en y entre estudiantes es un propósito fundamental en la educación formal. Convertirse en una persona que

problematiza, busca soluciones e indaga permite obtener datos, información, conocimientos que deben ser compartidos por su verificabilidad.

El fomento de una actividad investigativa permite un contacto con la realidad y su transformación. Implica el uso responsable de saberes, habilidades y actitudes, teniendo en cuenta un proceso donde existe actividades de observación, previsión, análisis y evaluación. Como parte de las funciones de una Institución Educativa, el diseño y aplicación de proyectos pedagógicos de carácter innovador, donde abre camino hacia la investigación (Ley 28044, 2003). Esto debe optar por la participación capacitada de los estudiantes para la construcción de conocimientos y romper fronteras que la misma negligencia e indiferencia educativa perjudica.

Llegar a tener un pensamiento creativo permite generar ideas innovadoras que se asocian al *poder* o *idealizar* para luego pasar al *hacer* o *generar*. De esto se habla cuando se hace referencia a una pedagogía basada en proyectos, debido a la intención propositiva y enfoque aplicativo de esta tendencia teniendo en cuenta escenarios donde la intervención de da hacia la solución de problemas creativa e innovadoramente (Tobón, 2006). En los campos de construcción humana como las artes y otras disciplinas, es la creativa que promueve su producción y nuevas maneras de expresión cultural (Ley 28044, 2003). El ser humano es creativo por naturaleza, esto le ha permitido adaptarse y evolucionar hacia nuevos espacios que implicarían nuevos conocimientos de supervivencia para consolidarse en un ambiente agradable donde pueda desenvolverse y lo motive a seguir sin ninguna amenaza. La creatividad se relaciona con el pensamiento crítico al permitir una humanización de los sujetos al responder innovadora y originalmente a las situaciones que enfrenta en su vida personal y social (Barrena, 2015; Pacheco, 2010).

- ***El aprendizaje productivo posibilita un desarrollo de acciones éticas, críticas y democráticas.***

Según Mejía (1978), Dewey señala un principio, manifestando que “la responsabilidad moral es social, que ‘toda moralidad es social’. El hombre no puede vivir sin tomar obligaciones morales” (p. 56). Los planteamientos del autor invocan a la formación de personas para sostener y desarrollar la democracia como práctica social. Asimismo, atendiendo a las desigualdades y problemas sociales, según Feinberg y Torres (2014), para Freire, el compromiso ético central es un enfoque moderno para la educación, la democracia y la justicia social.

Aprender a producir, solucionar y transformar, requiere de una educación con un ambiente, convivencia e interacción que tenga como base valores determinados normativamente. Si no existe una preocupación por este aspecto, la sociedad puede entrar a un ambiente de salvajismo (Mejía, 1978), entendiéndose como “salvaje”, desde el plano connotativo, una sociedad sin escrúpulos. Es decir, las consecuencias causadas por una producción despegado de lo axiológico y la libertad. Teniendo en cuenta la filosofía, pedagogía y política, Dewey criticó la relación de escuela-sociedad, debido a que encontraba serios problemas en la preparación de estudiante no con fines de cambio, sino como una integración hacia un mundo injusto y antidemocrático. Viéndose fuertemente reflejado desde el enfoque por competencias. Sin embargo, propuso que los estudiantes y constructores de escuela a crear un escenario democráticos de aprendizajes (Tobón *et al.*, 2010).

La experiencia, por lo tanto, se enfoca en la transformación del problema, se proyecta, motivacionalmente, hacia la reflexión crítica, interacción y superación del aprendizaje y el presente. Estos aspectos permiten que el aprendizaje productivo se torne efectivo y útil para la realidad (Bhat, 2010; Ruiz, 2013; Villalba, 2010).

La experiencia educativa es orientada por teorías, en el momento que los docentes piensan en su actuar y tampoco tienden a expandir su mirada hacia otros lados contextuales que, por su constante cambio, es necesario una adaptabilidad, se puede caer a una limitación, reproducción o llegar al determinismo. La práctica educativa requiere de una reflexión crítica hacia los eventos educativos, ir en contra de la despreocupación, pasividad e ignorancia.

Por otro lado, Pawelek (2013), en relación con la teoría del aprendizaje experiencial, afirma que este es un proceso que comprende reflexiones, cuestionamientos y sentido. Para este tipo de aprendizaje, Ruiz y Pérez (2012) afirman que “motiva a la formación de las personas involucradas realzando el liderazgo, la toma de decisiones, lo cual lo convierte un elemento esencial y sinérgico en su relación con los demás individuos y equipos de la organización” (p. 5).

Así como en la educación técnico-productiva, los docentes motivan y hacen que sus estudiantes se sientan y sean capaces de aplicar lo aprendido en alguna situación problemática, ganan experiencia y soluciones, logran un bien común, un objetivo que parte de los deseos sociales, de sus propias necesidades.

- ***El aprendizaje productivo problematiza situaciones transformables.***

Considerando los planteamientos de Dewey, Ruiz (2013) sustenta que “el pensamiento constituye un instrumento... destinado a resolver situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades, es decir, los problemas de la experiencia” (p. 106). Esto, debido a que las actividades humanas tienen una estrecha relación con la adaptación en su contexto.

El autor considera la ciencia como una actividad social, idea aparentemente conocida; sin embargo, se califica como un recordatorio oportuno en situaciones donde no se le presta atención ya sea por desconocimiento o desinterés (Dewey, 2004a,

Dewey, 2004b). Intervenir en la sociedad con fines de cambio hace que el sujeto activo se sienta capaz y de tener una proyección común. Se ha olvidado la idea de invocar y valerse del pensamiento, lenguaje y experiencia para la transformación y solución de problemas (García-Vera, 2012; Ruiz, 2013; Tobón, 2006).

La acumulación de información y experiencia permite que los siguientes objetos de estudio de la realidad, de la vida cotidiana, se vuelvan más fáciles de cambiar; por lo tanto, ha habido un cambio de conducta, un cambio de capacidad, donde antes solo se tenía las ideas, pero ahora, también existe el apoyo experimental.

El adjetivo ‘intencional’, según Dewey (1995), quiere decir, “un ambiente especialmente seleccionado, haciéndose la selección sobre la base de los materiales y métodos que promueven específicamente el desarrollo de la dirección deseada” (p. 43); aquella dirección involucra como objetivo un beneficio para la vida social.

3.2.2. Componente operacional

Se ha señalado que la didáctica es una disciplina educativa, que dentro de sus propósitos operativos se encuentra la formación del alumno a través de actividades estructuralmente planificadas (García, 2018). A juicio de Rivilla et al. (2009), la didáctica es una disciplina pedagógica, que se caracteriza por su propósito formativo y aporte de ideas para la organización y aplicación de estrategias educativas. En este componente, como construcción didáctica, se realizará un desarrollo de secuencias y estrategias orientadas hacia un propósito formativo, transformador y autorregulador, considerando solucionar las evidencias anteriormente mencionadas. Para esto, es necesario poder dar una especificación previa de aquellas actividades que se llevarán a cabo comprendiendo los enfoques: formativo, estratégico e instrumental y evaluativo. La tabla 4 resume la organización sistemática de la modelación operacional.

Tabla 4

Organización sistemática del componente operacional

Enfoques didácticos	Enfoques operacionales												
	Formativo					Estratégico e instrumental			Evaluativo				
	Contextual potencial ¿Por qué?	Intención ¿Para qué?			Contenido ¿Qué?	Método ¿Cómo?	Instrumentos ¿Con qué?	¿Qué evaluar?		¿Cómo evaluar?	¿Con qué valuar?	¿Cuándo evaluar?	
		Competencias	Capacidades	Desempeños				Evidencias	Enfoques				Instrumentos
Pertinente	Interacción des- contextualizada	Aprendiza- jes produc- tivos y significati- vos	Oralidad	Explora	Texto audiovisual “Ya no más”	Secuencia de contextuali- zación	Estrategia estimuladora	Instrumentos le- trados: memes / video	Indaga Identifica Selecciona	Juego de roles o sociodrama	Formativo	Escala de estimación	Proceso Final
Motivacional				Problematisa			Estrategia exploratoria contextual	Ficha de pregun- tas críticas	Infiere Explica Predice				
Significativo							Interacciona	Estrategia problemati- zadora	Técnica del árbol de problemas				
Productivo- experiencial			Didáctica improductiva			Lectura		Reconoce	Secuencia de comprensión	Estrategia experiencial			
	Analiza y comprende	Estrategia inferencial y selectiva		Instrumentos letra- dos: folleto, noticia, publicación (expe- riencia textual)	Identifica Obtiene infiere Interpreta Precisa Distingue								
		Valora		Estrategia analítica sociocultural	Guía de lectura y análisis sociocultural del texto		Reconoce Reflexiona y expresa						
					Esquema y ficha de los componentes co- municativos del texto								
		Escritura	Adopta	Secuencia de producción	Estrategia adoptiva	Ficha de autorreco- nocimiento sociocul- tural	Reconoce Organiza	Producción textual: fábula					
	Construye		Estrategia constructiva		Guía del texto litera- rio: La fábula	Considera Desarrolla Refleja Insinúa Produce Utiliza							
			Socializa		Estrategia ex- tensiva	Guía de las técnicas y figuras literarias	Difunde						
					Ficha de planifica- ción textual								

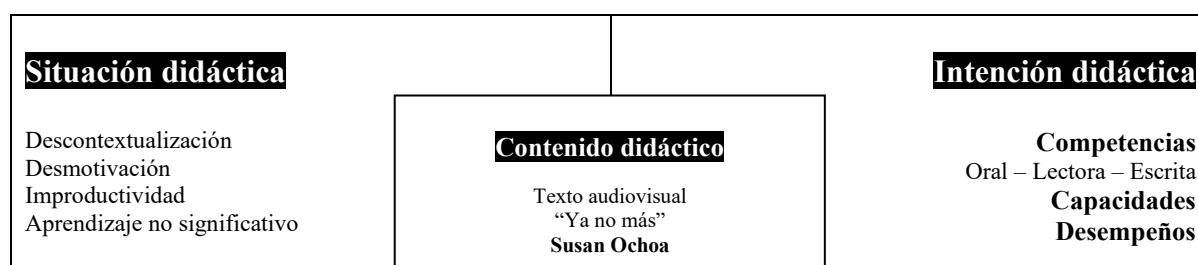
A. Enfoque operacional formativo

El enfoque operacional formativo expone la justificación situada y contemplativa de los rasgos fácticos y recurrentes constatados y mostrados en el ítem 3.1.1. del Capítulo III, es decir, la *situación-problema*.

Además, como ejes relevantes, se presenta el propósito formativo, como un reto proyectivo y transformador emprendiendo desde la concepción pedagógica del proceso y la orientación del currículo, el cual se encuentra interrelacionado con bases de otras ciencias vinculadas con la educación; y el contenido formativo, entendido como la cultura letrada seleccionada con fines didácticos.

Figura 1

Sistematización del enfoque formativo



A.1. Situación didáctica

Desde la introducción de esta investigación, y aún más ampliado y detallado en la parte 3.1.1. del Capítulo III, se especificó la situación didáctica (interacciones, representaciones, identidades, contradicciones y dilemas recurrentes), constatada en el aula de tercer grado “B” en la institución educativa de Chiclayo, a finales del año 2019.

Teniendo en cuenta el método descriptivo-cualitativo, se hizo uso de técnicas, instrumentos y materiales etnográficos, evidenciándose un sistema de problemas formativos: didáctica descontextualizada, improductiva, desmotivada y no significativa, además de conductas normativamente inadecuadas, como la desidia y interrupción.

Figura 2
Situación didáctica



A.2. Intención didáctica

El propósito u objetivo, con base a la finalidad educativa del área de Comunicación, se orienta en promover en los estudiantes, desde una didáctica pertinente y motivacional, el desarrollo de competencias comunicativas que le permitan interactuar con otras personas, comprender y construir la realidad, representar el mundo de forma real o imaginaria y obtener un aprendizaje productivo y significativo de las competencias comunicativas como parte de la interacción social y la comprensión de la realidad (Ministerio de Educación, 2016b).

Se entiende por competencia, como “la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (Ministerio de Educación, 2016a, p. 21), y por competencia comunicativa, a la capacidad operatoria de utilizar el código en las situaciones sociales (Cassany *et al.*, 1994).

De esta manera, en función a las Rutas de Aprendizaje del área curricular de Comunicación del nivel secundario, las competencias comunicativas se caracterizan por permitir que los estudiantes actúen usando el lenguaje de manera correcta, adecuada y oportuna (Ministerio de Educación, 2015). Además, también se tendrá en cuenta las capacidades, es decir, los recursos, tales como los conocimientos, las habilidades y actitudes que van a permitir actuar competentemente; y los desempeños, entendido como las descripciones operativas específicas que

hacen los estudiantes en situaciones con respecto a los estándares de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2016a). Siguiendo la organización procedimental de la propuesta, el propósito didáctico intenta lograr las siguientes competencias.

- a) **Competencia oral**, llamada *Se comunica oralmente en su lengua materna*, significa que el estudiante se comunica oralmente en lengua materna y se define como la relación interactiva y expresiva entre uno o varios interlocutores para la comprensión de conceptos, ideas o emociones (Ministerio de Educación, 2016b). La habilidad verbal es una capacidad cognoscitiva innata del ser humano, quien se expresa y entiende al mismo tiempo. La oralidad permite a los seres humanos expresar sus pensamientos, sentimientos y emociones a través de signos sonoros y con expresiones paraverbales; la expresión oral construye el vínculo con la personalidad, desde una mirada teórico-práctica el hombre se expresa de formas complementarias que se superponen y transforman el habla de modo continuo, ya que al expresarnos oralmente también se otorgan datos o información por medio del tono de la voz, los gestos e incluso con el silencio (Garrán y Antolínez, 2017).

Capacidades:

- a.1. **Obtiene** información del texto oral.
 - a.2. **Infiere e interpreta** información del texto oral.
 - a.3. **Adecúa, organiza y desarrolla** las ideas de forma coherente y cohesionada
 - a.4. **Utiliza** recursos no verbales y paraverbales de forma estratégica.
 - a.5. **Interactúa** estratégicamente con distintos interlocutores
 - a.6. **Reflexiona y evalúa** la forma, el contenido y contexto del texto oral.
- b) **Competencia lectora**, denominada *Lee diversos tipos de textos en su lengua materna*, indica la lectura de literacidades, referido a la interacción dinámica entre tres

componentes comunicativos tales como el autor, texto y contexto que integra la lectura (Ministerio de Educación, 2016b).

Capacidades:

b.1. *Obtiene* información del texto escrito.

b.2. *Infiere e interpreta* información del texto.

b.3. *Reflexiona y evalúa* la forma, el contenido y contexto del texto.

- c) **Competencia escrita**, llamada *Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna*, haciendo referencia a la producción de literacidades, definida como el empleo del lenguaje de forma escrita para la construcción de significados o sentidos en un texto de carácter comunicativo y pragmático (Ministerio de Educación, 2016b).

Capacidades:

c.1. *Adecúa* el texto a la situación comunicativa

c.2. *Organiza y desarrolla* las ideas de forma coherente y cohesionada

c.3. *Utiliza* convenciones del lenguaje escrito de forma estratégica

c.4. *Reflexiona y evalúa* la forma, el contenido y contexto del texto escrito.

A.3. Contenido didáctico

Como respuesta a la pregunta *qué enseñar* y como mediador de los puntos anteriormente expuestos, es necesario que la propuesta seleccione, de manera adecuada, un objeto de estudio de la cultura lingüística, es decir, un material teórico que sirva de conocimiento básico para comprender una situación real-social y oriente, al analizar y reflexionar, a una proyección transformativa. Los docentes del nivel secundario, al especializarse en un área, tienen que buscar la forma en cómo llevar el contenido de la materia a los estudiantes, de tal manera que sea comprensible para su aprendizaje. Didácticamente, los contenidos son los tópicos que aparecen como la representación de un conjunto de ideas, ilustraciones, ejemplos o explicaciones sobre algo en específico (Bolívar, 2005).

Desde la perspectiva sociocultural, el objeto de estudio o tema de la propuesta se caracteriza como una práctica letrada, puesto que compone un conocimiento, una práctica social relacionada a instituciones y un valor contextualizado-propositivo en relación al uso histórico social del código en un determinado espacio (Cassany, 2005; Cassany y Aliagas, 2009; Cassany y Castellá, 2011).

Siguiendo esta línea, el mismo Cassany (2009) indica que la constitución de una práctica letrada es “cada una de las maneras recurrentes y habituales de usar los artefactos letrados en nuestra comunidad... un tipo de lectura y escritura particular” (p. 6). La literacidad, al usar el lenguaje y el pensamiento con sentido en la oralidad y escritura, es un conjunto de prácticas discursivas que consideran las representaciones y contextos de grupos sociales o culturales (Gee, 2004; Zavala, 2004); por lo tanto, estos elementos letrados se caracterizan por la diversidad del contexto y el modo de uso del lenguaje.

Además, es posible encontrar una ideología dentro de su contenido, esto hace alusión a la idea de que el autor opta por manifestar, patente o latentemente, su punto de vista ya sea de acuerdo a diferentes aspectos como la política, economía, ecología, religión, entre otros (Cassany y Sala, 2009).

Según el enfoque se les dé a los contenidos, la escuela selecciona un tipo de literacidad, ya sea académica o vernácula. Así, para la propuesta, se selecciona una literacidad vernácula. Este tipo de literacidad tiene como origen la vida cotidiana y se refieren a las formas de leer y escribir, sean informales o formales, que las personas hacen voluntariamente sin regulación institucional (Cassany, 2009; Zavala, 2009).

La justificación razonable de su elección es por sus adjetivos *ecológica* y *émica*: lo primero referido a lo global, situado e interrelacionado y lo segundo, a la aprehensión del punto de vista del estudiante, es decir, la comprensión de sus razones por las cuales esta literacidad llama su atención y su gusto (Cassany, 2009). Por lo tanto, no existe una práctica letrada

descontextualizada o aislada; existen en la vida social y se organizan en espacios impuestos, formales o autorregulados. A parte de que los estudiantes no perciben ni interiorizan el contenido de manera aislada, pueden descubrir que la actividad lectora, escrita y oral pueden reflejar una incipiente capacidad de acción social, discriminando los límites del aprendizaje y su aplicación.

La práctica de la lectura y escritura ha cobrado, a consecuencia de los cambios y avances tecnológico comunicativos, nuevas formas de difusión; una de esta modalidad se reconoce como la *multiliteracidad*, la cual, demuestra la variedad de textos que se pueden leer, como, por ejemplo, en el Internet, al abrir cierta cantidad de pestañas estas pueden contener artículos periodísticos, blogs, redes sociales, entre otros. Así, en un lacónico tiempo, se descubren diferentes idiomas, géneros discursivos, intencionalidades y formatos (Cassany, 2005).

En relación con los modos de escribir y leer, los textos se encuentran vinculados con la autoría y recepción. Según la disciplina y el contexto sociohistórico, las situaciones y propósitos comunicativos, expuestos en la realidad, no tienden a ser uniformes, es decir, existe una diversidad de producciones con diferentes en su estructura y pragmática. Didáctica y pertinentemente, la propuesta presenta dos opciones de contenido, siendo dos géneros discursivos, dos textos que seguirán el mismo escenario de análisis según el método de enseñanza; además, considerando el problema formativo, responden a las necesidades sociocontextuales desde su temática.

- **Texto audiovisual: “Ya no más”, Susan Ochoa**

Un texto audiovisual es una construcción integrada por dos formas de comunicación: verbal y no verbal, donde aparece, simultáneamente, el aspecto oral-escrito e imágenes y sonidos. Este texto audiovisual es parte de una canción. La canción pertenece al género literario lírico. Es una composición generalmente en verso, que dada su interpretación (lenguaje articulado), posee los siguientes componentes: melodía, ritmo y letra; además de estar comúnmente

acompañada por instrumentos musicales. La canción, texto de género lírico, “Ya no más”, fue compuesta por Sergio D'ambrosio Robles, Jesús Alberto Rodríguez Núñez, María Angélica Ayllón, pertenece al género musical *balada romántica* que mayormente es interpretada en tiempo lento y trata temáticas de amor o desamor. Asimismo, puede ser representada visualmente por medio de un videoclip o video musical. Actualmente, gracias a la oportunidad de poder representar, interpretar y, con fines trascendentales, se promociona una canción en un video musical, se ha vuelto una tendencia. El videoclip es el resultado de una producción audiovisual como parte de la industria discográfica con rasgos de la cinematográfica, publicidad, y el marketing (Rodríguez, 2016).

La interprete y actriz del video es Susan Ochoa, cantante lambayecana, reconocida por haber ganado los premios a las categorías “Mejor interprete” y “Mejor canción” por la canción “Ya no más” (Susan Ochoa Música, 2019), de su primer álbum *La dueña soy yo*, en el Festival Internacional de la Canción de Villa del Mar, realizado en Chile en el 2019.

En agosto del 2019, meses después de haber recibido sus premios en el país del sur, se publica el videoclip de su canción, teniendo hasta la fecha más de 3 millones de visualizaciones. La letra indica los tópicos de dominación y violencia (psicológica) hacia la mujer que según las Naciones Unidas (1994) comprende todo acto de violencia por motivo de género y que tiene como resultado daños psicológicos y físicos para la mujer, lo que podría conllevar a un suicidio u homicidio si es que no son reconocidos y denunciados a tiempo.

Figura 3

Miniatura de videoclip “Ya no más” – Susan Ochoa



B. Enfoque estratégico e instrumental

Desde este enfoque operativo, se pretende responder a la pregunta *¿cómo enseñar?* En la propuesta didáctica, se considera el elemento innovador, comprendiendo cambios de carácter novedoso, lo que se entiende su aporte original y su proyección al logro óptimo de objetivos (Addine *et al.*, 2004). Siguiendo esta línea, el docente realiza un proceso comprendido por la investigación, el análisis y reflexión del problema educativo y su principal demanda, además añade la idea de utilizar descubrimientos tecnológicos, lo que todo esto permite una lucha contra lo improvisado, lo tradicional, irreflexivo y, sobre todo, conservador; abriendo un camino contundente hacia lo analítico, creativo y transformador.

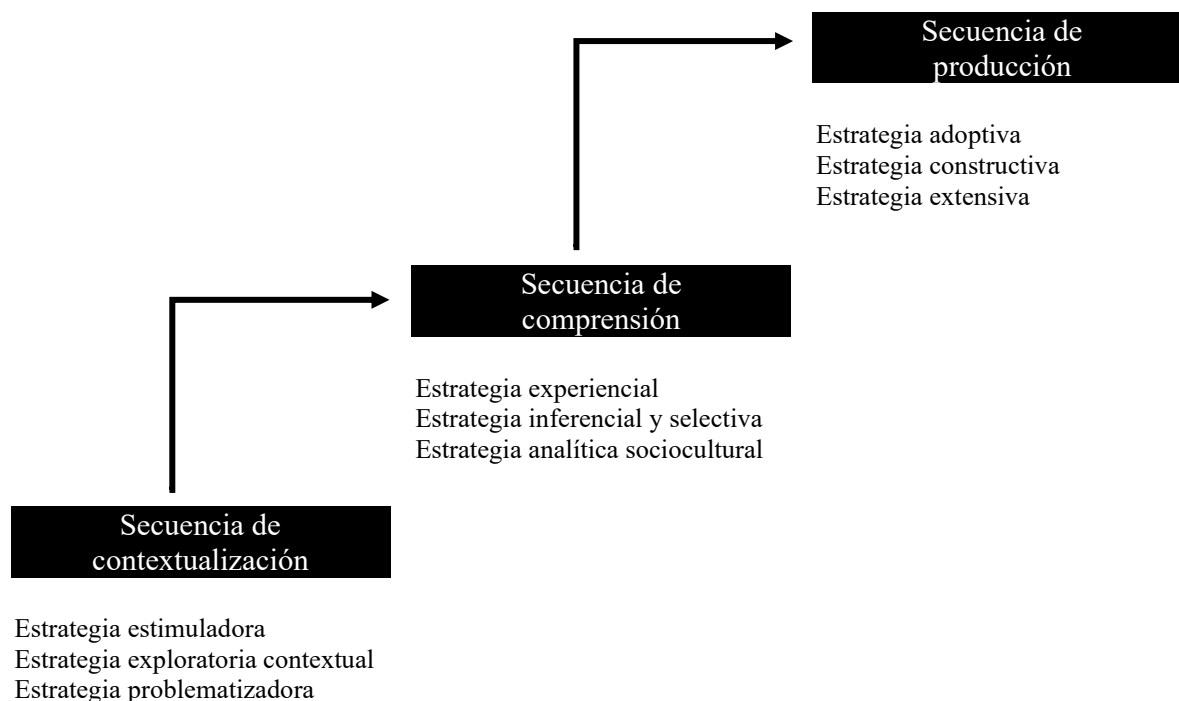
Las *secuencias didácticas* son una sucesión de actividades formativas definidas como procedimientos articulados, deliberados por el docente, divididos en momentos y eventos orientados a objetivos, es decir, el desarrollo de habilidades sociales denominadas competencias; las cuales han pasado de enfocarse en los contenidos, para prestar atención al propósito formativo necesario para la integración y participación social (Feo, 2010; Tobón *et al.*, 2010).

Las *estrategias didácticas* se definen como el sistema de acciones o los procedimientos metodológicos de carácter planificado, estructurado, innovador, autorregulador y transformador, con las cuales la interacción entre el docente y el estudiante participan en conseguir los propósitos o necesidades de manera significativa (Feo, 2010).

Las estrategias didácticas se establecen como los componentes operacionales de las secuencias didácticas que se caracterizan por su orden eslabonado (Figura 1).

Figura 4

Secuencias y estrategias didácticas de la propuesta



B.1. Secuencia de contextualización

La secuencia de contextualización se plantea como el primer campo de actividades formativas. Didácticamente, en esta secuencia se motiva al estudiante para situarlo en su contexto y que logre tener indicios de su futura toma de decisiones, tal como optar por una actitud consciente y transformadora de su realidad, a través de la problematización. Siguiendo con esta línea, de acuerdo con Tobón et al. (2010), algo fundamental a emplear consiste en que en el momento de la contextualización se debe considerar situaciones significativas y pertinentes, lo que implica orientar la mediación docente, a parte de la formación, hacia un escenario social para actuar y contribuir a resolver sus problemas contextuales.

- ***Estrategia estimuladora***

Como acción inicial se motiva y sensibiliza al estudiante partiendo de situaciones significativas que capten la atención y, sobre todo, que permitan obtener expectativas sobre un

proceso de aprendizaje de interés, utilidad e importancia. Se trata de que el alumno se incorpore absolutamente en la sesión y sienta que el conocimiento a aprender le servirá. Freire (2002) dice que “quien tiene algo que decir debe asumir el deber de motivar, de desafiar a quien escucha, en el sentido de que, quien escucha diga, hable, responda” (p. 110). Asimismo, el estudiante no aprende teniendo como base el “saber *conocer*”, sino que necesita un “saber *querer*” como motor o impulsor interno y externo.

En consideración de la intención de formar un sujeto social desde y para la práctica social, se busca generar acciones dinámicas e interactivas entre los partícipes del proceso didáctico y los medios letrados para su repercusión en su estado de ánimo y precisión en sus representaciones. Por tal motivo, es conveniente hacer uso de los siguientes instrumentos letrados. Primero, de acuerdo al texto audiovisual, es pertinente utilizar los denominados popularmente como *memes*, desde los cuales los alumnos obtienen información y se disponen a describir y comentar su contenido después de un análisis visual. Los memes hacen referencia a contenidos culturales audiovisuales (imagen, video, frase, etc.) de carácter humorísticos y críticos, pero sobre todo por su tendencia a trascender mediante la facilidad de difusión por la Internet. Su aceptación y promoción muchas veces se debe a su aspecto actualizado, ligado al contexto sociocultural en el que se experimenta, he ahí la identidad que cobra con sus lectores.

Figura 5

Instrumento letrado: meme (1)



- a) Este primer meme utiliza la dualidad de negación y aceptación con respecto a la frase de a lado, lo que infiere que “más me pega, más me quiere” es rechazado o debe ser

rechazado por la sociedad; mientras que, “más me quiere cuando no me pega”, refiere al hecho de una aceptación social.

Figura 6

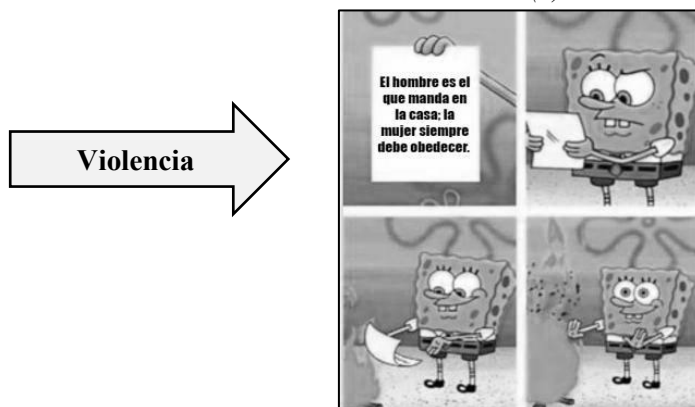
Instrumento letrado: meme (2)



- b) En este segundo meme, nos indica esa dialéctica entre lo *valioso / relevante*, lo que en la imagen es representado por la fuerza y grandeza del primer perro, quien contiene el texto sobre la actitud optima del varón hacia la mujer; y, por otro lado, lo *rechazable/in-significante*, representado por un perro pequeño, el cual contiene el texto que manifiesta una actitud machista y violenta.

Figura 7

Instrumento letrado: meme (3)



- c) Siguiendo con la postura de rechazo, en este meme, el personaje Bob Esponja analiza el texto que contiene la idea de una actitud sumisa y subordinada de la mujer frente a todos, y posteriormente lo elimina o desaparece por ser una idea equivocada o, correctamente, inadmisibile.

- ***Estrategia exploratoria contextual***

El discente se sitúa, investiga y reconoce las potencialidades o problemas de su entorno actual. El derecho a reconocer el carácter complejo de la sociedad que rodea e influye al estudiante no debe ser violado por pretender incentivar la idea de no tener un rol en su implicancia o que es algo incomprensible. Todo lo contrario, tal como señala Freire (2002), la comprensión de la realidad no puede darse sin su difusión real y reflexiva. Por lo tanto, se sigue la misma ruta de situaciones significativas, factibles, de acuerdo al espacio y tiempo de los sujetos. Se propone plantear abiertamente la siguiente interrogante:

**¿Cuáles son aquellas situaciones problemáticas
que afectan a la sociedad en la actualidad?**

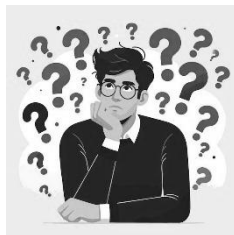
La actividad implica evocar saberes, experiencias, emociones y creencias previas a través de un estado de concentración. Después de haber realizado la interrogante, los estudiantes entran en un estado de silencio y relajación, preparándose internamente. Ensimismados, imaginan con los ojos cerrados la situación la cual manifestará.

De acuerdo con Bernabeu y Goldstein (2016), el silencio nos sirve para “generar un diálogo interior y para ampliar la autoconciencia y la reflexión; ese que desarrolla en el alumnado las actitudes de escucha activa, que ayuda a limpiar estímulos y ruidos de la mente y la prepara para percibir otras cosas” (p. 78).

Se reconoce que las situaciones pueden tener cierto grado común de influencia para todos los estudiantes; sin embargo, la experiencia real nos indica que, reflexionando sobre teorías o concepciones del tiempo y los acontecimientos, estos parecen ser cíclicos, sin embargo, la base de este ejercicio es entender que lo pensado debe tratarse como una posibilidad de ir en contra del determinismo y lo anticuado, comprendes la causa y promover una intención, una responsabilidad práctica y consciente que dé resultados.

Figura 8

Exploración pensativa de una situación problemática.



Para las manifestaciones de ejemplos, se hace uso de la técnica de *Tormenta de ideas*. Esta técnica se caracteriza por su aplicación colectiva, que permite la generación de ideas racionales y creativas sin algún tipo de limitación o represión.

Figura 9

Manifestación de ideas.



Fuente: Elaboración propia (2023).

Con la mediación adecuada y democrática del docente, se selecciona una situación problemática para que sea parte, como objeto de estudio, de la siguiente estrategia debido a su relevancia y carácter destacado. Desde este momento, se llega a una centralización o especialización temática, donde para su respectivo estudio, se tendrá que escudriñar todos los detalles y llegar a una totalidad de conocimiento sobre el asunto en cuestión.

- ***Estrategia problematizadora***

En esta estrategia se trata de crear una reflexión y conciencia de la discrepancia entre una realidad y su posible transformación (Chiroque, 2020), asumiendo la necesidad de un cambio de lo que es un factor dañino para la sociedad en la cual, el mismo discente, se desenvuelve. En palabras de Freire (2002), “no solo nos damos cuenta de las cosas, sino que también podemos tener un conocimiento cabal de ellas. La capacidad de aprender, no solo para adaptarnos

sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y recrearla” (p. 66). El estudiante se convierte en un crítico racional y volitivo, que problematiza una realidad concreta de personas en relación a su contexto, de tal modo que se abre un espacio colectivo para construir un propósito, una capacidad de riesgo y toma de decisión que implica esfuerzo para salir victorioso ante diferentes peripecias. Es decir, esto conlleva a una aproximación motivacional y cognitiva de asumir una determinada conducta para la alteración de rasgos fácticos de incertidumbre.

Desde la perspectiva cognitiva, la criticidad es un acto racional interno e individual del sujeto; mientras que, desde lo sociocultural, reconoce la relación individuo-sociedad de su acción, además de su proyección transformativa del factor sociocultural donde la racionalidad interna es un mediador y permite la conexión entre lo cognitivo, afectivo y conativo. Los estudiantes deben partir con la idea de que ellos no son el problema, ni que tampoco lo ocasiona; sino que son la solución, aquellos que tienen y deben tener la capacidad para crear conciencia e intervenir en su cambio. Un problema es la discrepancia existente entre una situación real y la situación deseable, pero no utópica. El problema es identificado y seleccionado por los estudiantes con mediación docente, quien aclara que estos actúan sobre el objeto de estudio. Lo antónimo de esta actividad es la desproblematización, una indiferencia y pasividad al no reflexionar y considerar el pasado, situarse en el presente y preocuparse por el futuro. Freire (2002), señala que esta contraposición “lleva necesariamente a la muerte o a la negación autoritaria del sueño, de la utopía, de la esperanza... es una ruptura violenta con la naturaleza humana social e históricamente en proceso de constitución” (p. 70). De tal modo que la problematización implica un estado de concientización humana, la cual aparece después de un estado de desconocimiento para llegar a la capacidad de análisis y comprensión sobre posibilidades de transformación y solución de problemas.

Se plantea emplear preguntas que conlleven al estudiante a identificar las causas que ocasionan el problema central; además, algunas posibles ideas de lo que puede ocurrir, y finalmente una posible solución para el conflicto social. Para eso, se plantean las siguientes preguntas y se sintetiza usando la técnica del *árbol de problemas*, la cual determina las causas y efectos, con la finalidad de que los alumnos reconozcan los factores motivantes (donde se encuentran las raíces) y las consecuencias (ubicadas en las ramas).

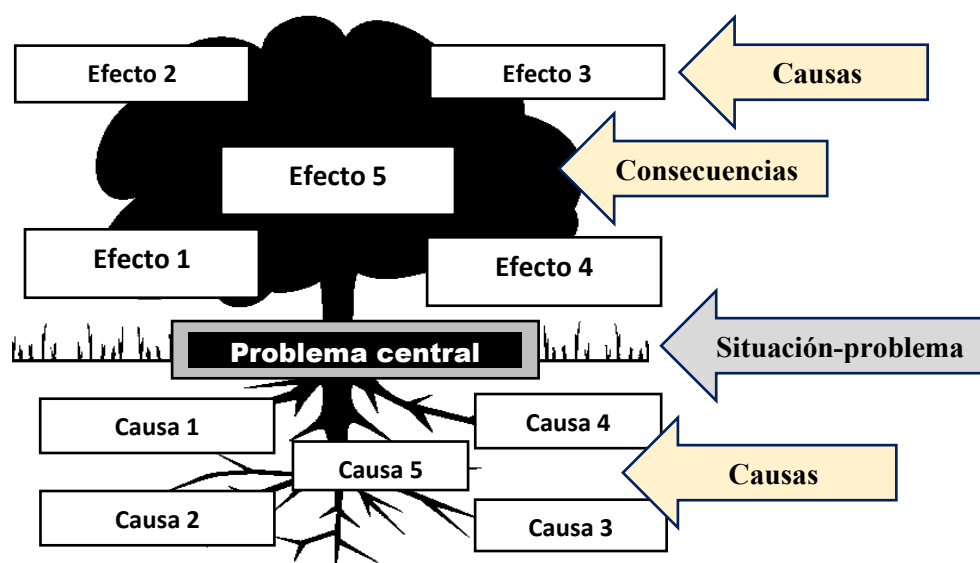
Tabla 5

Ficha de preguntas de criticidad

Preguntas de criticidad		
Reflexiona	1 ¿Qué provoca que exista la violencia hacia la mujer?	Causas
Infiere y explica	2 A partir de un testimonio, indique ¿cuándo y dónde puede ocurrir la violencia hacia la mujer?	Contexto
Predice	3 ¿Qué consecuencias trae la violencia hacia la mujer?	Efectos
Propone	4 ¿Cómo crees que se solucionaría este problema?	Solución

Figura 10

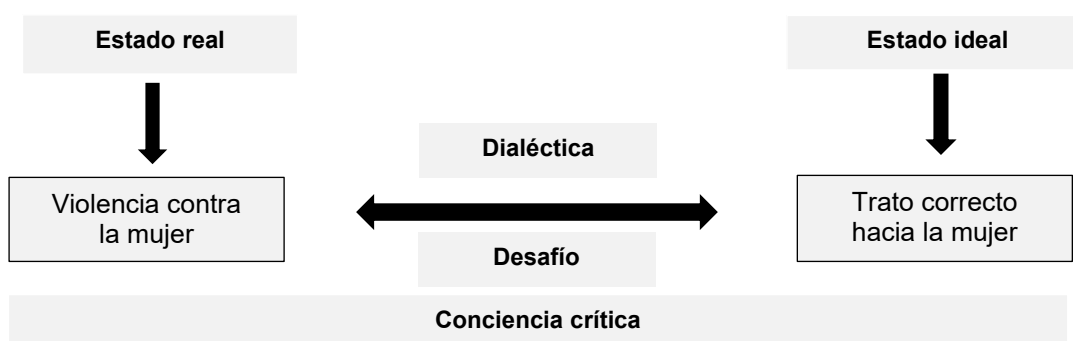
Árbol de problemas



Los estudiantes, a partir de sus respuestas y síntesis, reconocen los efectos y consecuencias del problema específico tratado, obteniendo así, una conciencia crítica de la discrepancia entre la situación real (significativa y contextual) y la situación deseable, puesto que se plantean una propuesta subjetiva que supone su concretización.

Figura 11

Conciencia crítica de la estrategia problematizadora.



Concretizar lo que se piensa sobre el objeto de estudio, significa que el alumno piense, reflexione, organice y exponga su posición que traerá un enunciado práctico, es decir, a través del movimiento simpatizante sobre el problema, permite la realización de una posible solución (hipótesis) alternativa ante la temática. Esto, para la sociedad, puede causar un revuelo al tal punto de considerarla como una postura rebelde; sin embargo, más que rebeldía se trata de una revolución reflexiva-racional del entorno, que involucra radical y críticamente una transformación de aquellos factores evidenciados en situaciones perjudiciosas de la práctica social. Freire (2002) indica que esa disposición dialéctica entre el enfrentamiento contra lo que afecta el desarrollo humano es una esperanza o sueño complejo, pero no utópico.

De manera que, desde la cuestión planteada, pasando por una reflexión y criticidad, tanto el docente como los discentes construirán, cooperativamente, un ambiente dialógico activo, donde se podrán conocer, de forma ya sistematizada, las actitudes, representaciones e intenciones adoptadas por cada sujeto. Esto significa, obtener una evidencia de aprendizaje;

por consecuente, teniendo en cuenta la competencia que el alumno debe lograr, se empleará una técnica donde los criterios a evaluar tengan concordancia con la oralidad y expresión corporal del estudiante. Al ser, como opciones, los objetos de estudios *la violencia hacia la mujer* se estable una dicotomía entre la reafirmación de sus actos incorrectos y su contraste. Esto quiere decir que los estudiantes serán divididos en 2 grupos. La técnica utilizada para esta actividad, que servirá de espejo, proyección y de práctica semántica sobre una situación conflictiva, es la siguiente:

Juego de roles o sociodrama

Si bien existe una estrecha diferencia entre el juego de roles y el sociodrama, se entiende que la escenificación estará explícita en ambos casos. La primera técnica consiste en asumir y representar papeles, actuando, pensando y decidiendo según las situaciones reales que se seleccione, lo que significa llevar la realidad al aula (Cobo y Valdivia, 2017).

Por otro lado, el sociodrama, consiste en la representación dramatizada de un tema (situación) conflictivo, con el objetivo de poder tener un conocimiento sobre lo evidenciado y llegar a un cuestionamiento. Lo relevante de estas técnicas es que los alumnos podrán explorar y a la vez comprender, desde su propia actividad, situaciones factibles.

Además, en el plano constructivo de la técnica, permite observar la creatividad, compromiso y conciencia de los alumnos; por otro lado, en el plano práctico o concreto, la técnica ayuda a que el discente conozca, desarrolle y autoevalúe su lenguaje, su aspecto emocional y desenvolvimiento social. Es importante señalar que el final de la actividad se debe exponer la idea central y una posible solución ante el problema señalado.

La actividad de escenificación tendrá dos líneas que se contraponen, es decir, se observará la dicotomía entre lo correcto e incorrecto, desde la normativa social y moral, de los posibles problemas a tratar.

De este modo, siguiendo la temática de la violencia hacia la mujer, esta puede ser física, cuando se atañe al cuerpo y a la fuerza: el castigo corporal, capaz de ocasionar dolor o incluso la muerte; psicológica, la forma de ataque psíquico, un maltrato activo al factor emocional, degradante y continuo a la dignidad de la persona; y, actualmente, cibernética, como una contemporánea de daño hacia una persona utilizando como medio las redes sociales u otra herramienta tecnológica.

Figura 12

Escenificación del trato correcto hacia la mujer

Línea 1. Correcto / Adecuado

Trato hacia la mujer

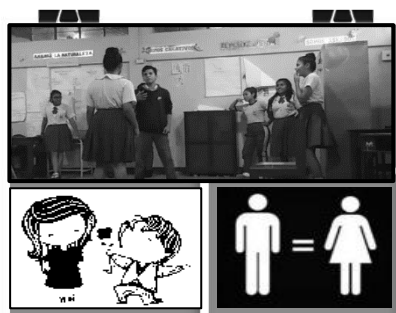


Figura 13

Escenificación de trato incorrecto hacia la mujer

Línea 2. Incorrecto / Inadecuado



B.2. Secuencia de comprensión

Esta segunda secuencia didáctica resume la idea práctica de los alumnos al leer textos como competencia central. A partir de la experiencia textual, como participante de la práctica social letrada, se impartirá textos (fuentes) sobre el problema y objeto de estudio delimitado. De tal forma que, a través de estas, se infiera y seleccione un tipo de texto para su respectiva lectura y análisis desde un enfoque pertinente, el cual es sociocultural. Así, se pretende llegar a un estado de comprensión con lo cual se pueda dar una valoración o conclusión crítica sobre lo estudiado. La secuencia de comprensión comprende tres estrategias:

- ***Estrategia experiencial***

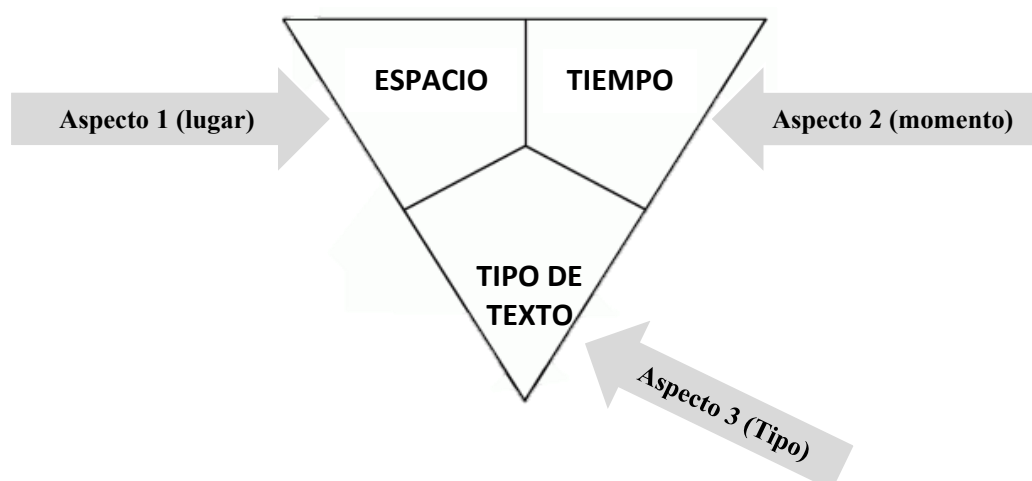
Esta estrategia tiene como base la idea, en primer lugar, de que la producción de textos en diferentes partes del mundo, se da a partir de hechos de la realidad contextual próxima, sea

de manera sincrónica o asincrónica; por otro lado, la existencia de los textos no surge independientes o aislados, es decir, hay una relacionan con otros textos, si es que se pueden hablar de subtextos o intertextos, pero a la vez, no solo se trata de encontrar una vinculación textual, sino también con otras situaciones o prácticas de la realidad. Esas relaciones ayudan a entender mejor el discurso del texto, permiten situarlo en una cultura (Portilla, 2010).

Para la estrategia experiencial, se utiliza una técnica de exploración que permita ir descartando y a la vez seleccionando ciertos espacios, tiempos y tipología de textos donde se manifieste con contundencia, claridad y precisión, el problema u objeto de estudio. Esta técnica hace referencia a una *exploración y descarte*, la cual consiste en la realización de preguntas que pueden ser contestadas desde la perspectiva y experiencia propia de los estudiantes, es decir, como parte de su estructura previa cognoscitiva, con respecto a los aspectos espacio-tempo-tipo en la producción de textos.

Estos elementos son claves para delimitar y al mismo tiempo, obtener indicios de lo que se va a analizar. Descubriéndolos, el estudiante puede anotar la explicación y una experiencia textual que haya tenido donde haya encontrado el problema central y otros datos relevantes sobre este. De este modo, como supone la propuesta, la pertinencia cobra aún más sentido con la experiencia e investigación participativa que tienen los estudiantes en la escuela.

Figura 14
Aspectos de la producción textual



A continuación, se presentan las interrogantes correspondientes a la técnica de exploración y descarte, para identificar los escenarios, momentos y tipos de textos donde diversos medios o autores plasman la problemática.

Tabla 6

Ficha de la técnica de exploración y descarte

Técnica de exploración y descarte		
Descubre	1	¿En qué lugares del mundo puede ocurrir la situación problemática violencia contra la mujer?
		
		
		
		
Explica	2	¿En qué época ha ocurrido, ocurre o puede ocurrir la situación problemática violencia contra la mujer?
		
		
		
		
Reflexiona	3	Según los textos mostrados en clase, ¿en qué otros tipos de textos podríamos encontrar la situación problemática: violencia contra la mujer?
		
		
		
		

Esta técnica basada en preguntas de identificación permite al estudiante no solo centrarse en una ruta donde se puede hallar la problemática, sino también descubrir aquellas tipos y modos de expresión textual, conociendo sus característica y función en la práctica social. Es decir, descubriendo la existencia textos de carácter intencionalmente crítico y libertario ubicados dentro de un espacio y tiempo específico.

Para la interrogante número 3, se utilizarán los siguientes instrumentos letrados como parte de la experiencia textual en relación al problema central. La intención es, a partir del recojo y difusión adecuada de estos textos por parte de los estudiantes, permitir que ellos mismos obtengan cierta información que posteriormente será de ayuda. En otras palabras, la presentación de estos textos no solo consiste en su selección u observación, sino que estos mismos contienen datos que servirán de orientación al considerar el análisis de otros textos. Algunos

ejemplos de apoyo de estos documentos se encuentran las razones, fechas, consejos, denuncias, estadísticas o situaciones contemporáneas en las que se encuentre el problema. El objetivo de su presentación no es quedarse en una etapa preferencial e indagación, sino también reconocer la diversidad de textos y sus escenarios de encuentro. Finalmente, se incluyen aquí a continuación, algunos ejemplos que los estudiantes pueden encontrar y elegir en las prácticas letradas.

Según el contenido sobre la violencia hacia la mujer

Figura 15

Violencia contra la mujer (folleto)



Fuente: <https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.telesurtv.net%2Fnews%2FCrimes-impunes-el-rastro-del-feminicidio-en-America-Latina-20160704>

Figura 17

Publicación en redes sociales sobre violencia



Fuente: <https://www.facebook.com/173180224384605/photos/a.173784994324128/237692807933346/>

Figura 16

Estadísticas de violencia contra las mujeres durante la pandemia en 2020



Fuente: <https://www.planinternational.org.pe/blog/conoce-las-cifras-de-violencia-contra-las-mujeres-durante-la-pandemia#:~:text=Esta%20situaci%C3%B3n%20ha%20desencadenado%20un,de%20miembros%20de%20su%20familia>

Figura 18

Texto lírico sobre la violencia hacia la mujer



Fuente: <https://genius.com/Leslie-shaw-siempre-mas-fuerte-lyrics>

- **Estrategia inferencial y selectiva**

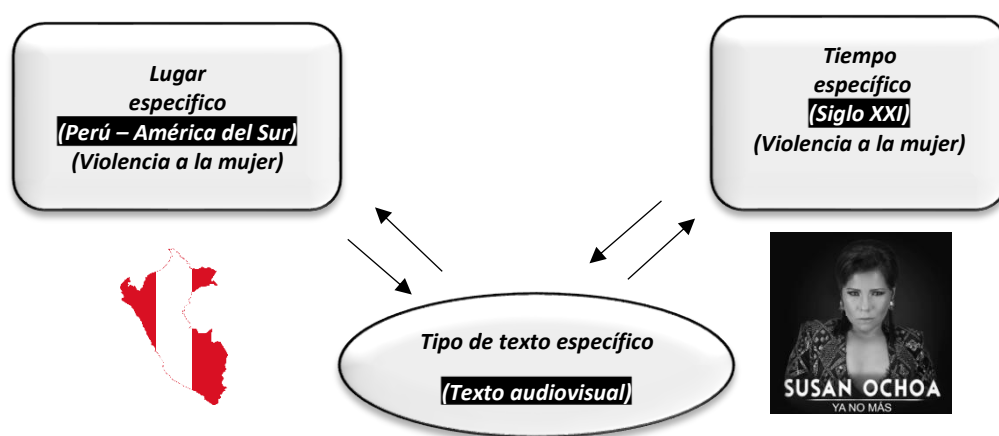
Esta estrategia permite llegar a una conclusión sobre lo identificado o descubierto en el anterior bloque. Por lo tanto, con ayuda de un organizador gráfico, se reúne u organiza las ideas, planteando una *síntesis* coherente sobre el hallazgo y la delimitación. Además de esto, se agrega, como punto final, la especificación del contenido (texto) a examinar.

Es necesario señalar que esta práctica asume la idea de que los estudiantes pueden llegar a comprender que las nuevas formas de literacidad con relación a los medios de difusión y entretenimiento son, actualmente, los más comunes. Inclusive, es sabido que, al ser, esto, generalmente público, se abre un camino significativo para la utilidad de demanda social.

A continuación, se presenta, el esquema para la anotación del contexto espacio-temporal y el tipo de texto específico donde se puede hallar el tópico relacionado a la situación problemática.

Figura 19

Esquema descriptivo del contexto y el tipo de texto



- **Estrategia analítica sociocultural**

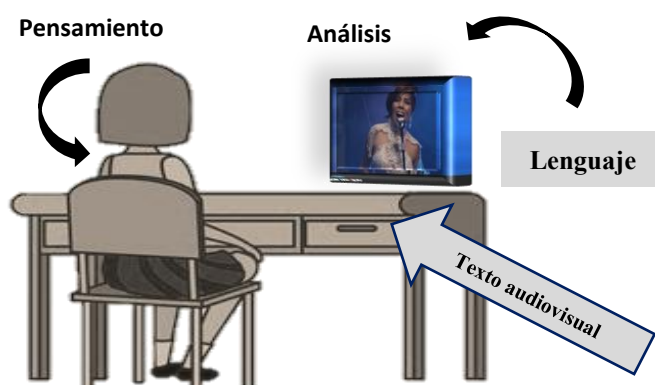
Es la estrategia central de la propuesta. Se analiza el texto audiovisual, o el texto poético, pues, por su naturaleza, ofrecen una información pertinente acerca del problema estudiado. Los textos son construcción sociales y culturales que contiene un contenido de ideas y

emociones, comunican y persuaden, el lector intenta descifrar su tipología y mensaje. Se caracterizan por su variedad y utilidad particular (Portilla, 2010).

Los estudiantes, como parte inicial, se encuentran en un estado de ignorancia frente al texto; sin embargo, debido al carácter intencionalmente comunicativo, social, pragmático, lógico, coherente y sistematizado del texto, “es posible recuperar las ideas del texto mediante otra mente, otro individuo capaz de ‘leer’ esa organización particular de objetos. Sabemos que el libro ‘dice algo’ pero no sabemos qué dice hasta leerlo (Portilla, 2010, p. 13). Es decir, el texto se deja leer, y necesita de un lector que, por sus aprendizajes y capacidades cognitivas (como saber leer, entender el código, etc.), puede y requiere comprenderlo.

La complicidad entre *texto-lector*, no puede darse sin el lenguaje y pensamiento como elementos fundamentales para el análisis y comprensión. En este caso, al ser una propuesta, el docente activará sus sentidos para lograr analizar el texto. El espacio de la actividad para los textos auxiliares puede ser claramente el aula.

Figura 20
Actividad perceptiva y analítica del texto



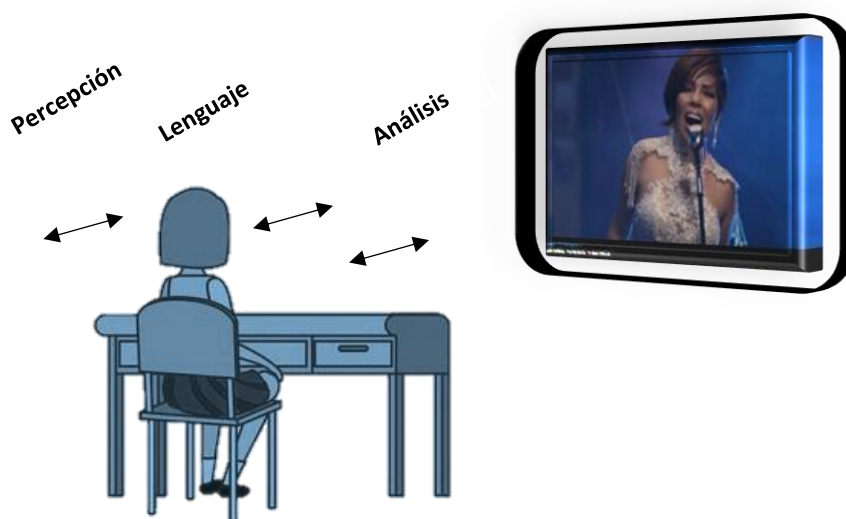
Pero, por otro lado, según el momento del texto audiovisual, se entiende que es necesario optar por un espacio de multimedia. La concreción empírica de la investigación indicó que el aula del tercer grado “B” cuenta con un medio tecnológico, el cual es un televisor.

Si bien es cierto, los rasgos facticos constatados indican los problemas de disciplina, es conveniente que el docente cree un ambiente de respeto, atención y participación como normas

de convivencias claras y precisas. Analizar consiste en examinar detalladamente un objeto, distinguiendo por separado sus componentes, todo esto para reconocer sus características.

Figura 21

Actividad perceptiva y analítica del texto audiovisual



Analizar un texto desde el enfoque sociocultural consiste en entender al texto como práctica social, es decir, se construye en ámbitos e instituciones sociales en las cuales el autor tiene un propósito discursivo socialmente reconocido que se concretan en el texto y, de este modo, se reflejan las perspectivas sobre mundo que manifiesta (Cassany, 2006b).

Además, el texto, como producto, presente un contenido y una expresión. En otras palabras, realizar este tipo de análisis sobre texto, consiste y permite una lectura literal (leer las líneas), inferencial (leer entre líneas) y crítico (leer detrás de las líneas); esto último, referido a la idea de que el texto, como discurso, “tiene un sesgo ideológico, por lo tanto, comprender un texto va más allá de comprender su contenido y determinar la ideología subyacente, implica también asignarle un sentido a esto dentro del mundo personal del lector” (Cassany, 2006b, p. 98).

Justificamos utilizar esta perspectiva de análisis para la propuesta porque existe una contribución crítica a la sociedad y la cultura, porque existe una reflexión del contenido como producto. De tal modo que, la intención analítica sociocultural implica una postura crítica, es decir, existe la capacidad para reconocer al texto como un discurso ideológico, una perspectiva organizada impregnada en el escrito; además, el contenido tiene una implicancia con nuestra vida social, por lo tanto, es necesario dar una valoración (Cassany, 2015).

Además, la necesidad de consultar y examinar los componentes comunicativos del texto, tales como el autor, aquel sujeto “de carne y hueso, que vive en un lugar y momento y que pertenece a una cultura, y que su punto de vista se proyecta siempre en sus textos (ese autor puede ser explícito o anónimo, individual o colectivo, etc.)” (Cassany, 2009, p. 24).

Inclusive, el reconocimiento de que su producto (texto) tiene un contenido y una expresión, encargada de incorporar un significado temático dentro de una secuencia narrativa y un significativo estratégico a partir de una secuencia figurativa, respectivamente.

Los estudiantes reciben las siguientes guías:

- (i) *Esquema de los componentes comunicativos del texto*, los cuales, en especial este último, ha sido una organización y elaboración propia, considerando la motivación y particularidad que debe tener para captar la atención del estudiante. Es un esquema colorido y de forma de una figura humana, la cual las partes fundamentales constituyen un componente. Además, sirve de orientación y conocimiento de los conceptos básicos de este proceso de examinación textual.
- (ii) *Reseña biográfica del autor* del texto a analizar (presentando según las opciones expuestas), permitiendo identificar su contexto, identidad, posicionamiento e inferir su propósito de alguna forma su propósito textual.

A partir de esto, como una propuesta propia y creativa, se presenta la siguiente figura que comprende los componentes para un análisis sociocultural de texto.

Figura 22

Instrumento didáctico: componentes comunicativos del texto



La siguiente ficha plantea que se debe conocer al autor del texto seleccionado a analizar.

Esto permitirá, básicamente, responder al contexto e identidad del creador.

Susan Ochoa – Reseña biográfica

Susan Kelly Ochoa Bustamante, más conocido como Susan Ochoa, es una **cantante y compositora** peruana, nacida en Pátapo, distrito de la provincia de Chiclayo, Lambayeque. Es la mayor de sus hermanos, por lo que, a temprana edad, tuvo que asumir la responsabilidad de cuidarlos junto a su madre por **sufrir la pérdida de su padre**. Trabajó en el mercado regional de su departamento vendiendo refrescos, pescados y mariscos, además, de ser **empleada doméstica**.



Su talento para el canto se reconoció en las participaciones que hacía en los coros de la iglesia. En el año 2004, participó, teniendo 19 años, en el programa de canto *Superstar* de Panamericana Televisión, ganando un premio monetario y un contrato para sacar un álbum. En el 2015, participó en la tercera temporada de *La Voz Perú* de la televisora Latina, terminando en el segundo puesto. En el 2018 concursó en la primera temporada de *Los cuatro finalistas*, llegando hasta la final.

Su mayor éxito se dio en Viña del Mar de 2019, Chile, donde interpretó la canción “Ya no más”, permitiéndole ganar dos *Gaviotas de plata* en las categorías “*Mejor intérprete*” y “*Mejor canción*”, para posteriormente lanzar su videoclip. En la actualidad, Susan Ochoa sigue promocionando sus nuevas canciones y logrando más premios.

Referencias

<https://es.famousbirthdays.com/people/susan-ochoa.html>
<https://peru21.pe/espectaculos/local/susan-ochoa-conoce-trayectoria-nuestra-representante-festival-vina-mar-video-462478-noticia/>
<https://www.ociolatino.com/2019/03/susan-ochoa-historia-de-una-mujer-peruana-valiente.html>

A partir de la observación y comprensión de los datos importantes que contiene estos instrumentos, se invoca a analizar el contenido audiovisual teniendo en cuenta que los conocimientos obtenidos por cada punto deben ser expuestos detalladamente en la ficha de los componentes comunicativos del texto. Posterior a esto y avanzando con la propuesta, se presenta también un ejemplo supuesto de resolución del análisis, para el texto audiovisual “Ya no más”.

Tabla 7

Ficha de los componentes comunicativos del género discursivo

Texto	
Componentes comunicativos del texto	
Contexto	
¿Dónde se dice?	¿Cuándo se dice?
.....	
.....	
.....	
.....	
Autor	
¿Quién lo dice?	¿Para qué lo dice?
.....	
.....	
.....	
Texto	
Significación global	
.....	
.....	
.....	
.....	
¿Qué dice?	¿Cómo lo dice?
Secuencia narrativa Mundo representado Tópicos	Secuencia figurativa Estrategias Técnicas
.....	
.....	
.....	
.....	

Tabla 8

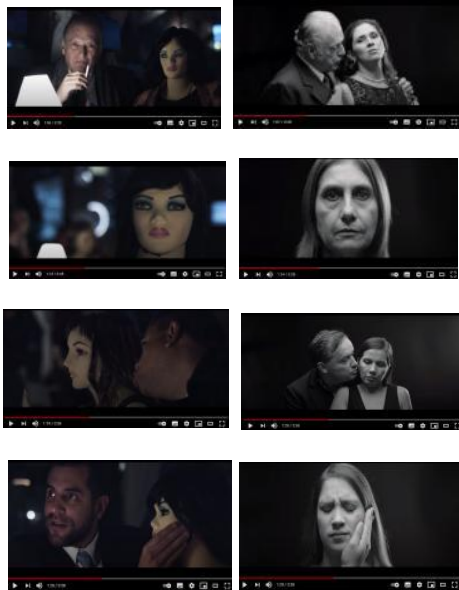
Resolución de la Ficha de los componentes de texto audiovisual “Ya no más”

Ya no más – videoclip – Susan Ochoa	
Componentes comunicativos del texto	
Contexto	
¿Dónde expone?	¿Cuándo expone?
La Organización de las Naciones Unidas indica que, en el contexto mundial durante la pandemia, los casos de violencia hacia la mujer por parte de un familiar cercano suman 234 millones. En general, estos casos se realizan en el hogar, lo que conlleva a una preocupación por las normas dadas por los gobiernos debido a la emergencia sanitaria. <i>En el Perú aumentan cada día, así, por ejemplo, en el año 2020 según la Defensoría del Pueblo (2020) se registraron ciento treinta y dos feminicidios. Adicionalmente, se produjeron cincuenta muertes violentas de mujeres que aún siguen sin recibir justicia.</i>	<i>En el Perú, durante el estado de emergencia, más de catorce mil casos de violencia contra la mujer fueron atendidos rigurosamente. Los escenarios más afectados fueron en el centro del país, como Cusco y Junín, con más de 2000 casos. Ancash, Lima y Huánuco le siguen en casos que conlleva a la misma preocupación.</i>
Autor	
¿Quién expone?	¿Para qué expone?
La cantante que interpreta “Ya no más” es Susan Ochoa, una mujer oriunda de Pátapo-Chiclayo. Desde muy temprana edad conoció el sufrimiento, la superación al perder a su padre y tener que ganarse la vida como niña cantante, como vendedora en el mercado, como ama de casa y en esa experiencia también <i>fue víctima de la violencia de género por parte de su pareja, como lo confiesa en una entrevista: “fue violencia física y psicológica también de parte de mi pareja. Lo denuncié, pero no me hicieron caso. Como no me hacían caso, me escapé (de Pátapo), busqué una solución.</i> Me refugié por aquí, por Lima. ¡Qué no habré pasado!” La República (2020). Desde muy niña le apasionó la música y sobre todo las baladas, es por eso que su canción más famosa “Ya no más” es una balada y algo muy importante es que tiene un mensaje que transmite, lejos de la música urbana, el reguetón, y otros géneros ajenos a la preocupación del “contenido”. Dentro del repertorio de canciones interpretadas por Susan Ochoa encontramos: “La dueña soy Yo”, “Porque esta hembra no llora”, “Valiente”, “Ya no más coronavirus”; canciones que desde el nombre nos muestran que la autora tiene una intención social y no solo mercantil.	Susan Ochoa manifestó en una entrevista que <i>no le interesa interpretar canciones con letras vacías, sin un mensaje es así como en la canción “Ya no más” primero nos muestra la violencia que existe contra la mujer, específicamente por parte de sus parejas, y luego nos presenta una alternativa de solución “el empoderamiento femenino”.</i> La canción tiene el propósito de transmitir un mensaje de empoderamiento femenino para acabar con el ciclo de violencia en la cual están sumergidas muchas mujeres

Texto	
Significación global	
<i>Empoderamiento femenino colectivo, ante la recepción de violencia psicológico y física.</i>	
¿Qué expone? <i>Secuencia narrativa</i>	¿Cómo expone? <i>Secuencia figurativa</i>
En los primeros segundos del video nos muestra, en un auto en movimiento, al personaje principal, cuyo nombre es desconocido, pero podemos identificarla como una mujer a lado de su, aparentemente, pareja.  Antes de bajar del auto, su pareja le obsequia una cadena, la cual no es muy bien recibida por la mujer.  El primer lugar a donde ella va es un baño y queda por un momento observándose frente al espejo con una fisonomía triste. Durante estos segundos es donde empieza la melodía y la expresión verbal (letra de la canción) diciendo: “<i>me miro al espejo y veo las marcas en mi piel</i>”.  El videoclip, después, nos informa que la mujer y su pareja entran juntos a un restaurante donde al frente, a la vista de todos, notan que hay una presentación de una cantante; de tal modo que se establecen en su mesa reservada.	La secuencia figurativa que sigue este videoclip empieza con la siguiente imagen, donde se le puede ver al actante principal recibiendo un regalo sin responder con alguna alegría, sino todo lo contrario, con su expresión taciturna y cabizbaja (que permanecerá por varios minutos), demuestra el miedo e intento de alejamiento de la pareja que tiene.  La siguiente imagen nos muestra a la mujer viéndose al espejo, lo que permite comprender que este objeto sirve para que la persona puede conocerse, pueda saber cuál es su expresión y saber lo que está haciendo. Es decir, el espejo constataría un acercamiento al autoconocimiento, la autorreflexión, pero sin un objetivo.  Ahora bien, aparece en escena el siguiente actante, que, en el video, será la cantante del restaurante, que con su discurso será quien motivacionalmente impulse a las mujeres comensales a no seguir siendo sumisas, manipuladas o controladas por sus parejas. Es importante señalar que, teniendo un mayor impacto e influencia a través del lenguaje y el pensamiento, esta cantante tiene un gran parecido al actante principal, por lo que son la misma persona. Esto quiere decir, que dentro de toda mujer existe un lado combatiente ante las injusticias y maltratos, alguien que sabe qué es lo que debe hacer y cuál es el camino correcto, pero que eso sí, necesita de la oportunidad de espacio pública (con las luces que se refleja detrás para ser observada completamente y trayendo esas ideas iluminadas de esperanza y para poder transmitir sus propósitos.



Luego de esto, se empieza a destacar a los demás personajes (secundarios) quienes son parte de los comensales. Se puede notar que se sigue esa agrupación entre parejas; sin embargo, desde el principio son caracterizadas como maniqués y ni bien se les va indicando aparecen, en un tono negro y blanco, ya como seres humanos.

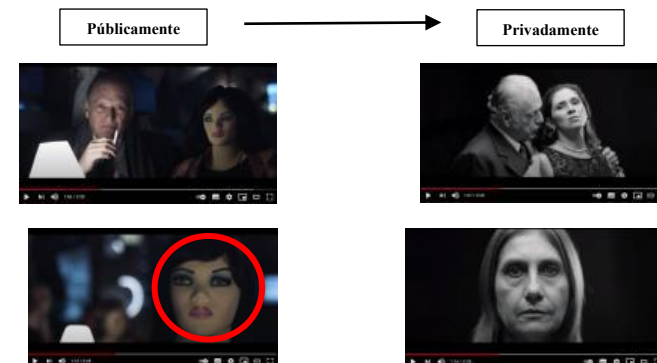


En las escenas se percibe a los varones incómodos, molestos, intentan distraer (algunos con falsas caricias y besos) a la mujer que tiene a su costado, para que no logre escuchar el decir de la cantante: *el jardín que me ofreciste solo dio espinas, nada más. / Ese cuento de hadas solo fue terror / Es hora de sanar estas heridas, lejos de ti / Y tú no volverás a herir mi piel nunca más / porque yo ya no estaré no me encontrarás*. En ese transcurso, repente aparece la única pareja que no se encuentra sola, sino que a su lado hay una niña que se puede inferir que es la hija. Ella no está caracterizada como maniquí, pero sus expresiones nos dicen que se da cuenta de lo que sucede, y mientras la cantante utiliza, por primera vez, la expresión *ya no más*; la hija toma de la mano a su madre.



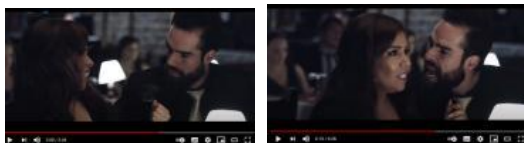
Cantante -----> Público

Mientras el discurso lírico sigue en escena, aparecen, con expresiones de intolerancia, incomodidad y enojo, los varones de las otras parejas. Las mujeres (jóvenes, adultas y ancianas) de cada mesa, no son representadas como personal de carne y hueso, sino que se utiliza al maniquí con la ropa normal, maquilladas y siempre con la materialidad de las joyas; sin embargo, es un objeto inerte, que no se pueden expresar, que siempre tiene la misma expresión facial, que pueden ser controladas y no tienen capacidad de reacción. Al mismo tiempo, en un enfoque de una imagen en blanco y negro, lo que para muchas cultural es sinónimo de un lado negativo, donde no un color de dé viveza o esperanza, para otras se puede pensar una situación o destino fatal; siguiendo esta línea, las mujeres que habían sido representadas como maniqués, ahora aparecen normales, pero siguiendo esa expresión taciturna y a su lado, la pareja que, si en el lugar público aparentaba tranquilidad y falsa delicadeza para la distracción, ahora aparece su verdadero ser y utiliza la fuerza y la expresión verbal de un modo agresivo y contundente.





Es aquí donde el mensaje de la canción interpretada en el video ha llegado penetrar en la conciencia del personaje principal que se mencionó al principio y manifiesta su decisión de no sentirse sumisa ante la pareja arrancándose el collar que se le ofreció. De este modo, el varón demuestra su verdadero actuar gritándole y cogiéndola violentamente de su brazo.



La mujer, con la motivación del discurso de la cantante, se arma de valor para levantarse de su asiento, como diciendo “basta”, “ha sido suficiente”; influyendo, de igual manera, al realizar el mismo movimiento, en las demás mujeres que dejan de ser caracterizadas por maniqués y ahora se les muestra como personas propiamente dicho.



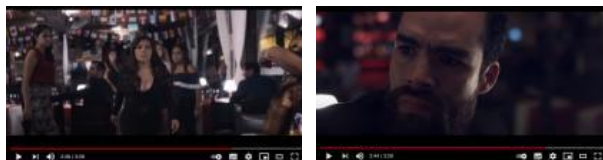
Acto seguido, las mujeres, comandadas por el personaje principal impulsador de no seguir siendo sumisas ni manipuladas, deciden retirarse del lugar, dejando desconcertados a los varones quienes nunca pensaron que eso pasaría, algunos tratan de detener a sus parejas, pero no lo logran.



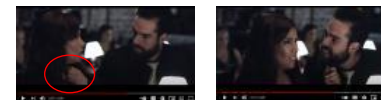
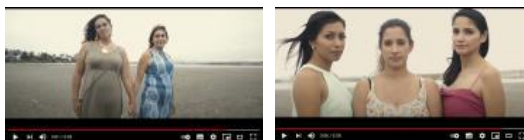
En un momento dado, aparte de la vocalista, aparece la figura de una niña que no es representada por un maniquí, demostrándonos que aquella transformación se ha dado en un proceso, que no es algo natural. La niña no deja de mirar a su madre, quien es abrazada, no de una manera tal de cariño o afecto, sino como si fuera gobernada y de pertenencia. Si bien la hija no dice nada, expresa su capacidad de comprensión de lo que sucede y su apoyo a su madre tocando su mano inerte.



La expresión núcleo que llega a tocar el fondo de la mujer, y de hecho título de la canción, es *ya no más*: la primera palabra significando una detención, sobre algo que será concluido; luego, anterior a la palabra más, está la negación, lo que en conjunto refiere a la idea de no seguir con algo que, en este caso, es el daño que es provocado hacia la mujer y, por lo tanto, ha sido suficiente para ella, lo que impulsa a no seguir esa situación problemática. ¿Cómo manifiesta la mujer esto? Empieza por despojarse de lo material dado por el varón, que en muchas comunidades se entiende como aquella práctica machista de hacer daño, pero recompensar con objetos que tienen un valor y un precio alto. *Después, como reacción, la pareja, al saber lo que sucede, se muestra como tal y como en espacios donde no hay gente: agresiva física y verbalmente.*



Finalmente, ya casi terminando el video, se muestran a las mujeres vestidas de otro modo más cómodo, oportunamente para el sitio donde se encuentran: la playa. Es importante señalar que no se encuentran desunidas, sino que, al tener, la situación en común, se toman de la mano, se posicionan juntas y tomando un mismo camino lejos del sufrimiento anterior.



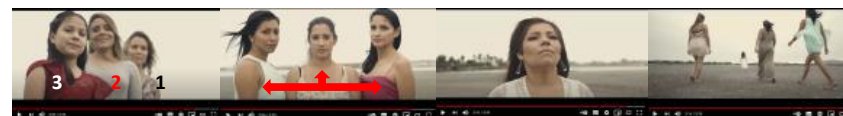
Posteriormente a esto, la acción de pararse que realizan todas las mujeres, conlleva a interpretar que se encuentra en un lugar inferior y por lo tanto su levantamiento (en este caso de su asiento) demuestra que ha llega su decisión de dejar esa posición, al compás de la letra que dice *no me encontrarás ya no más*. Con la iniciativa de una, todas pueden llegar a una vinculación de ideas que le permitan salir de ese lugar para buscar uno mejor.



Como imagen final, se ha dejado el tiempo nocturno, el tiempo oscuro y aparece un paisaje con aves (paz y esperanza), la arena y el mar.



Es en este lugar donde su fisonomía ha cambiado, ya no existe rasgos tristes, sino alguien que puede sonreír, con la cara en alto, sintiéndose liberadas y calmadas. Otro punto que debemos rescatar es que las mismas mujeres que han salido del lugar siguen juntas (desde la niña, la joven y adulta), mostrándonos que las generaciones pueden cambia; además, se dirigen hacia un mismo camino forman una columna fémica de fuerza, lucha y esperanza.



De acuerdo al esquema presentado inicialmente como parte de la síntesis de los componentes comunicativos del texto, como respuestas precisas y lacónicas (en color rojo) a las preguntas de cada uno de estos, corresponde mostrar el siguiente resultado posible de lo analizado y comprendido por los estudiantes. Es posible notar lo que abarca el contexto y los puntos que corresponden al autor y el texto como ejes principales.

Figura 23

Solución de preguntas sobre los componentes comunicativos del texto “Ya no más”.



B.3. Secuencia de producción

La secuencia de producción indica el desenlace del proceso formativo y obtención de aprendizajes significativos y productivos de la propuesta didáctica. En el desarrollo de esta sucesión de actividades formativas, el estudiante, con la finalidad de lograr la competencia escrita, toma la postura de un autor textual; a partir de esto, se le exhorta a ser capaz de expandir

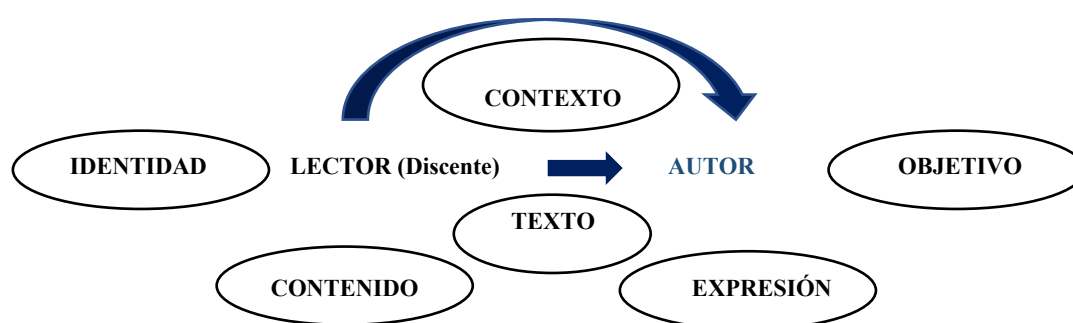
sus aprendizajes interiorizados y transformados en un producto en situaciones, disciplinas o espacios adecuados, como parte de una habilidad de interacción con el mundo físico real, donde existe un contexto diferente, con actividades transversales y situaciones que requieren de una intervención. Las estrategias correspondientes a esta secuencia son las siguientes.

- ***Estrategia adoptiva***

La estrategia adoptiva marca el inicio de la secuencia final. Aquí, el estudiante, como sujeto social y, previamente lector, se reconoce como un ser y productor textual, se sitúa en su contexto, se identifica, posiciona y tiene, un fin (mensaje), la cual la caracterizamos como una *misión textual*. Es decir, adopta la postura o ubicación del autor como el componente comunicativo del texto, quien pasa a ser el sujeto relavado.

Figura 24

Toma de posición del lector como autor

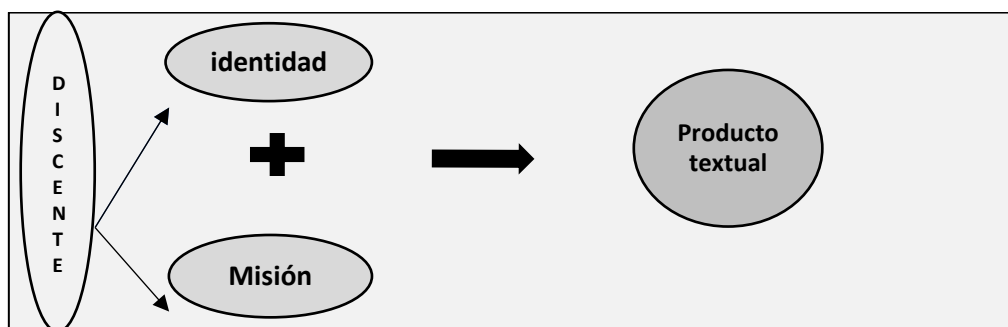


La conversión de lector a autor solo puede darse cuando previamente se ha reconocido los factores que influyen en un productor textual; además, el lector debe tener en cuenta que al lectura y análisis de su futuro texto será desde el mismo enfoque sociocultural, por lo tanto, el resultado creativo, ético y democrático del texto tendrá que ser un reflejo. A partir de esto, se plantea las siguientes interrogantes que representa un autorreconocimiento estratégico que el estudiante debe realizar para comprender los otros componentes comunicativos del texto:

Tabla 9
Identidad, misión y producción textual

Autorreconocimiento	
Descubre	1 ¿Cómo se caracteriza tu contexto?
	
	
	
	
	
Explica	2 ¿Qué piensas acerca de la violencia hacia la mujer?
	
	
Reflexiona	3 ¿Qué quisieras decir acerca de la violencia hacia la mujer?
	
	

Figura 25
Identidad, misión y producción textual.



- **Estrategia constructiva**

Esta estrategia predispone que el estudiante entienda la construcción textual que realizará, como también que se encuentre situado y manifieste una actitud creativa. Una persona creativa suele caracterizarse por ser inteligente, indiferente al conformismo y lo rutinario, debido a que no es respetuoso con lo tradicional e intentan buscar la innovación por medio de su gran capacidad imaginativa (Bernabeu y Goldstein, 2016).

Al comunicarnos, ya que es una cualidad propia del ser humano, de manera oral o escrita, adaptamos nuestro discurso de acuerdo con el contexto o situación comunicativa, por ejemplo, en el ámbito laboral no se utilizará el mismo lenguaje para escribir una carta familiar, ya que la intención no es la misma. En este caso, el estudiante tiene en cuenta que ejecutará una acción social, donde se conectará con un público, se posicionará en el mundo, cumpliendo

la función dinámica, contexto y propósito en su texto (Cassany, 2006a), es decir, desarrollará el tópico de la *violencia hacia la mujer* en su vinculación con el entorno social, geográfico, idiomático y cultural. Así como se situó desde la estrategia de estimulación, notando esa misma línea utilizada por los autores del contenido estudiado, el final tendrá la misma dirección.

Escribir es un acto comunicativo que conlleva un proceso donde interviene la planificación, organización y revisión. Saber escribir es construir un contenido social. El estudiante se enfoca en la producción futura, en el género discursivo fábula. Se pretende que su composición sea de forma narrativa o lírica. Los estudiantes coordinan y representa por escrita un mundo y una estructura (forma), modelan el lenguaje adecuándolo a una determinada audiencia. Utiliza técnicas y figuras retóricas.

Por otro lado, el alumno debe precisar algunas ideas como parte de su planificación textual, lo que pertenecería al momento *antes de la escritura*; para esto, se hará uso de la siguiente ficha, la cual contiene los puntos claves que permitirá ampliar el reconocimiento de los elementos comunicativos de su texto.

Tabla 10
Ficha de planificación textual

Planificación textual	
Planifica	1 ¿Quién escribirás sobre la violencia hacia la mujer?
	
	
Delimita	2 ¿Por qué escribirás sobre la violencia hacia la mujer?
	
	
Reflexiona	3 ¿Para qué escribirás sobre la violencia hacia la mujer?
	
	
	4 ¿Qué escribirás sobre la violencia hacia la mujer?
	
	
	5 ¿Cómo escribirás tus ideas sobre la violencia hacia la mujer?
	
	

- ***Estrategia extensiva***

Como estrategia final, y parte del momento *después de la escritura*, se presenta una actividad de interacción, interrelación e intersección con otras disciplinas y espacios o instituciones sociales donde, como sujeto social, el estudiante debe intervenir integralmente en ese contexto, reflejando la interiorización de sus aprendizajes. su formación educativa y el propósito de participación a partir de la coyuntura o situación problemática. La actividad es pertinente porque los estudiantes experimentan, es decir, conocen porque viven esa realidad.

Esto, posiblemente puede crear un conflicto personal, puesto que se estaría alejando de una actividad cultural acostumbrada a la ausencia del cuestionamiento, inmersos en pasividad y sumisión. La escritura no es una actividad aislada. Es una actividad compartida que aprovecha la socialización del creador. Sugiere una participación hacia un sector determinado.

La modernidad nos indica que la escritura no ha sido una tendencia olvidada, si bien los medios han cambiado, el ser humano no se ha olvidado del acto comunicativo en espacios sociales a través de la palabra escrita. Esto implica considerar que dentro de la formación en la escuela se abre una dimensión social conocedora, con tendencia expresiva y transformativa, teniendo como principios los aprendizajes y producciones frente a *la violencia hacia la mujer*, cómo tópicos vistos y desarrollados desde la secuencia inicial. Estos se sitúan en campos próximos de la comunidad como práctica social problemática, que afecta a diferentes sectores y que, por una cuestión, interés o normativa del comportamiento cívico, moral y solidario, es necesario su tratamiento consciente y activo.

Como primer nivel, y siguiendo una intención formal, esta actividad reconoce y opta por tener una interrelación y adecuación con los planteamientos de las áreas de *Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica* desde sus enfoques de progreso personal y ciudadanía activa-comprometida-democrática, y *Ciencias Sociales* donde el estudiante tiene como propósito “comprender la realidad del mundo en que viven, las experiencias colectivas pasadas y

presentes, así como el espacio en que se desarrolla la vida en sociedad ” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 44).

Teniendo en cuenta la fundamentación y orientación del *Currículo nacional*, y como un eje valorativo y actitudinal, se toma en cuenta, para la temática de la violencia, los enfoques transversales tales como el de género, el cual representa valores como la igualdad, la justicia y empatía; y de derechos, la libertad, responsabilidad diálogo y conciencia; aquí se reconoce la formación consciente de actitudes críticas y colectivas con disposición para contribuir con el bienestar de la vida, tanto de la sociedad actual como futura.

Los sujetos sociales de la institución educativa, demuestran ampliamente acciones ligadas a las concepciones brindadas por estos enfoques, en otras palabras “permiten propiciar las condiciones para la construcción de posiciones éticas y orientar el sentido del ejercicio ciudadano de los actores educativos, donde los valores y las actitudes adquieren su sentido más integral” (Ministerio de Educación, 2016b, p. 9); es preciso mencionar que en los estudiantes, estos enfoques (*saber sentir*) guardar relación con las competencias o propósitos formativos (*saber conocer y hacer*).

Por otro lado, en el segundo nivel, la extensión se dirige hacia escenarios próximos de la localidad, que pertenecen a la misma actividad social, aunque con ejercicios diferentes, no formales desde el punto de vista educativo; sin embargo, la situación problemática logra penetrar estos campos, desarrollándose y resuelta según su organización. Los campos sociales seleccionados son la red social, muy reconocido y útil en estos tiempos modernos; el espacio familiar, donde, a pesar de su intimidad y solidez, se puede conocer su funcionamiento respetando su normatividad y perspectiva de la realidad; las instituciones de salud y de gobierno también forman parte de este nivel, puesto que tienen un contacto comprometido con la comunidad.

La estrategia extensiva promueve la acción para la intervención activa en el entorno del estudiante letrado, dándole opciones para que cultive, a partir de la escuela, actividades cívicas. Es una ampliación de la producción de textos, a través de ella el estudiante obtiene una formación lectora. Se ha partido desde un determinado contexto, también se ha reconocido en la lectura, se ha considerado en la elaboración de un producto letrado y terminará, siguiendo la tendencia, en el contexto inicial.

En primera instancia se plantea reportar una breve información general donde se debe especificar el escenario posible a difundir el producto: redes sociales, la familia, amigos u otros espacios como instituciones de salud o de autoridad-gobierno. Por consiguiente, los otros puntos responden a las preguntas *¿por qué intervenir?*, *¿para qué intervenir?*, *¿con qué intervenir?*, *¿cómo intervenir?*, *¿qué aprendí de la intervención?*, *¿qué pruebas tengo de mi intervención?*; respectivamente. La intención es demostrar documentalmente el proceso y consideración de la participación social.

A continuación, se presenta el siguiente cuadro que resume lo escenarios posibles de extensión de la producción textual dando como ejemplo las dos temáticas y problemas sugeridos en la propuesta.

Tabla 11
Estrategia extensiva

Estrategia extensiva		
Nivel educativo		
Áreas		
Desarrollo personal, ciudadanía y cívica	Comunicación	Ciencias sociales
	La violencia hacia la mujer	
Enfoque transversal de género, derechos y ambiental		
Nivel social		
	Redes sociales	Instituciones de salud
	Espacio familiar	Municipalidad

C. Enfoque evaluativo

Desde este enfoque, se permitirá que la didáctica tenga relación con los objetivos de aprendizaje y proporcione información relevante para valorar y mejorar formativamente. Según Castañeda y Reyna (2009) las funciones de la evaluación “son un componente imprescindible en el proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador, por ello se les asignan cualidades y exigencias referidas tanto a su relación con el objetivo, el contenido, y los métodos, como a sus instrumentos, vías y espacios para ejercerla” (p. 10). De tal forma que, este enfoque tendrá en cuenta los siguientes principios: evaluación formativa y retroalimentativa, las cuales tendrán en cuenta la motivación y participación del estudiante en este proceso.

La evaluación formativa se caracteriza como un proceso para la evidencia del aprendizaje que se va obteniendo continuamente; lo cual contribuye a identificar el nivel del alumno y enfocarse en una meta deseada. Todo esto involucra la participación del estudiante quienes tienen conocimiento del progreso hacia el objetivo real (Moreno, 2016). La retroalimentación tiene una función relevante en este proceso. Esto consiste en poner énfasis en que el discente pueda tener una relación clara y cercana de sus logros o aspectos a mejorar, así como sus resultados cualitativos o cuantitativos, logrando así una formación de autocontrol y autovaloración (Tobón et al., 2010; Castañeda y Reyna, 2009).

La evaluación se sitúa como fuente de motivación en contra de aquellas que tienen un impacto en el estudiante negativo, construyendo la creencia de que la evaluación solo serviría para buscar errores. La selección, organización y aplicación de los instrumentos evaluativos tienen un principio formativo e implica la relación motivacional y pertinente. La lista de cotejo tiene la ventaja de formar, motivar y orientar el proceso evaluativo al identificar y valorar los indicadores, permite observar el proceso de aprendizaje y la construcción de nuevos conceptos (Bocanegra, 2009). Las rúbricas aportan consistencia y clarifican los objetivos de aprendizaje, además aportan una retroalimentación significativa a los estudiantes (Moreno, 2016).

Considerando, principalmente, los propósitos formativos, a continuación, se presenta el esquema evaluativo de la propuesta:

Tabla 12

Esquema evaluativo

Enfoque evaluativo						
Qué evaluar			Cómo evaluar		Con qué evaluar	
Competencia	Capacidades	Desempeños	Evidencias de aprendizaje	Nivel de aprendizaje	Escala de logro	Instrumento
Se comunica oralmente en su lengua materna	Explora	- Indaga situaciones pertinentes. - Identifica situaciones problemáticas de su entorno. - Selecciona una situación problemática contextual.	<i>Juego de roles o sociodrama</i>			Escala estimativa
	Problematisa	- Infiere las causas de la situación problemática - Explica las características de la situación problemática. - Predice las consecuencias de la situación problemática.				
	Interacciona	- Escenifica una clasificación de la situación problemática. - Manifiesta ideas y emociones de forma coherente y cohesionada. - Emplea estratégicamente gestos y movimientos corporales - Ajusta estratégicamente el volumen, la entonación y ritmo de su voz.		Destacado (AD)	20-18	
	Reflexiona	Propone una solución desde su posición para la situación problemática.		Logrado (A)	17-15	
Lee diversos tipos de textos	Explora	- Descubre tipos de textos sobre la situación problemática contextual. - Determina el tipo de texto sobre la situación problemática contextual.	<i>Informe de análisis de lectura sociocultural de un texto</i>	En proceso (B)	14-11	Lista de cotejo
	Analiza y comprende	- Identifica las características del contexto textual. - Obtiene información de la identidad y posicionamiento del autor. - Infiere el propósito del texto. - Interpreta la intención del texto. - Precisa el contenido del texto. - Distingue las estrategias y/o técnicas del texto.		En inicio (C)	10-00	
	Valora	- Reconoce los valores del texto. - Reflexiona y expresa un juicio crítico sobre el texto.				
Escribe diversos tipos de textos	Adopta	- Reconoce su contexto, posicionamiento y propósito textual. - Organiza sus ideas e intenciones comunicativas.	<i>Producción del texto narrativo: fábula</i>			Rúbrica
	Construye	- Considera características del contexto o entorno social. - Adecúa el texto a la situación problemática comunicativa. - Desarrolla la situación problemática como tópico del texto. - Refleja su posicionamiento con respecto al tópico del texto. - Insinúa el propósito del texto (moraleja). - Elabora un texto respetando normas ortográficas - Utiliza técnicas y/o figuras literarias.				
	Socializa	Difunde su producción hacia espacios educativos y sociales.				

Los instrumentos evaluativos (escala estimativa, lista de cotejo y rúbrica) de carácter pertinente se organizan de la siguiente forma:

i) Para la competencia oral, según la evidencia de aprendizaje: sociograma o juego de roles

Tabla 13

Escala estimativa

Escala estimativa																										
Nro.			Indicadores																							
	Grado		Escenifica su situación problemática de forma coherente y cohesionada.				Domina y organiza la historia de su situación comunicativa.				Emplea estratégicamente gestos y movimientos corporales				Incorpora un vocabulario variado y ajusta el volumen y entonación de su voz.				Utiliza recursos y/o materiales en su escenificación sobre la situación problemática.							
	Sección																									
	Apellidos y Nombres																									
1																										
2																										
3																										
4																										
5																										
6																										
7																										
8																										
9																										
10																										
11																										
12																										
13																										
14																										
15																										
16																										
17																										
18																										
19																										
20																										
21																										
22																										
23																										
24																										
25																										

Sistema de calificación

Promedio final

$I1 + I2 + I3 + I4 + I5$

5

Escala evaluativa: Destacado (20 a 18) • Logrado (17 a 15) • En proceso (14 a 11) • En inicio (10 a 00)

ii) Para la competencia lectura, según la evidencia de aprendizaje: informe de lectura y análisis sociocultural de un texto

Tabla 14

Lista de cotejo

Listo de cotejo				
Estudiante:			Fecha:	
Criterio	Capacidades	Desempeños	SI	NO
Presentación del informe de lectura y análisis sociocultural de los componentes comunicativos del texto.	Analiza y comprende	Descubre tipos de textos sobre la situación problemática contextual.		
		Determina el tipo de texto sobre la situación problemática contextual.		
		Identifica las características del contexto textual (¿dónde y cuándo se dice?)		
		Obtiene información de la identidad y posicionamiento del autor (¿quién lo dice?)		
		Interpreta el propósito del autor (¿para qué lo dice?)		
		Precisa el contenido del texto (¿qué dice?)		
		Distingue las estrategias y/o técnicas del texto (¿cómo lo dice?)		
	Valora	Reconoce el significado global del texto.		
		Reflexiona y expresa un juicio crítico sobre el texto en general.		

Sistema de calificación

Promedio final

$$\frac{2(D1 + D2 + D3 + D4 + D5 + D6 + D7) + 3(D8 + D9)}{20}$$

Escala valorativa

Destacado (20 a 18) • Logrado (17 a 15) • En proceso (14 a 11) • En inicio (10 a 00)

iii) Para la competencia escritura, según la evidencia de aprendizaje: producción de un texto narrativo: fábula.

Tabla 15

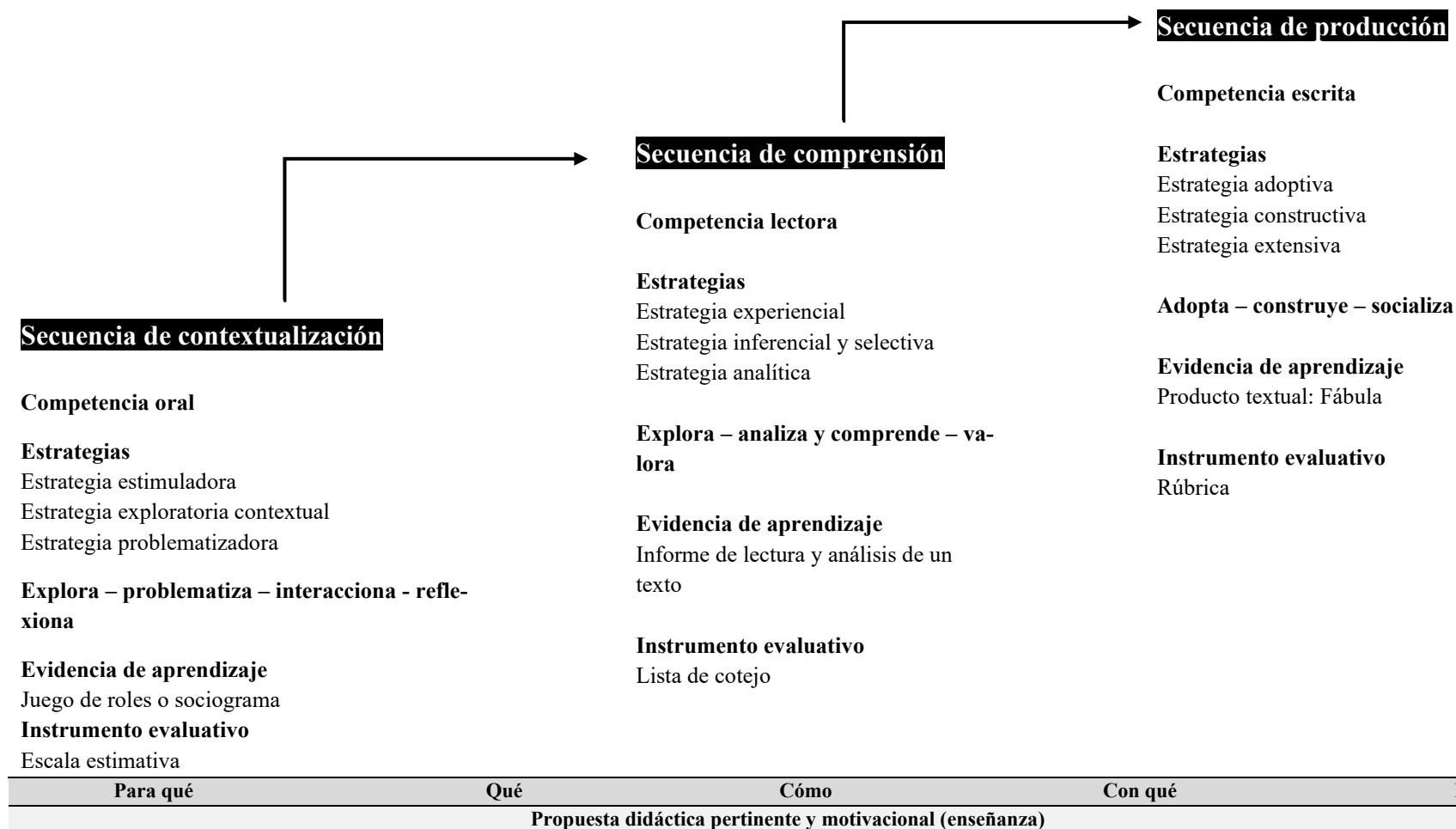
Rúbrica

Rúbrica de evaluación de la producción textual					
Estudiante:		Texto:		Fecha de evaluación	
Competencia: Escribe una fábula en su lengua materna					
Criterio	Desempeños	Gradualidad			Puntajes parciales
		3	1	0	
Presentación del texto narrativo (fábula)	Considera características de su contexto o entorno social reflejado en su texto.	La consideración de las características de su contexto o entorno social es significativa, actualizada y pertinente.	La consideración de las características de su contexto o entorno social es poco adecuada.	La consideración de las características de su contexto o entorno social es no es significativa, actualizada o pertinente.	
	Desarrolla la situación problemática contextual como tópico del texto narrativo.	El desarrollo de la situación problemática contextual como tópico del texto es directo, coherente y significativo.	El desarrollo de la situación problemática contextual como tópico del texto es poco directo.	El desarrollo de la situación problemática contextual como tópico del texto no es directo, coherente o significativo.	
	Refleja su posicionamiento a través del tema del texto narrativo.	El reflejo de su posicionamiento a través del tópico del texto es adecuado, pertinente y significativo.	El reflejo de su posicionamiento a través del tópico del texto es poco adecuado, pertinente y significativo.	El reflejo de su posicionamiento a través del tópico del texto no es adecuado, pertinente y significativo.	
	Insinúa el propósito del texto narrativo.	La insinuación del propósito del texto es óptima.	La insinuación del propósito del texto no poco óptima.	La insinuación del propósito del texto no es óptima.	
	Utiliza técnicas o figuras literarias en el texto.	El uso de técnicas o figuras literarias en el texto es adecuado y oportuno.	El uso de técnicas o figuras literarias en el texto es poco adecuado y oportuno.	El uso de técnicas o figuras literarias en el texto no es adecuado y oportuno.	
	Produce el texto considerando las normas ortográficas del español.	La construcción del texto respeta las normas ortográficas del español.	La construcción del texto casi no respeta las normas ortográficas del español.	La construcción de texto no respeta las normas ortográficas del español.	
	Difunde el texto con ideas de otras áreas educativas en instituciones sociales.				
		3	1,5	0	
		La difusión del texto tiene bases de otras áreas y se dirige a instituciones sociales.	La difusión del texto no tiene bases de otras áreas y se dirige a instituciones sociales.	La difusión del texto no tiene bases de otras áreas y no se dirige a instituciones sociales.	
Puntaje general					
Escala evaluativa: Destacado (20 a 18) • Logrado (17 a 15) • En proceso (14 a 11) • En inicio (10 a 00)					

La siguiente figura, de carácter eslabonado, organiza resumidamente los tres enfoques: formativo, estratégico e instrumental y evaluativo de la propuesta didáctica pertinente y motivacional.

Figura 26

Componente operacional: secuencias didácticas e instrumentos evaluativos



3.2. Resultados validativos: validación de la propuesta-solución

Los resultados validativos de la propuesta-solución del Modelo Didáctico pertinente y motivacional en el área de Comunicación para desarrollar aprendizajes productivos y significativo en estudiantes de secundaria en una institución educativa de Chiclayo, corresponde a la lectura y evaluación de tres profesionales de la educación. Esto corresponden al procedimiento de validación de los siguientes expertos:

El informe de validación 1 corresponde al Dr. Centurión Larrea Angel, quien, en su escala valorativa, evalúa los componentes conceptual y operacional como *muy aceptable*, además de tener como observación la incorporación de procesos evaluativo macro y de estrategias de retroalimentación durante el desarrollo de la propuesta, por lo que, en el punto de la evaluación didáctica, tiene una escala de *aceptable*.

El informe de validación 2 responde al Dr. Delgado Uriarte Celso, quien evalúa los componentes conceptual y operacional como *muy aceptable*.

El informe de validación 3 lo responde el Mg. Avellaneda Mego Aníbal, si bien en su mayoría evalúa los componentes conceptual y operacional como *muy aceptable*, indica que la categoría motivacional y los propósitos didácticos solo tienen una escala de *aceptable*.

Tabla 16

Nómina de expertos validadores

Expertos	Grado	Especialidad	Ocupación
1. Centurión Larrea Angel	Doctor	Educación	Docente universitario
2. Delgado Uriarte Celso	Doctor	Educación	Docente universitario
3. Avellaneda Mego Aníbal	Magister	Educación	Docente

Tabla 17

Puntajes y resultados de validez a juicio de experto

	Validador 1	Validador 2	Validador 3
1. Resultados	Muy buena Buena	Muy buena	Muy buena Buena
2. Porcentaje	90 % 10 %	100 %	80 % 20 %
3. Resultado final de validez	Muy buena	Muy buena	Muy buena

DISCUSIÓN

Según Rocha y Rodríguez (2016), la discusión básicamente hace referencia a las actividades de análisis e interpretación de los resultados en contraste con otros estudios realizados, además de la posibilidad de confrontar la hipótesis planteada con los mismos resultados y verificar los objetivos planteados. Ante la identificación del problema de las prácticas formativas de la Institución Educativa victoriana, este estudio, a partir del enfoque transformativo, plantea una alternativa de solución pedagógica describiendo dos niveles de construcción: conceptual y operacional; considerando el planteamiento guía curricular oficial del área de Comunicación para la educación básica regular secundaria.

La organización sistemática del nivel conceptual, como un componente de la propuesta didáctica, comprende los siguientes enfoques: (a) *didáctica pertinente*, la cual, con base a las ideas abordadas principalmente por Vygotsky (1955), Díaz-Barriga (2003), Peralta (2002) y Halliday (2001), implica contextualizar socioculturalmente los contenidos formativos, permite un desarrollo integral del estudiante en su contexto y tiene una vinculación con el pensamiento y el lenguaje como práctica social; la (b) *didáctica motivacional*, a partir de la teoría de Maslow (1991; 2004), involucra tener en cuenta las necesidades del estudiante e incidir en los factores personales y contextuales del alumno; como bases cognitivas, (c) *constructivista*, tomando, fundamentalmente, las ideas de Ausubel (1963), Solé y Coll (1993), se enfoca en que el aprendizaje significativo previene del aprendizaje cooperativo, estimula el interés por aprender un contenido pertinente, se relaciona con la estructura cognitiva previa del alumno y vete conocimiento memorísticos o mecánicos; por último, (d) *productivo-experiencial*, considerando la propuesta de Dewey (1995), exige la creatividad, el desarrollo de acciones éticas, el aspecto reflexivo, crítico, experiencial y motivacional del estudiante, todo esto ante la problematización de situaciones reales, contextuales y transformables.

Por otro lado, en relación y coherencia con lo anterior, respetando el sentido de la propuesta pertinente y motivacional, la construcción sistemática del componente operacional comprende tres enfoques: en *enfoque formativo*, donde se abarca la situación didáctica (estado real por el cual nos preguntamos por qué enseñar) la intención didáctica (estado ideal, para qué enseñar) considerando la exposición orientadora curricular de las competencias oral, lectora y escrita (Ministerio de Educación, 2016) y el contenido didáctico (qué enseñar), el cual está compuesto por dos tipos de textos, audiovisual y literario lírico, que se establecen por pertenecer a la misma línea de producción y presentar el tópico eje de la violencia hacia la mujer; el *enfoque estratégico-instrumental*, se destaca por ser la parte central de la propuesta-solución, se configura a partir de tres secuencias didácticas de índole eslabonado: *contextualización, comprensión y producción*, cuyas acciones o procedimientos metodológicos concretos de carácter planificado, autorregulador y transformador, denominadas estrategias didácticas, se rigen específicamente por las ideas planteadas en el anterior componente y las de Freire (2002), Portilla (2010) y Cassany (2005; 2006a; 2006b; 2009; 2015); asimismo, en este proceso participan instrumentos letrados (*memes, noticias, folletos, guías de información*) y técnicas (*árbol de problemas, autorreconocimiento, exploración*).

Finalmente, el *enfoque evaluativo* nos indica los principios de formación y retroalimentación en los instrumentos tales como la escala de estimación, lista de cotejo y rúbrica, con el fin de lograr las competencias, capacidades, desempeños y, enfoques transversales de igualdad de género y de derechos, como los objetivos de aprendizaje (saber conocer, hacer y sentir). La investigación, según la realidad constatada, pudo o debió atender con profundidad las acciones y decisiones normativamente inadecuadas como rasgo fáctico recurrente o contradictorio por parte del docente.

Ahora bien, teniendo en cuenta los antecedentes de estudios, tanto a nivel internacional como nacional, exhibidos en la introducción que siguen las mismas variables de solución y

problema, resaltamos que nuestro aporte originado por seguir una indagación descriptiva-cualitativa consigue centrarse en la educación básica regular secundaria, en particular del área de Comunicación, explorando etnográficamente e interpretando sus prácticas pedagógicas, a su vez, las representaciones, necesidades y contradicciones o dilemas de la interacción entre los sujetos que forman parte del proceso educativo.

Si bien es cierto, se ha demostrado la relación entre motivación y aprendizaje significativo y sustentan la importancia de las estrategias motivacionales como un factor clave para lograr en el estudiante un alto desempeño formativo e influir en la óptima práctica docente; además, de que en la confrontación existente entre este estudio y los consultados se puede distinguir el aporte de ideas con respecto a una enseñanza situada e impulsora de interés para un aprendizaje significativo, útil y productivo en la práctica social; nuestra propuesta apuesta por construir una didáctica auténtica-reflexiva es decir, contextualizada o pertinente, no solo en el ambiente institucional educativo, sino que, como estrategia, exista una extensión o socialización de y para una situación problemática real. Desde el nivel aplicativo-teórico de la metodología, se adjunta una proyección con fines prácticos en la pedagogía.

El Ministerio de Educación, por medio del Currículo Nacional, refiere como enfoques del área de Comunicación el comunicativo y sociocultural; no obstante, a pesar de que el punto de partido son las situaciones significativas y se intenta obtener una relevancia cultural, la pasividad social de los estudiantes se convierte en un rasgo marcado en toda su carrera escolar.

La propuesta propone una indagación e identificación de factores problemáticos, logrando la evocación de conocimientos, recuerdos, creencias y emociones previas del estudiante, quien, además de lo anterior, expresa una empatía con aquellos individuos que tienen el contacto directo con dicha situación problemática.

Ponderando el curso y considerando la competencia comunicativa lectora, se pone en relevancia el análisis para la comprensión crítica de un instrumento letrado motivacional de

tipo vernácula, debido a su exigencia de interés estudiantil y la atención de los sentidos más importantes, a pesar de su informalidad al margen institucional. Esto constituye entender que la manifestaciones o producciones artísticas-literarias-democráticas no son aisladas, tienen como influencia la misma realidad y sus dilemas. Con la finalidad de que el alumno construya un producto donde refleje su posición y misión frente al tópico seleccionado, de tal modo que le sirva para difundirlo con otras disciplinas e instituciones sociales, es decir, se produzca una internacionalización e intersección de soluciones. Así, los estudiantes adquieren un interés por una partir de la experiencia social cooperativa hacia la participación consciente, crítico y transformativo en su realidad.

CONCLUSIONES

Considerando la finalidad investigativa de asumir una postura transformadora de la práctica pedagógica comprendida y constatada en un aula de educación básica regular secundaria de una institución educativa de Chiclayo, construyendo una propuesta didáctica, expone-mos las siguientes conclusiones:

Conclusión 1. La identificación de las prácticas pedagógicas se estableció de acuerdo a un diagnóstico cualitativo gracias a la aplicación de instrumentos etnográficos, al respecto los datos registrados, organizados y analizados evidenciaron el siguiente sistema de situaciones dilemáticas recurrentes y contradictorias: (i) didáctica descontextualizada, improductiva, desmotivada, no significativa; (ii) conductas pasivas y disruptivas de los discentes; y (iii) actitudes y decisiones normativamente inadecuadas del docente; reuniendo la demostración de un requerimiento de una propuesta situada, motivacional, innovadora y productiva frente a esta ausencia de estrategias didácticas, una interacción recíprocamente tensa, acciones concretas de desmotivación e inapropiados comportamientos y el posicionamiento intolerante e incomprensivo creando un clima hostil y la repercusión a las intenciones formativas de la educación.

Conclusión 2. La construcción de los principios del modelo didáctico pertinente y motivacional para lograr aprendizajes productivos y significativos constituyen la demanda aportante de fuentes originarias y holísticas de las cuales la propuesta didáctica apuesta por sus referencias relevantes. Asimismo, la organización sistemática de las relaciones y funciones de los componentes (conceptual y operacional) comprenden una división por enfoques, los cuales, en el primer componente, de manera teórica, se rigen por la formulación de las variables problema y solución, mientras que, en el segundo, se presentan como objetivos prácticos.

Conclusión 3. Los componentes del modelo didáctico propuesto son factores decisivos para los procesos, y dentro de ellos, los problemas formativos y que, la ausencia o negligencia de estos dos componentes se aislaría de nuestra hipótesis y objetivo, por lo que difícilmente se podría encaminar hacia la solución vinculada a una óptima interacción educativa entre el docente y el discente, perjudicando el logro de los propósitos formativos; caso contrario, se transformarían las interacciones asistemáticas, disgregadas, discordantes y desmotivadas que tienen un efecto adverso para ambos sujetos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusión 4. La validación a juicio de experto del modelo didáctico propuesto presenta resultados obtenidos que permiten afirmar que dicho objetivo fue plenamente alcanzado. La evaluación realizada por tres expertos en el área evidenció un alto nivel de aceptación y concordancia, lo cual responde su calidad pedagógica y coherencia interna alineados a los contextos educativos reales.

RECOMENDACIONES

Recomendación 1. Administrativamente, y de acuerdo con un sentido organizativo, el desarrollo de las dimensiones del modelo didáctico pertinente y motivacional tienen que ser revisados por el órgano directivo de la institución educativa donde se pretenda realizar. El modelo didáctico para desarrollar aprendizajes productivos y significativos debe desarrollarse en un ambiente más flexible, propositivo, donde se propicie la innovación en materia de propuestas didácticas.

Recomendación 2. En la línea de acción didáctica, el modelo didáctico pertinente y motivacional para desarrollar aprendizajes productivos y significativos debe planificarse y ejecutarse siguiendo la lógica de desarrollo continuo de secuencias integrales. Para ello se requiere la puesta en acción eslabonada de actividades estratégicas acorde con el sentido de cada etapa de la secuencia de la propuesta didáctica. Este modo de encarar las prácticas pedagógicas, en estudiantes de educación secundaria, ha de posicionarse como una alternativa de cambio ante la formación descontextualizada, improductiva, desmotivada y no significativa.

Recomendación 3. En la línea de la acción investigativa, el modelo para su contrastación con la realidad, requerirá de recursos didácticos digitales, no solamente de carácter convencional impresos como textos, módulos o fichas. Además, no limitarse, reproducir ni caer en el determinismo. La adaptación de la propuesta debe seguir distintos escenarios extrainstitucionales, sociocontextuales, es decir, ambientes y factores sociales que irán apareciendo e influyendo en el enfoque y metodología en la escuela, tal y como ha sucedido en la pandemia y la modalidad virtual.

REFERENCIAS

- Addine, F., Recarey, S., Fuxá, M., & Fernández, S. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alan, D., y Cortez, L. (2018). *Procesos y fundamentos de la investigación científica*. Machala: Editorial Utmach.
- Alasino, N. (2011). *Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación*. IRICE1, CONICET2 / Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Alvarado, L., y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, (9), 187-202.
- Álvarez-Hernández, M., Castro-Pañeda, P., González-González-de-Mesa, C., Álvarez-Martino, E., & Campo-Mon, M. Á. (2016). Conductas disruptivas desde la óptica del docente: validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855-862.
- Angarita, J. (2007). Teoría de las necesidades de Maslow. Obtenido de Teoría de las necesidades de Maslow.
- Araya-Castillo, L., y Pedreros-Gajardo, M. (2013). Análisis de las teorías de motivación de contenido: una aplicación al mercado laboral de Chile del año 2009. *Revista de Ciencias Sociales*, 4(142), 45-61.
- Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica*. (6ta. ed.). Caracas, Editorial Episteme.

- Ariza, M. (2010). El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas. *Antropología Experimental*, (10).
- Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1, 1-10.
- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 53-106.
- Bacete, F., & Betoret, F. (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, 1(11), 55-65.
- Bacete, F., y Betoret, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Reme*, 1(3).
<http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/158952>
- Ballester, A. (2005). El aprendizaje significativo en la práctica. In V Congreso Internacional Virtual de Educación. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/24385>
- Barrena, S. (2015). *Pragmatismo y educación: Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas* (Vol. 7). Antonio Machado Libros.
- Benítez, R. R., Freire, W. A., Macías, E. W. & Cedeño, P. D. (2023). Guía didáctica para la resolución de problemas sobre fracciones homogéneas en el octavo año de educación general básica. *Revista Educación*. Universidad de Costa Rica.
- Bernabeu, N., & Goldstein, A. (2016). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bernet, J., García, E., Fairstein, G., Fernández, J., Molins, M., Monteagudo, J. & Mendiburu, I. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (vol. 159). Barcelona: Editorial Graó.
- Bhat, V. (2010). Aprendizaje experiencial: una guía para educadores. <https://n9.cl/3a7ob>
- Bocanegra, B. (2009) *Evaluación del aprendizaje. Aportes para elaborar instrumentos de evaluación*. Lambayeque: Editorial FACHSE.

- Bodrova, E., & Leong, D. (2005). La teoría de Vygotsky: principios de la psicología y la educación11. Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar, 47.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2), 1-39.
- Camacho, I. (2016). EL arte de enseñar en la nueva presencialidad: configuraciones de la didáctica actual. Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Maracay. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/eticanet/article/view/11928>
- Carrera, B., y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44.
- Carvajal, A. (2002). Teorías y modelos: formas de representación de la realidad. *Comunicación*, 12(1), 1-14.
- Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 153-167.
- Cassany, D. (2005). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad. En *Conferencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura*, Universidad de Concepción (Vol. 24, p. 25).
- Cassany, D. (2006a). *Taller de textos*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2006b). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Cassany, D. (2009). Prácticas letradas contemporáneas: Claves para su desarrollo. In *Congreso Leer*. Madrid, 15 de noviembre de 2003. Madrid: Ministerio de Educación; 2009. Ministerio de Educación.

- Cassany, D. (2015). Literacidad crítica: leer y escribir la ideología. In *Taller en el IX Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidad Pompeu Fabra.
- Cassany, D. y Aliagas, C. (2009). Miradas y propuestas sobre la lectura., en Cassany, D. (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cassany, D. y Sala, J. (2009). ¿Enseño a leer a mis alumnos de manera crítica?, en Cassany, D. (Comp.). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., y Castellà, J. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2): 353-374.
- Castañeda, M. y Reyna, D. (2009). La perspectiva didáctica de la estimulación motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de educación*, 48(4), 1-12.
- Castellanos, Á. (2009). *Pedagogía para aprendizajes productivos: Proyectos pedagógicos productivos y desarrollo territorial*. Ecoe Ediciones.
- Castillo, S., y Herrera, V. (2010). *Investigación educativa*. Lambayeque: Editorial FACHSE.
- Castillo, V., Yahuita, J. & Garabito, R. (2006). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 51(1), 96-101. México: McGraw-Hill
- Castro, M. (2016). Estrategias de aprendizaje para lograr aprendizajes significativos en estudiantes de quinto grado “H”, Institución Educativa Elvira García – Chiclayo, 2016. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo]. <https://repositorio.un-prg.edu.pe/handle/20.500.12893/7187>

- Cazau, P. (2006). Introducción a la investigación en ciencias sociales. <https://n9.cl/gb8sq>
- Centurión, A. (2021). *Gestión escolar para el autodesarrollo rural*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Altos Estudios-ILAE.
- Chiroque, S. (2007). *Cuando las innovaciones educativas, se validan y sistematizan, para convertirse en propuestas*. Instituto de Pedagogía Popular. Lima: Ediciones Fargraf SRL.
- Cobo, G. (2008). Una propuesta para el aprendizaje significativo de los estudiantes de la escuela San José La Salle, de la ciudad de Guayaquil (Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador). <http://repositorionew.uasb.edu.ec/handle/10644/1080>
- Cobo, G., & Valdivia, S. (2017). Juego de roles. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/170376>
- Congreso de la República del Perú. (2003, 28 de julio). Ley 28044 del 2003. Minedu. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/EducacionCalidadyEquidad.pdf>
- Córdoba, M. y Monsalve, C. (2011). Tipos de investigación: Predictiva, proyectiva, interactiva, confirmatoria y evaluativa. Informe. <http://www.scribd.com/doc/2561176/Algunos-tipos-de-investigacion-abordaje-holistico>.
- De Armas Ramírez, N., Lorences González, J. & Perdomo Vázquez, J. M. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. Evento Internacional Pedagogía, 40.
- de Parra, L., Ramírez, L., & Calderón, B. (2015). Tendencias investigativas sobre la narración oral en la escuela (2009-2014). *Ánfora*, 22(38), 163-190.
- Dewey, J. (1995). Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: Ediciones Morata.

- Dewey, J. (2004a). *Experiencia y educación*. (Trad. Lorenzo Luzuriaga). Buenos Aires: Editorial Losada.
- Dewey, J. (2004b). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Díaz-Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje. REDIE: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 7.
- Estefanía, M. T., Castro, P., Guzmán, A., & López, A. N. (2019). Evaluación del Proyecto Educativo Nacional al 2021. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6784>
- Feinberg, W., y Torres, C. (2014). Democracia y educación: John Dewey y Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 29-42.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. <http://148.202.167.116:8080/jspui/handle/123456789/175>
- Fierro, S., y Contreras, J. (2003). La práctica docente y sus dimensiones. Valorar. UG. <https://n9.cl/hzrn>
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la autonomía: sabes necesario para la práctica educativa*. Argentina: Siglo veintiuno editores. <https://n9.cl/uqp8u>
- Fuentes, P. (2001). Lo que el viento no se llevó... El registro de campo y su importancia en el proceso de intervención profesional del Trabajo Social. Escalada, Mercedes y otros. <http://ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000308.pdf>
- Galeano, M. (2001). Registro y sistematización de información cualitativa. Interacciones y pensamientos. Explotación sexual infantil y juvenil: construcción de comunidad académica y avances investigativos. Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- García, I. F. (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos, 227, 173. Barcelona: Editorial GRAÓ.

- García, V. (2018). Desde una didáctica instrumental a una didáctica situada. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(34), 129-138.
- García-Vera, N. (2012). La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 685-707.
- Garrán, S., y Antolínez, M. (2017). La comunicación oral. Actividades para el desarrollo de la expresión oral. *Ogigia. Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, (21), 47-66.
- Gee, J. (2004). Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words, en Zavala, V., Niño-Murcia, M y Ames, P. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Gual, R. (2009). *Producción y edición de textos didácticos*. EUNED.
- Guber, R. (2001). *Método, campo y reflexividad*. Colombia: Editorial: Norma.
- Guevara, D. (2018). Motivación escolar y aprendizaje significativo en estudiantes de nivel primaria de la IE Virgen de Fátima–Ventanilla, 2018. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/21506>
- Guevara, E. (2020). El aprendizaje de las ciencias sociales desde una perspectiva didáctica contextual [Tesis de Doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/48406>
- Guevara, P. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Folios*, (44), 165-179.
- Halliday, M. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. (Trad. Jorge Ferreiro Santana). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.), McGraw-Hill.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Moscovici, Serge (comp.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós, 469-494.
- Jover, G., y García, A. (2015). Relectura de la educación por competencias desde el pragmatismo de John Dewey. <https://gredos.usal.es/handle/10366/127193>
- la Rocha-Valdez, D., y Rodríguez-Chuchón, F. (2016). Guía para publicar documentos académicos. Universidad de Lima
- Lizárraga, T. (2018). Fortalecimiento y desarrollo de la didáctica pertinente en el área de comunicación en la IEP N° 70656-Puno. [Tesis académica de segunda especialidad, Universidad San Ignacio de Loyola]. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/8073>
- Llanos, E. y Fernández, E. (2005). *Métodos y técnicas de investigación*. Lambayeque: Editorial FACHSE.
- Londoño, O., Maldonado Granados, L., y Calderón Villafañez, L. (2016). *Guías para construir estados del arte*. Bogotá: ICONK.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. XXI Revista de Educación. Universidad de Huelva. Págs. 167-178.
- Maldonado, M. (2001). El aprendizaje significativo de David Paul Ausubel. Consultado en junio, 27, 2012.
- Manayay, M. (2006). *La actividad de aprendizaje: concepción, planeación, ejecución*. Lambayeque: FACHSE.
- Martin, G., y Pear, J. (1998). *Modificación de conducta*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista Perfiles Libertadores*, 4(80), 73-80.

- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Maslow, A. (2004). *Jerarquía de necesidades*. México: Quetzal.
- McLeod, S. (2007). Maslow's hierarchy of needs. *Simply psychology*, (1), 1-8.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*. México; McGraw-Hill Interamericana.
- Mejía, H. (1978). Pragmatismo y educación. *Revista Educación*, 53-59.
- Ministerio de Educación (2015). Rutas de Aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? <https://n9.cl/afl>
- Ministerio de Educación (2016a). Currículo Nacional de Educación Básica.
- Ministerio de Educación (2016b). Programa curricular de Educación Secundaria.
- Ministerio de Educación (2017). Cartilla de planificación curricular para educación primaria.
- Ministerio de Educación (2019). Evaluación del Proyecto Educativo Nacional al 2021.
- Ministerio de Educación (2020). Marco del buen desempeño docente.
- Moreira, M., Caballero, M. & Rodríguez, M. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Actas del encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo*, 19(44), 1-16.
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones sociales*, 4(5), 165-180.
- Ordaz, C. (2009). *Prácticas comunicativas e identidad en el aula desde el análisis del discurso*. Universidad Santiago de Compostela.
- Ortiz, S. (2018). Procesos didácticos y aprendizaje significativo del área de comunicación de los estudiantes del 3º Grado de Primaria de la Institución Educativa N° 3053 Virgen del

- Carmen de Independencia, 2017. [Tesis de Maestría, Universidad “César Vallejo”].
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/16060>
- Pacheco, J. (2010). *Desarrollo de la criticidad y creatividad*. Lima: Ediciones Fargraf.
- Palmero, F. (2005). Motivación: conducta y proceso. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 8(20-21), 1-29.
- Palmero, M. (2008). La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva. Editorial Octaedro.
- Palmero, M. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. IN. *Investigación e Innovación Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.)
- Pawelek, J. (2013). El aprendizaje experiencial. Universidad de Buenos Aires. <https://n9.cl/6e7waj>
- Peralta, M. (2002). *Pertinencia cultural de los currículos de educación inicial en los desafíos del siglo XXI. Material ligero del curso preevento*. La Habana, CELEP.
- Pimiento, A., Chávez, N. & Calderón, O. (2017). Aprendizajes Productivos-AP. *Visión. Revista de Investigaciones Uniciencia*, 2(2), 7-12.
- Porlán, R. & Martín, J. (1997). El diario como instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones. *El Diario del Profesor. Un Recurso para la Investigación en el Aula*. Díada Editora, Sevilla, 1997, pp. 21-69.
- Portilla, D. (2010). *Textos principios para el análisis*. Lambayeque: Fondo Editorial FACHSE.
- RAE. (1970). *Diccionario de la lengua española* (vol. 19). Espasa-Calpe.
- Ramírez, I. E. (1994). El modelo etnográfico en la investigación educativa. *Educación*, 3(5), 43-57.
- Reina, I. (2009). La inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje: concepto y componentes. *Revista Innovación y Experiencias Educativas*, (14), 1-12.

- Reyes, O. & Bringas, J. (2006). La Modelación teórica como método de la investigación científica. *Varona*, (42), 8-15. Universidad Pedagógica Enrique José Varona: La Habana, Cuba.
- Rivilla, A., Mata, F., González, R., Entonado, F. & de Vicente Rodríguez, P. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Rodríguez, C. (2018). Los modelos de aprendizaje de Kolb, Honey y Mumford: implicaciones para la educación en ciencias. *Sophia*, 14(1), 51-64.
- Rodríguez, J. (2016). Audiovisual y semiótica: el videoclip como texto. *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, (25), 943-958.
- Rojas, J. & Perales, M. (2002). *La interacción didáctica en el Área de Lógico-Matemática*. Chiclayo: Editorial Ideas Educativas.
- Ruiz, D. & Pérez, S. (2012). *Aprendizaje experiencial, una herramienta estratégica en el desarrollo de competencias organizacionales*. Universidad Militar Nueva Granada. Maestría en Gestión de Organizaciones. Bogotá.
- Ruiz, E. & Estrevel, L. (2010). Vygotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15).
- Ruiz, G. (2013). La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, 11(15), 103-124.
- Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Caracas, Editorial Panapo.
- Salas, A. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vygotsky. *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Salvatierra, R. & Reyna, G. (2018). La motivación en el aprendizaje significativo. Módulo de estrategias motivacionales. (Tesis de Bachiller, Universidad de Guayaquil. Facultad de

Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación). <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/re-dug/30810>

Sánchez, J. & Munguía, J. (2021). Metodología para el diseño de secuencias didácticas para matemática de secundaria en un contexto tecnológico. *Acta latinoamericana de Matemática Educativa*.

Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Traducción de Juan Duque y revisión de René Rickenmann del capítulo de Agir ensemble. “L’action didactique conjointe du professeur et des élèves”. PU Rennes.

Sierra, Y., Castellanos, E. & García, Y. (2013). Preparación de los docentes para dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje utilizando niveles de asimilación. *Edumecentro*, 5(3), 95-107.

Solé, I., y Coll, C. (1993). Los profesores y la concepción constructivista. El constructivismo en el aula, 7-23.

Soto, S. (2018). Variables, dimensiones e indicadores en una tesis.

Sulbarán, A., & León, A. (2014). Estudio de las conductas disruptivas en la escuela según la percepción docente (Disruptive behavior study in school taking into account teachers perception). *Adm Educ*, (2), 35-50.

Susan Ochoa Música. (2019). Susan Ochoa – Ya no más – Video Oficial. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MYWu2rNaBI8>

Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Editorial Limusa.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.

Tobón, S. (2006). Método de trabajo por proyectos. <https://n9.cl/l6btm>

- Tobón, S., Prieto, J., y Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias* (vol. 1), México: Pearson Educación.
- Torrecilla, J. (2006). *La entrevista*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Vargas, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación*, 29(2), 67-97.
- Villalba, G. (2010). La Pedagogía por Proyectos en los talleres de creación de libros álbumes. *Infancias Img*, 58-78. <https://n9.cl/p3v3>
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. (Pról. Itzigsohn José y Trad. Margarita María). Ediciones Fausto.
- Zabalza, M. (2011). Nuevos enfoques para la didáctica universitaria actual. *Perspectiva*, 29. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2011v29n2p387>
- Zavala, V. (2004). Literacidad y desarrollo: los discursos del Programa Nacional de Alfabetización en el Perú. en Zavala, V., Niño-Murcia, M y Ames, P. *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Zavala, V. (2009). La literacidad o lo que la gente hace con la lectura y la escritura, en Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Zuluaga, O., Molina, A., Velásquez, L. & Osorio, D. (1994). La pedagogía de John Dewey. *Revista Educación y Pedagogía*.

Anexos

Anexo A

Matriz de consistencia

MATRIZ DE CONSISTENCIA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESCRIPTIVO-PROPOSITIVA

«Modelo didáctico pertinente y motivacional en el área de Comunicación para desarrollar aprendizajes productivos y significativos en estudiantes de secundaria en una institución educativa de Chiclayo».

Problema	Hipótesis	Objetivos	Diseño teórico	Diseño metodológico
Síntesis de la situación problemática En el proceso de las prácticas pedagógicas del aula de 3° “B”, de educación secundaria, turno tarde, en una institución educativa de Chiclayo, <i>se observa</i> : • <i>Recurrencias</i>: (a) didáctica descontextualizada, improductiva, desmotivada, no significativa; (b) conductas pasivas y disruptivas de los discentes; (c) actitudes y decisiones normativamente inadecuadas del docente. • <i>Evidencias</i>: interacciones entre la docente y los discentes no armoniosas, conflictivas, tensas y discordantes. • <i>Consecuencia</i>: formación de estudiantes con aprendizajes improductivos y no significativos. • <i>Tendencia</i>: elaborar un modelo didáctico pertinente y motivacional.	Hipótesis Si se construye un modelo didáctico pertinente y motivacional, basado en la teoría sociocultural de Vygotsky, motivacional de Maslow, de aprendizaje significativo de Ausubel y del aprendizaje experiencial de Dewey, entonces se prevé el desarrollo de aprendizajes productivos y significativos en el área de Comunicación en una institución educativa de Chiclayo.	General Elaborar un modelo didáctico pertinente y motivacional en el área de Comunicación que transforme la práctica pedagógica asistémica, disgregada y desmotivadora, para lograr aprendizajes productivos y significativos en los estudiantes de Educación Básica Regular secundaria de una institución educativa de Chiclayo.	Antecedentes Salvatierra y Reyna (2018), La motivación en el aprendizaje significativo módulo de estrategias motivacionales. Guevara (2020), El aprendizaje de las ciencias sociales desde una perspectiva didáctica contextual. Lizárraga (2018), Fortalecimiento y desarrollo de la didáctica pertinente en el área de Comunicación en la IEP N° 70656-Puno.	Paradigma Sociocrítico Enfoque Cualitativo Tipo Básica Nivel Descriptivo-propositivo Diseño No experimental Procedimiento Concreción empírica (situación--problema) / construcción modelica (propuesta-solución) Población y muestra Población muestral: 26 alumnos y 1 docente; 5 instrumentos letrados.
Formulación del problema ¿Qué modelo didáctico prevé el desarrollo de aprendizajes productivos y significativos en el área de Comunicación en una institución educativa de Chiclayo?	Categorías <i>Categoría-propuesta</i> : Didáctica pertinente y motivacional. <i>Categoría-problema</i> : Aprendizaje productivo y significativo.	Específicos <i>Diagnosticar</i> etnográficamente las prácticas pedagógicas de los estudiantes de EBR secundaria en el área de Comunicación. <i>Construir</i> los principios del modelo didáctico pertinente y motivacional para desarrollar aprendizajes productivos y significativos. <i>Organizar</i> los componentes del modelo didáctico <i>Validar</i> , a juicio de experto, el modelo didáctico construido.	Bases <i>Teoría sociocultural</i> : Vygotsky (1934); Rojas y Perales (2002); Peralta (2002); Cortés, (2010); Díaz-Barriga (2003); Ordaz (2009); Salas (2001); Carrera y Mazzarella (2001); Meece (2000); Cassany (2006). <i>Teoría de la motivación humana</i> : Maslow (1943); Goleman (1999); Reina (2009); Angarita (2007); Maslow (1991). <i>Teoría del aprendizaje significativo</i> : Ausubel (1963); Palmero (2011); Ausubel, Novak y Hennesian (1976); Rojas y Perales (2002); Ballesster (2016). <i>Teoría del aprendizaje experiencial</i> : Dewey (1907); Rubio (2008); Tobón (2006); García-Vera (2012). Ballester (2005); Ruiz (2013); Barrena, (2015), Villalba (2010); Castellanos (2009); Pimiento, Chávez y Calderón (2017) Feinberg y Torres (2014)	Técnicas Observación participante; entrevista en profundidad; análisis de contenido. Instrumentos Registros de campo; cuadernos de campo; guía de entrevista; matriz de modelación teórica.

Por **Peña Anacleto Carlos y Bances Ynoñan Francisco**

Anexo B
Registros de campo

Registros de sesiones de aprendizaje 1/8

(En una institución educativa victoriana)

Realizado por
Peña Anacleto Carlos Alexis
 Seminario de Investigación Educativa
 Carrera Profesional de Educación
 Especialidad de Lengua y literatura
 FACHSE UNPRG, 2019-2020

Ficha de registro de sesión de aprendizaje en Comunicación nro. 1		
Nombre del género discursivo: Clase. Participantes: Profesora y estudiantes. Lugar: Aula de la Institución Educativa. Fecha: 17 de octubre de 2019 Soporte material: Observación detallada y clara con fotos adicionales. Organización: El inicio de la clase comienza con el saludo y ordenamiento de los alumnos exhortado por la docente. La profesora, por tradición, pide a uno de sus alumnos para que realice la oración. La profesora pega en la pizarra los nombres de algunos personajes literarios y reconocidos, lo que hace que los alumnos recuerden lo que antes ya habían leído.		
Transcripción		
Participante	Nro.	Turno
Profesora	1	Alumnos, buenas tardes.
Alumnos	2	Buenas tardes
	3	(La profesora me pide amablemente que me presente y exponga mi propósito. Lo hago y después le pido poder ubicarme en la parte trasera del aula).
Profesora	4	Por favor, con la sesión anterior. ¿Recuerdan de qué estábamos trabajando? En esta sesión vamos a leer un fragmento de la obra: “El lazarrillo de Tormes”. Luego te voy a explicar en qué consiste la evaluación y las competencias las cuales vas a tener que manifestar dentro de ese producto, sí, pero antes termino.
	5	Del Lazarrillo.
Alumno A	6	A ver, quedamos con esas normas que siempre las tenemos. ¿Verdad? Muy bien.
Profesora	7	Del primer tratado.
Alumno A	8	Vamos a colocar esos acuerdos de convivencia. Sí, para que lo cumpla quién, ¿el joven Carlos?
Profesora	9	Nosotros.
Alumnos	10	Nosotros. Ustedes, muy bien. Colocamos entonces...
Profesora	11	Levantar la mano
	12	(La profesora escribe en la pizarra “Los acuerdos de convivencia” y algunas normas de convivencia).
	13	A ver..., evitar de interrumpir cuando alguien participa. Todos vamos a considerar los que sean los más importantes. Mira... Qué pasaría si yo les digo: chicos me vas a tener que presentar este trabajo y empiezas “Oh, otra vez, Ay no, con él no quiere trabajar, yo quiero trabajar acá con mi compañera”. Y empezamos con un desgano, con gestos.
Alumnos	14	Trabajar en grupo.
Profesora	15	Muy bien, vamos a colocar entonces ese acuerdo, esa norma que voy a tener esa predisposición de realizar un buen trabajo en equipo. Colocamos entonces (escribe en la pizarra “Predisposición para trabajar en equipo”). Nos quedamos con esas tres normas, ¿ya? Les decía brevemente terminamos la sesión el día lunes, ¿cuál era el tema? ¿De qué estábamos hablando? Dime Z.
	16	“Identificamos Representaciones Sociales de la Resiliencia en las Obras Literarias y Canciones”
Alumno B	17	(La profesora vuelve a escribir el tema en la pizarra).
Profesora	18	A ver si nuestro tema era identificar representaciones sociales teniendo en cuenta el contenido de las obras literarias y de las canciones, pero nos centrábamos mayormente en la obra que les había designado para leer en el tercer bimestre, ¿verdad? Pero antes de ello habíamos relacionado algunos personajes de las obras que hemos leído anteriormente, así como también el “yo poético” de la canción, ¿cuál era S?
	19	
	20	
	21	
	22	
	23	
	24	
	25	
	26	
	27	
	28	
	29	
	30	
	31	
	32	
	33	
	34	
	35	
	36	
	37	
	38	

Alumnos	39	El muchacho provinciano.
Profesora	40	El muchacho provinciano, sí, y habíamos visto ciertas características entré él y
	42	los personajes. ¿Y cuál era en sí el propósito de nuestra sesión? Ver esas repre-
	43	sentaciones sociales donde vea esa resiliencia, ¿en quién? En el personaje princi-
	44	pal de Lazarillo de Tormes. Para eso yo les di un argumento, ¿cuál era? ¿De qué
	45	trataba? ¿Recuerdan? Lo tienen en sus hojas, sacamos copia.
Alumno B	46	Tratado uno.
Profesora	47	Tratado uno que tiene que ver que Lázaro (ininteligible). ¿Cuál eran las acciones?
	48	Les dije por favor me van subrayando. ¿Qué subrayaron? ¿Cómo me lo pueden
	49	explicar? Los escucho. Le escuchamos a Z.
Alumno B	50	Era la risa más grande de todos... Quiere decir que....
Profesora	51	A ver, fuerte para que todos puedan escucharte.
Alumno B	52	Era la risa de todo tan grande, tenía vergüenza que todos.
Profesora	53	Dice su compañero que tenía vergüenza de todos. ¿Qué dices tú P? ¿Dónde están
	54	tus hojas? (La profesora se acerca al alumno y le quita unas hojas con las cual
	55	éste jugaba y no prestaba atención) Me lo vas a prestar y después te lo entrego,
	56	¿ya? Solo quiero el cuaderno de Comunicación sus copias de material que yo les
	57	he dado para poder trabajar, sino ¿cómo me pueden responder? ¿Ya? (El mismo
	58	alumno lee para el solo). A ver otra idea por acá, dime. (Una alumna llama a la
	59	profesora para decirle que no ha venido y quiere una hoja). A ver alguien más
	60	puede leer en qué parte has identificado, si, una representación una representación
	61	que nos conlleve a decir dónde lázaro, demuestre la resiliencia. ¿En qué parte?
	62	Yo les he dado el argumento, ¿dónde lo tienen? (Los alumnos no ubican el mate-
	63	rial). Hija (dirigiéndose a una alumna), hablo del argumento.
Alumna	64	Donde no se rinde profesora, y trata de encontrar algo, o sea cada uno se está
	65	mostrando... pero, ero él no se rinde y trata de buscar un algo hasta encontrar
	66	algo que lo trate mejor y trata de superarse, en eso consiste la resiliencia.
Profesora	67	Ya, bueno ahí estamos viendo. M. lo que quiere es que dentro de este argumento
	68	que tenía que ver, Manrique, que tenía que ver con la longaniza, en qué parte tú
	69	puedes señalar o mencionar: profesora mire observo, identifico, analizo, inter-
	70	preto. Miren pasó tres días y como que contigo no fue la cosa. Pero por qué será.
	71	Dime, ¿Leíste la obra el día lunes? Tengo que tener veinte tantos ojos o no sé
	72	pedacitos para estar en cada uno y decirles lee, haz esto. Nos habíamos agrupado
	73	en grupos...
Alumnos	74	No. Ve. Usted indicó para el video.
Profesora	75	¿No nos hemos agrupado?
Alumnos	76	No.
Profesora	77	Ya muy bien, pero de manera individual hemos leído nos falta agrupar. Entonces,
	78	escuchen a ver, no voy a terminar la sesión en este caso, no nos vamos a tener
	79	que agrupar, te parece lo trabajas así con tu compañera de costado. ¿Qué pasa Z?
Alumno C	80	No he traído mi hoja.
Profesora	81	¿No han traído las hojas?
Alumno D	82	Yo tampoco profe.
Profesora	83	Pero deben entender. (...) Me voy a demorar. Ven con quién te sientas y tratas de
	84	hacer con tu compañero. Voy a ver si tengo algunas hojas. (Algunos empiezan a
	85	agruparse, otros que no han traído demuestran indiferencia). (La profesora pide
	86	que vuelvan a leer y pide a un alumno que lea en voz alta) Lee hijo, ¿no tienes la
	87	hoja? Ya agrúpate con tu compañero. Eh M., por favor, lee. Estábamos en Esca-
	88	lona... Fuerte hijo.
Alumno E	89	Estábamos en Escalona, villa del duque della, en un mesón, y díome y díome un
	90	pedazo de longaniza que la asase. Ya que la longaniza había pringado y comídose
	91	las pringadas, sacó un mara... maravedí de la bolsa y mandó que fuese por él de
	92	vino a la taberna. Puso... Púsome el demonio el aparejo delante los ojos, el cual,
	93	como suelen decir, hace al ladrón, y fue que había cabé, cabe el fuego un nabo
	94	pequeño, larguillo y ruinoso, y tal que, por no ser para la olla, debió ser echado
	95	allí. Y como al presente nadie estuviese sino él y yo solos, como me vi con apetito
	96	goloso, habiéndome puesto dentro el sabroso olor de la longaniza, del cual sola-
	97	mente sabía que había de gozar, no mirando que (qué) me podría suceder, pos-
	98	puesto todo el temor por cumplir con el deseo, en tanto que el ciego sacaba de la
	99	bolsa el dinero, saqué la longaniza y muy presto metí el sobre... sobredicho nabo

	100	en el asador, el cual mi amo, dándome el dinero para el vino, tomó y comenzó a
	101	dar vueltas al fuego, queriendo asar al que de ser cocido por sus deméritos había
	102	escapado. Yo fui por el vino, con el cual no tardé en despachar la longaniza, y
	103	cuando vine hallé al pecador del ciego que tenía entre dos rebanadas apretado el
	104	nabo, al cual aún no había conocido por no lo haber tentado con la mano. Como
	105	tomase las rebanadas y mordiese en ellas pensando también llevar parte de la
	106	longaniza, hallóse en frío con el frío nabo. Alteróse y dijo...
Profesora	107	Ya. A ver hasta aquí ya. Vamos a... un poco de ir viendo si estás entendiendo o
	108	no. A ver... (Se dirige a una alumna) ¿Qué has entendí con este primer párrafo?
	109	¿Qué entendiste?
Alumno B	110	Que Lázaro... (ininteligible)
Profesora	111	A ver, S. va a participar, la escuchamos.
Alumna	112	Lázaro se había robado la longaniza al ciego y lo había comido. (Ininteligible).
Profesora	113	A ver alguien más, otra idea. (Un alumno quiere participar) Estamos en el primer
	114	párrafo qué subrayaste. A ver, te escucho, hijo. A ver, S. A ver, para poder
	115	entendernos hijos, cuál sería ese problema. Díganme, ¿hay algún problema para
	116	no entender?
Alumno	117	Las palabras.
Profesora	118	Las palabras, dice su compañero. Dónde está lo dificultoso a ver, Sánchez para
	119	ti, dime una palabra una expresión.
Alumno	120	Dióme.
Profesora	121	Díganme, dice su compañero.
Alumno	122	Dióme.
Profesora	123	Dióme. (Escribe en la pizarra) Mira la palabra está de esta forma, ¿verdad? Qué
	124	dirá con ese "dióme".
Alumnos	125	Me dio.
	126	Ves que sí entiendes, yo te pregunto qué no has entendido, me dices dióme, este
	127	es me dio verdad.
Alumno	128	Pringado.
Profesora	129	Este término pringado o pringar, en la sierra lo utilizamos cuando estamos co-
	130	miendo algo muy caliente que te puede quemar. Y decimos huy me pringó la
	131	boca, me quemó. Sí, ¿me entiendes? Puede ser que alguna u otra palabra no la
	132	podemos entender. Pero, ¿a qué debe chicos? Estamos en 3er grado de secunda-
	133	ria.
Alumnos	134	Falta de lectura.
Profesora	135	Falta de lectura. ¿Sí? ¿Conformes con la idea de su compañera?
Alumnos	136	No.
Profesora	137	Muy bien, ¿qué más? A ver, cómo crees tú que yo pueda empaparme de algunos
	138	términos de otras regiones, ¿cómo?
Alumnos	139	Investigando.
Profesora	140	Investigando, ¿cómo más? ¿De qué manera?
Alumnos	141	Leyendo.
Profesora	142	Leyendo. Aparte de ello, ¿qué más creen que podríamos hacer? ¿Qué más? Será
	143	si yo me socializo, si yo me relaciono con otros compañeros que no son del lugar
	144	de donde yo procedo. ¿Sí? Entonces creen que importante o no juntarme con ese
	145	compañero de donde yo puedo adquirir nuevos, de repente, costumbres, tradicio-
	146	nes, conocerlo sus orígenes y aún más por ahí, empaparme de ciertas ocasiones.
	147	Es importante, verdad. Pero ¿qué hacemos en la actualidad? ¿Qué hacemos?
	148	Separarnos.
Alumno	149	Separarnos. ¿Qué estamos haciendo chicos con esa separación?
Profesora	150	Discriminamos.
Alumno	151	Discriminamos. Sí. Pero ¿crees tú que cuando somos niños, ni bien salimos del
Profesora	152	vientre de nuestra mamá y nosotros salimos con la intención, voy a discriminar?
	153	Yo soy blanquito, tú eres morenito. No, verdad. ¿Cómo se van adquiriendo esas
	154	cosas? Con el... ¿Qué crees que nos falta? ¿Falta de lectura? ¿Qué nos está fal-
	155	tando? ¿Por qué fácilmente adquiero de lo que el contexto nos está brindando
	156	cosas negativas?
	157	Humildad. Empatía.
Alumno	158	Quizá nos falta la humildad. Qué más, la empatía. ¿Qué nos está faltando chicos
Profesora	159	en nosotros? Valorar, reconocer, los aspectos culturales. Y crecer dentro de una

Alumnos Profesora Alumnos Profesora	160	sociedad, ¿qué tipo de sociedad? Una sociedad de paz, verdad. Una sociedad sin
	161	discriminación, donde todos tengamos las mismas oportunidades y que todos so-
	162	mos iguales. (...) Brillante. Estamos en el momento del durante de la lectura. Y
	163	hasta el cansancio siempre escribo en la pizarra: antes, durante y después. ¿Qué
	164	hacemos en el durante hijo? ¿Qué hacemos?
	165	Leemos, imaginamos.
	166	Durante la lectura. ¿Qué voy haciendo?
	167	Subrayando.
	168	Subrayando. Es la importancia que utilices estrategias de comprensión lectora.
	169	Desde primaria. ¿Qué más hemos trabajado en la técnica de comprensión? Cómo se
Alumnos Profesora	170	llama...
	171	Sumillado.
	172	Sumillado. Levanten la mano. ¿Cuántos me han sumillado cada uno de los párra-
	173	fos? Una. Una de 26, 27 estudiantes. Tenías que subrayar. En ese subrayado, per-
	174	dón, en ese subrayado te explique que había un montón de formas de subrayas,
	175	¿verdad? Puedo hacer en círculo, puede hacer con una línea, doble línea, con
	176	colores, con corchetes, con llaves. Dime A., ¿qué utilizaste hijita? Nada. Te das
	177	cuenta que por eso como que ves un poco aburrida la clase. ¿Note te parece? A
	178	ver qué tienes A., ¿Cómo te gustaría que trabajemos aquí en el aula? A. una idea
	179	y cambio lo que estamos haciendo. Y hacemos el aprendizaje un poco más signi-
	180	ficativo, sí, a ver A., una idea. ¿Qué quieres hija, qué quieres? A... A... ¿Nada?
	181	No sabes ni lo que quieres. Y si te paras y das cinco vueltas por aula. Peor, te
	182	parece entonces A. si coges tu lapicero y al menos subrayas las palabras que no
	183	has entendido. ¿Para qué? Para buscar las palabras en nuestros diccionarios.
	184	

Ficha de registro de sesión de aprendizaje en Comunicación nro. 2

Nombre del género discursivo: Clase.

Participantes: Profesora y estudiantes.

Lugar: Aula de la Institución Educativa.

Fecha: 21 de octubre de 2019

Soprote material: Observación detallada y objetiva con fotos adicionales.

Organización: La docente inicia su sesión de clase repartiendo información sobre las competencias y capacidades que evaluará y lo analiza junto a sus alumnos. Los alumnos participan leyendo y comprendiendo lo que más adelante serían sus logros.

Transcripción

Participante	Nro.	Turno
Profesora	1	(La profesora ha repartido una hoja sobre las competencias, capacidades y desempeños para
	2	que se describa y explique las competencias que va a evaluar) Prosigan con la lectura y se
	3	den cuenta en función vas a tener que dibujar y luego redactar dependiendo a lo que te voy
	4	a explicar. Sí, empezamos. A ver primero vamos a elaborar la competencia “ <i>lee textos es-</i>
	5	<i>critos</i> ”. A ver allá D. En esta competencia de “ <i>lee textos escritos</i> ”. ¿Qué capacidades hay
	6	allí?
Alumnos Profesora	7	Adecua, organiza y elabora las ideas...
	8	A ver la primera capacitar de la competencia se comunica oralmente, no quiero el que “ <i>lee</i>
	9	<i>textos escritos</i> ”.
Alumno A Profesora	10	Utiliza recursos no renovables y...
	11	A ver la primera capacidad es “ <i>obtiene información de textos escritos</i> ”. (...)
	12	¿Qué te voy a evaluar cuando después que has hecho tu dibujo? Has hecho tú las anotaciones
	13	del tema, cuál es el propósito, tu opinión. Vas a salir a hacer tu exposición, ¿uno, dos del
	14	grupo? No. Todos van a salir a exponer porque a todos tengo que evaluar en la oralidad.
	15	¿Qué te voy a evaluar? ¿Qué capacidad?
Alumno B Profesora	16	(Ininteligible) formación de textos escritos.
	17	Alguien por favor que esté atento. Alguien que esté despierto. ¿Qué desempeños tengo que
	18	observar ahí? (Los alumnos no toman atención y se distraen)
	19	¿Qué te voy a evaluar S? Tu compañera acaba de leer. (...) A ver he ido a la dirección a
	20	sacar una hoja para cada uno, pero hay habían colocado grupos, qué me dice la subdirectora:
	21	Profesora, me parece que es mucho, así que mejor es una por cada grupo. Y a veces como
Alumna	22	que le doy la razón a la profesora porque al final salgo y encuentro las hojas tiradas. Ch.
	23	vuelve por favor a repetir. ¿Qué vamos a evaluar cuando tu compañero tenga que exponer?
	24	Que se exprese oralmente con sus ideas y emociones de forma coherente y cohesionada.

Ficha de registro de sesión de aprendizaje en Comunicación nro. 3		
Nombre del género discursivo: Clase. Participantes: Profesora y estudiantes (Otra docente de otro grado y sus alumnos). Lugar: Aula de la Institución Educativa. Fecha: 4 de noviembre de 2019 Sopte material: Observación detallada y objetiva con fotos adicionales. Organización: La docente deja una tarea para el hogar. Luego pasa a leer algunas opiniones de sus alumnos y les indica cómo debe ser una tesis. Finalmente toma una decisión drástica por las repetitivas y hostigosas actitudes de los alumnos.		
Transcripción		
Participante	Nro.	Turno
Profesora	1	(Inteligible) Investigar sobre la oración compuesta. Lo que ustedes entiendan en
	2	pocas palabras. Ya, porque de ahí de hecho que nos van a traer oraciones compues-
	3	tas ordinada, coordinada, yuxtapuestas, las adjetivas, sustantivadas. Por favor tra-
	4	ten ustedes de copiar en su cuaderno lo que puedan entender. No es copiar y pegar.
	5	Escuchen, en esa competencia transversal, en el uso de las tips, por ejemplo, te
	6	estoy mandando a investigar, muchos van a investigar ya no de repente en un libro
	7	físico sino se van air a lo electrónico. Cuando haces uso del Internet, te voy a tener
	8	en cuenta que ya estas utilizando lo que son las herramientas tecnológicas. A ver,
	9	la clase anterior nos quedamos entonces redactando una tesis o una opinión. ¿Con
	10	qué finalidad chicos? ¿Con qué intención? Para escribir para poder redactar un en-
	11	sayo. Pero hoy día, aún más, vamos a seguir reforzando esa tesis, y la idea es leer
	12	textos argumentativos y luego identificar dónde está esa tesis. Pero antes creo que
	13	debo de revisar sus ideas que ustedes han colgado.
Alumnos	14	Sí, sí.
Profesora	15	Ya chicos, a ver. A ver, me ayudas con la lectura ya, al menos lo que están cerca y
	16	pueden leer. (...) A ver, ¿quién lee?
Alumno A	17	“Estoy de acuerdo con la maestra para mejorar las tardanzas en nuestro colegio”.
Profesora	18	A ver ¿quién lee? A ver por aquí. (...) Nos vamos a agrupar, vamos a leer tres
	19	textos argumentativos, de ellos... A., ya yo los voy a agrupar. Lo que quiero chicos
	20	es que ustedes se vayan dando cuenta cómo están empezando a redactar, cada uno
	21	tiene su propio estilo. Miren a diferencia del texto anterior que habíamos leído, lo
	22	que era de lectura recreativa, de poesía... (La profesora se da cuenta que una de
	23	sus alumnas está comiendo algo). ¡S!
Alumnos	24	Con chupetín.
Alumna	25	Le he dado mi opinión, le he dado mi opinión. (Guarda el chupetín, pero la profe-
	26	sora le encuentra)
Profesora	27	Cada interrupción, aumentaré cinco minutos para la hora de salida. (Escribe en la
	28	pizarra “6:35”) Y cada vez aumentaré si no lees. Quiero que te des cuenta... (Los
	29	alumnos hacen bulla) (La profesora aumenta 5 minutos más).
Alumnos	30	Cinco mil. No....
Profesora	31	No me dejas terminar, me siento, y solo recojo las tres opiniones de cada texto.
	32	Nadie me entregó un documento diciendo que mi hijo o mi hija tienen esta defi-
	33	ciencia. Han pasado ocho, siete meses que has ido trabajando de esta manera. Y si
	34	te haces una autoevaluación te dirás que he trabajado, o qué he aprendido. Simple-
	35	mente no dejas trabajar, yo vengo con las ideas y tú por acá o por allá, igual haces
	36	que yo me ponga en tu lugar. ¿Qué pasa cuando vienes a hacer una explicación, o
	37	vienes a hacer una exposición? Cuando ves que tu compañero se ríe, come, hace
	38	desorden, ¿Qué haces? ¿Te concentras? ¿Se te vienen las ideas con ganas? Enton-
	39	ces pues chicos, pónganse también en mi lugar. Por uno solo que no lea, por uno
	40	solo, me siento, te tomas la molestia me sacas una hoja pones tus nombres y ape-
	42	llidos, te voy a repetir la otra lectura y me entregas tu opinión. ¿Sí? Quedamos. Me
	43	entendieron, empezamos. Escuché sus ideas, de algunos por allá, de repente nos
	44	van a dar aquellos efectos si es que el niño utiliza el celular. (La profesora ve que
	45	dos alumnas conversan) Muy bien chicos, gracias, les voy a entregar...
Alumnos	46	No profe... no profe... (La profesora empieza a repartir las hojas)
Profesora	47	Me escriben la opinión de cada autor.

Ficha de registro de sesión de aprendizaje en Comunicación nro. 4		
Nombre del género discursivo: Clase. Participantes: Profesora y estudiantes (Otra docente de otro grado y sus alumnos). Lugar: Aula de la Institución Educativa. Fecha: 7 de noviembre de 2019 Sopte material: Observación detallada y objetiva con fotos adicionales. Organización: La docente explica que verán videos de ejemplos de discursos para que se puedan motivar a lo que ellos realizarán para un concurso interno, así comunica que invitará a los de cuarto grado. Luego de la observación, la docente hace preguntas sobre lo que ha visto y reflexiona con sus alumnos.		
Transcripción		
Participante	Nro.	Turno
Profesora	1	Con respecto a los tipos de argumentos. La clase anterior les di tres textos para
	2	tratar de identificar lo que es la tesis, o llamada opinión. Con ese trabajo, como
	3	hay algunos que no me dejaron trabajar entonces simplemente, solos, porque así
	4	profesora yo no necesito que usted me ayude, solo lo puedo hacer, eso es lo que
	5	ustedes me hacen entender que cuando yo hablo todo el mundo habla. Comen,
	6	empieza el negocio, que como aquí no existe el respeto o alguna persona que se
	7	merece el respeto. (...) (Entran alumnos de otro grado.)
	8	(Todos observan tres videos como ejemplo de discurso dado)
	9	Los ensayos mayormente se escriben y se publican a través de un diario, en
	10	cambio los discursos van a ser siempre expresivos, vamos a tener que mencio-
	11	narlo ante un auditorio, un público. A cerca de qué vamos a hacer su discurso,
	12	la profesora ya le explicó al inicio también.
Alumnos	13	José María Arguedas.
Profesora	14	A cerca de José María Arguedas, una obra, por ejemplo, hemos leído la obra
	15	Ríos...
Alumnos	16	Profundos.
Profesora	17	Ríos profundos, ¿no? Función a ciertos puntos que pueden relacionar con la
	18	vida de Arguedas, les sugiero que primero investiguen traten de leer y como
	19	que después vas a ir leyendo ciertos argumentos de las obras de Arguedas y vas
	20	a inferir y decir que casi en la mayoría de sus obras refleja su vida. Y te vas a
	21	dar cuenta cuál es en sí la temática que resalta José María Arguedas en sus
	22	obras. Cogen ustedes lo que más le llamen la atención y en función a ello haces
	23	tú ensayo. Por el tiempo no lo vas a tener que aprender, memorizarlo, pero si te
	24	olvidas una palabra pueden insertarlo ahí en el discurso, la idea es que no te
	25	quedes callado, y si tú lo haces va a hacer fácil, pero si lo mandas a que alguien
	26	te haga un discurso y tú tener que aprenderlo ahí si va a ver problemas porque
	27	puede haber ciertas ideas que quizá tú no la entiendas. La idea es que tú me or-
	28	ganices tus ideas lo que vas a tener que decir, cómo tú has sentido como tú te
	29	idénticas con... Ya, a ver... la persona.
Alumnos	30	Estamos hablando de cómo va a elaborar el discurso.
Profesora	31	Escúchame, tienen sentido mientras yo estoy explicando ya su compañera ya
	32	está hablando cómo va a ser su discurso. Al final, ni entiendes a tu compañero
	33	ni me vas a entender a mí, va a ver un tiempo, no he dicho grupal, es personal,
	34	por lo tanto, tengo que estar escuchando lo que la profesora me está indicando.
	35	Ya. Pase (dirigiéndose al niño que pidió permiso para ir baño.) Eh... Vieron a
	36	la niña de México, ¿cuál fue su nombre?
Alumno	37	Natalia López
Profesora	38	Natalia López, ¿acerca de qué fue su discurso?
Alumna	39	Hacer rescatar... (La profesora indica que deben levantar la mano)
Profesora	40	No me ven. Levanten la mano, ay no profesora, qué vergüenza, qué vergüenza,
	42	qué vergüenza.
Alumno	43	Los valores indígenas.
Profesora	44	¿De los valores indígenas? ¿Alguien tiene otra idea? A ver Díaz.
Alumna D	45	Respetar los valores que se perdieron.

Ficha de registro de sesión de aprendizaje en Comunicación nro. 5		
Nombre del género discursivo: Clase. Participantes: Profesora y estudiantes. Lugar: Aula de la Institución Educativa. Fecha: 11 de noviembre de 2019 Sopte material: Observación detallada y objetiva con fotos adicionales. Organización: La profesora hace una introducción antes de empezar con la exposición del avance de sus discursos. Comunica que habrá una evaluación, una heteroevaluación y una autoevaluación. Finalmente, algunos exponen y otros no.		
Transcripción		
Participante	Nro.	Turno
Profesora	1	(...)
	2	No te olvides de que la competencia se expresa oralmente. Y los criterios he es-
	3	cogido acá de las bases en función de lo que van a evaluar en el concurso. Que
	4	tienen que dentro de la competencia expresión oral. A ver, en expresión verbal,
	5	saquen su cuaderno y anotan por favor. Saquen su cuaderno. Anotamos. Al es-
	6	tar pendiente de la hoja, yo no voy a notar tanto lo que son los gestos ni la mí-
	7	mica. Van a tener una desventaja. Entonces si hay más o menos que lo hayan
	8	aprendido.
	9	(...)
Alumno	10	Te di un ejemplo, ¿verdad? Del discurso de Malala. He estado en quinto y lo
	11	que han hecho es traer la biografía de Arguedas. Y no es así. Si hablamos de un
	12	texto argumentativo. ¿Qué hace Malala con su discurso, cómo inicia, de qué
	13	nos está hablando? ¿Cuál era el problema para Malala en ese lugar?
	14	De la educación que debe tener los niños.
	15	Muy bien, de que se restringía, ¿verdad?, la educación para los niños y niñas.
	16	Ante esa situación ella qué propone, cuál es su tesis que defiende. ¿Qué dice en
	17	función a la educación Malala? Que la educación... Ya que la educación es
	18	buena, es importante, pero, ¿se queda ahí nomás diciendo que la educación es
Profesora	19	buena, que es importante? ¿Qué habla con respecto a la educación Malala?
	20	Porque los niños deben tener un mejor futuro.
	21	Ah que la educación lleva tener un mejor futuro, la educación nos dice que es el
	22	arma de lo cual nos vamos a proteger. Sí. De todas de repente, de todas las per-
	23	sonas que nos pueda hacer daño, nos habla del problema de terrorismo, nos ha-
	24	bla de la explotación infantil. ¿Por qué ella quería que los niños debían tener
	25	educados?
	26	(Ininteligible)
	27	Ah porque dice que mayormente se dedicaban a los trabajos del hogar. Otra ra-
Alumna	28	zón, ¿qué más? ¿Qué más hacían con los niños de estos lugares? No van a la es-
	29	cuela, ¿qué les esperaba?
	30	Salen embarazadas a temprana edad.
	31	... Y lo otro es que no tenían cómo protegerse por el desconocimiento de sus
	32	derechos.
	33	(...)
	34	De escuchar a tu compañero o compañera aquí al frente y lo vas a evaluar. Uti-
	35	lizando tu capacidad también de criticar. Haciendo la crítica, pero una crítica
	36	constructiva. A ver qué me pareció el tono de voz, qué me ha parecido la flui-
Profesora	37	dez. Qué me ha parecido los gestos. Los movimientos, la mirada al público. (En
	38	el lado izquierdo de la profesora, unas alumnas la interrumpen) ¡Z!
	39	Ay voltea para allá tú ae, pareces mongola.
	40	Por culpa de los demás vamos a salir dos minutos tarde. (La profesora dibuja
	41	una tabla de doble entrada) (...)

Ficha de registro de sesión de aprendizaje en Comunicación nro. 6		
Nombre del género discursivo: Clase. Participantes: Profesora y estudiantes. Lugar: Aula de la Institución Educativa. Fecha: 18 de noviembre de 2019 Soporte material: Observación detallada y objetiva con fotos adicionales. Organización: La docente informa que van a realizar el texto lírico para que su producto final sea un poemario. Así, realiza la enseñanza de las “técnicas de versificación”.		
Transcripción		
Participante	Nro.	Turno
Profesora	1	... trabajamos el género lírico, como que recordamos lo que es lo lírico y en segundo grado igualmente trabajamos especies literarias, figuras literarias, lo que
	2	sí vamos a reforzar son las técnicas de versificación. Para llegar a producir los
	3	textos poéticos y como producto debemos hacer un poemario que lo vamos a ir
	4	haciendo por grupos. Solo que hay algunos que cumplen y otros igual. (Ininteli-
	5	gible) Ya, el día jueves el profesor dice que ha reforzado lo que tenía que ver
	6	con la opinión, el comentario...
Alumnos	7	
Profesora	8	La crítica.
	9	La crítica. Eso les irá ir sirviendo para el otro año que va a ser full textos argu-
	10	mentativos. Ahora tenemos que hablar todo lo que tiene que ver con el aspecto
	11	lírico. ¿Qué vamos a hacer en el texto lírico?
Alumnos	12	Un poemario.
Profesora	13	Un poemario. Y luego vamos a entrar brevemente hablar el género dramático.
	14	Que también vamos a tener en esta unidad. (...) Colocamos “técnicas de versifi-
	15	cación”. (Una alumna informa que se le ha perdido dinero).
Alumna A	16	Es de la vestimenta.
Profesora	17	Te veo vendiendo, primerito que te llevo a la dirección, a la subdirección, no sé
	18	en dónde y hago que te quiten tu producto.
Alumna A	19	Pero, profesora...
Profesora	20	No dime, ¿sí o no? Quedamos en eso, ya y todos se van a responsabilizar no sé
	21	cómo, van a colaborar.
Alumnos	22	(En alboroto) ¡¿Qué?! ¡¿Qué?! ¡¿Qué?! ¡¿Qué?!
Profesora	23	Acá dice su compañera, profesora, tengo que tenerlo bajo llaves, sí, hijita, tú sa-
	24	bes muy bien donde vivimos, vivimos aquí en Chiclayo, lamentablemente así
	25	pasemos a todos por callejón oscuro nadie me va a decir aquí está profesora.
	26	(...) la métrica. La métrica se va a tener que utilizar para silabear, para contar
	27	cuántas sílabas tiene cada uno de los versos. Y para qué me va a servir, para te-
	28	ner que ver lo que los versos son de arte mayor o de arte menor. ¿Cuándo habla-
	29	mos que un verso es de arte menor? Cuantos tenga menos de ocho sílabas métri-
	30	cas y los versos de arte mayor van a ser ...
Alumnos	31	Más de ocho sílabas métricas.
Profesora	32	Pero dentro de estas sílabas métricas se tiene en cuenta las llamadas... Tenemos
	33	en cuenta la llamada sinalefa, ¿cuándo se utilizaba la sinalefa?, por ejemplo, te
	34	pongo un verso brevemente, cuando tienes tú, por ejemplo, la palabra “granados
	35	en el cielo azul”, cómo vamos a silabear este verso (dirige su mirada a un
	36	alumno), deja de hablar y silabea, silabea gramaticalmente, tampoco me estás
	37	entendiendo, ¿tampoco ves? Entonces copia pues, y dejen de hablar. Copia el
	38	verso, es simplemente en un renglón. ¿Ya? ¿Cuántas sílabas gramaticales tiene?
	39	¿Quién silabeó? ¿Cuántas sílabas gramaticales tiene? Como vas a decir nin-
Alumna	40	guna.
Profesora	42	Sílabas gramaticales, a ver...
Alumna B	43	Z, copia primero en tu cuaderno, hija.
Profesora	44	Ya, ya copié. Acá está.
Alumna B	45	¿Y entonces por qué no silabeas?
Profesora	46	Es que no te entiendo.
	47	Entonces regresa a primaria. (risas de los alumnos)

Ficha de registro de sesión de aprendizaje en Comunicación nro. 7		
Nombre del género discursivo: Clase. Participantes: Profesora y estudiantes. Lugar: Aula de la Institución Educativa. Fecha: 21 de noviembre de 2019 Soporte material: Observación detallada y objetiva con fotos adicionales. Organización: La docente realiza la oración antes de empezar la sesión de clase. En su enseñanza realiza la lectura de poemas como ejemplos para que puedan crear.		
Transcripción		
Participante	Nro.	Turno
Profesora	1	Hay tantas cosas por qué agradecer. A ver, alguien más, siguen a ver por acá.
	2	Vamos a ir de manera ordenada y el que no lo hace... nomás se va a ir sentando
	3	(un alumno da gracias a Dios, y así lo hacen varios alumnos). Gracias a Dios
	4	por un día más de vida. Miren qué bonito en otros lugares trabajan dos horas de
	5	clase y tienen veinte minutos de receso. Estudian la mitad que nosotros en el
	6	aula. Porque nosotros tenemos el tiempo, pero no lo aprovechamos como debe
	7	(...) Aquellos alumnos que no prestan atención es porque pertenecen a otra reli-
	8	gión, pero nosotros tenemos a un solo Dios. (La profesora entrega unos poemas
	9	realizados el año pasado por una alumna y pide que lo lean)
Alumno A	10	(Lee) “Mi alegre infancia pasó/ entre verdes pastos y/ armonías de pajazos can-
	11	tantes”
Profesora	12	“¡Pájaros!” (Ríen todos) Ya, ya te reíste, ya te relajaste, ahora sigue leyendo.
	13	Este poema lo hicimos cuando leímos y analizamos el poema de Abraham Val-
	14	delomar, sí a ver, ¿se acuerdan? Tristitia. (...)
Profesora	15	Lo que he traído es con la intención de... ayer hablábamos de lo que tienen que
	16	ver con el aspecto cultural, pues. La cultura no es extranjerismo, no es la moda,
	17	no es la alienación, sí, chicos, por favor, si se dan cuenta simplemente nosotros
	18	solo tratamos de copiar, de imitar y nada bueno traemos consigo... consigo
	19	mismo. Ahora vamos a escuchar, así como si escuchas el trap, trap el no sé qué
	20	cosas, si escuchas esa canción del taxi... (Pone un video de una canción de la
	21	sierra).

Ficha de registro de sesión de aprendizaje en Comunicación nro. 8		
Nombre del género discursivo: Clase. Participantes: Profesora y estudiantes. Lugar: Aula de la Institución Educativa Fecha: 2 de diciembre noviembre de 2019 Soporte material: Observación detallada y objetiva con fotos adicionales. Organización: Revisa si todos ya van avanzando con sus poemas. Realizará un tipo de creación de poemas y finalmente les comunica que harán un poema final que será tendrá un tema libre.		
Transcripción		
Participante	Nº	Turno
Profesora	1	A ver, todos ya deben de tener un poema, a ver. Número uno un poema, em-
	2	pleando, qué cosa, el calcado verdad. (Los alumnos no hacen caso). No voy a vol-
	3	ver a repetir. Aunque te pida que te calles sigues hablando, Zeña otra vez por allá y
Alumna A	4	siguen...
Profesora	5	Este ha sido mi grupo, ellas no.
Alumna A	6	Pero te pido que te calles.
Profesora	7	Ay profesora.
	8	A ver como primer trabajo, todos deberían de haber creado un poema utilizado la
	9	técnica del calcado, con el poema que tenían como copia, llamado "Encadenada".
	10	(...) Levantes la mano los que no tienen el problema el calcado. Uno... dos...
	11	(una alumna se levanta para entregar algo sin importarle que la profesora está ha-
	12	blando) I. qué tienes, hija, pide al menor permiso, yo estoy trabajando haciendo mi
Alumna B	13	clase. Se pide permiso, yo estoy trabajando. I., cállense que I. va a hablar. I.
Profesora	14	Que yo no estoy hablando.
	15	Pero estás interrumpiendo, ¿no te parece? (La alumna la ignora) I. te estoy ha-
Alumna B	16	blando, estás interrumpiendo.
Profesora	17	Que disculpe.
Profesora	18	Ah ya, gracias.
	19	Levanten la mano quienes tengan el poema el encadenado, no el poema "encade-
	20	nada" sino el encadenado. Ugaz, ¿en qué consiste el poema encadenado? Sipirán,
	21	¿en qué consiste el poema encadenado?
Alumnos	22	Todo mundo tres, cada grupo deben de tener un poema con la técnica "el cadáver...
Profesora	23	Exquisito.
	24	Exquisito. Entonces vamos a proceder haciendo, el cadáver exquisito. En que con-
	25	siste les dije. A ver es un poema colectivo. ¿Cómo lo vas a hacer? EN una hoja
	26	aparte, empiezas escribiendo un verso, pero no te olvides, que tengan figuras litera-
	27	rias. (...) Vamos a hacer el cadáver exquisito, voy a empezar por ejemplo por este
	28	grupo empieza Díaz, escribe un verso, pero no te olvides es utilizar un lenguaje
	29	connotativo, un lenguaje con doble sentido, un lenguaje simbólico, un lenguaje que
	30	tenga figuras literarias. Yo escribo un verso con esta temática del maltrato.

Anexo C
Notas de campo

Notas de campo

(En una institución educativa)

Realizado por
Peña Anacleto Carlos Alexis
Seminario de Investigación Educativa
Carrera Profesional de Educación
Especialidad de Lengua y literatura
FACHSE UNPRG, 2019-2020

Nota de campo nro. 01
11 de octubre de 2019
En la tarde, desde las 14.00 h hasta las 15.00 h. La señora, encargada de la entrada, muy amable ella, me pidió mis documentos y el porqué de mi visita hacia la Institución, después, viendo todo normal, me permitió ingresar. También se observó el trato amable pero riguroso que uno de los trabajadores en secretaria hacia mí. Fui hacia la Dirección para encontrarme con la directora y presentarle ticket, que antes recibí por parte de uno de los trabajadores de secretaria. La directora aceptó, realizó una llamada y me envió hacia la subdirectora para que ella pueda hablar con un docente y me dé el permiso de realizar mi investigación en una de sus aulas. Subí a un segundo piso, la subdirectora realizaba el rol de sacar copias para alumnos y docentes, y pidió que espere. Pude observar que antes ya habían venido a realizar investigaciones y sabía que algunos profesores no iban a permitir. Finalmente, una profesora aceptó y se observó un trato comprensivo y amable, llegando al acuerdo que me otorgaría el aula de 3ro “B”. La subdirectora sacó una copia del horario de la docente correspondiente y me lo entregó amablemente.
Nota de campo nro. 02
17 de octubre de 2019
En la tarde, desde la 1:00 p.m. (hora de entrada) hasta las 3:15 p.m. (a 45 minutos que inicie el receso), se pudo observar la cola que hacen los alumnos (dos: en el lado derecho del portón para los varones, y el lado izquierdo para las mujeres), y como ordenadamente entran siendo observados por el instructor, algunos debidamente uniformados y sin saludar. Dentro de la Institución se observó como la directora estaba cumpliendo con sus roles con mucha dedicación, recibiendo a alumnos que están por egresar, a profesores y padres de familia que quieren hablar con ella, y dándose un tiempo para poder atenderme y poder ayudarme, en lo que pueda, con mi investigación. Dentro del aula, antes que la profesora ingrese, los alumnos estaban desordenados, lo que hizo que, en la clase, la docente vuelva a explicar sobre las normas de convivencia. El salón no se encontraba limpio. Sobre el mobiliario, pues las carpetas (algunas duales y otras unipersonales) estaban desordenadas y pintadas. En la parte trasera de la carpeta de la docente hay un stand maltratado y con candado que no utilizan.
Nota de campo nro. 03
17 de octubre de 2019
Después de su sesión de clases, la profesora encargada del aula donde realizo mi investigación me llevó hacia un aula donde los profesores descansan (aunque hay un letrero que dice “Taller de Trabajo”) para poder conversar aún más a fondo sobre lo que realizó. Pude observar que en el horario decía: “reforzamiento”, y ella me explicó que era imposible poder realizar eso, porque en ese horario sus alumnos tenían con otro profesor.
Nota de campo nro. 04
28 de octubre de 2019
La profesora no llegaría este día, porque había viajado por un tema educativo de su trabajo, y además todos los alumnos del colegio iban a salir temprano. Les pedí que esperaran la hora de su salida, algunos se evadieron, pocos se quedaron. Aproveché para decirles que las opiniones que habían hecho, de la mayoría estaba mal, dos o uno lo habían hecho bien, pero tenían fallas ortográficas. Aproveché para explicarles cómo se escribía algunas palabras, y recomendarles que realizarán otra opinión. Finalmente, sonó la campana y salieron.
Nota de campo nro. 05
04 de noviembre de 2019
En este día pude ver a una profesora cansada de aquellos alumnos que no respetan a pesar de que la profesora, de buena manera, intenta explicar sus ideas de forma coherente y sobre todo con dedicación. La profesora optó por solo ayudar en la tarea designada a pocos alumnos que sí estuvieron atentos, mientras los otros intentaban hacer que su docente los perdona por su comportamiento (realizando por sí solos la tarea), mientras que otros se pusieron a jugar sin importarle alguna consecuencia. Finalmente, la profesora decide citar a sus padres para una reunión.

Nota de campo nro. 06
07 de noviembre de 2019
En esta ocasión se me dio la oportunidad, dando mi propia apreciación, de ver el futuro que podría tener el tercer grado. Lo que sucedió es que, por acuerdo de las dos docentes de Comunicación, ingresaron al aula el cuarto grado para que en conjunto puedan ver videos sobre la exposición de discursos. Así, al notar desde el interés hasta la capacidad de comprensión que tienen los alumnos de cuarto grado, podría esto indicarme cómo se reflejaría como producto de aquí a un año, el grupo de tercer grado. Habría una preocupación porque no se avanzaría mucho, además, seguirían con algunos vacíos.
Nota de campo nro. 07
07 de noviembre de 2019
Es interesante y preocupante, porque sé que no es el único caso, de saber que existen alumnos que no le gusta leer y que por alguna u otra razón “les aburre”. Hay muchas respuestas del porqué sucede esto, sin embargo, la solución parece aún más alejada que nunca. Mientras la profesora se había retirado el baño, aproveché para preguntarle a una alumna, que ni siquiera agarraba su hoja para leer, por qué no leía, esa alumna simplemente me contestó que no le gusta.

Anexo D
Cuadernos de campo

CUADERNOS DE CAMPO

(En una institución educativa victoriana)

Realizado por
Peña Anacleto Carlos Alexis
 Seminario de Investigación Educativa
 Carrera Profesional de Educación
 Especialidad de Lengua y literatura
 FACHSE UNPRG, 2019-2020

Cuaderno de campo nro. 1	
Observador: Peña Anacleto Carlos Alexis. Fecha: 17 de octubre de 2019. Lugar: Aula de la Institución Educativa. Temática: Sesión de aprendizaje del área de Comunicación.	
Descripción	Reflexión
13.00 h: Llegué al aula de tercero grado “B”. Pude observar un aula amplia con una buena iluminación, pero totalmente sucia, desordenada. En cada una de las paredes podía observarse láminas educativas, trabajos del grado que estudiaba en la mañana. Estaban algunas normas de convivencia, consejos de autoestima y cuidado personal, como también frases bíblicas. Además, al parecer cada aula ha sido implementada con un televisor, y esta no es la excepción. Con respecto a los alumnos, éstos estaban correctamente uniformados, aunque parecía que les faltaba la corbata, pero luego averigüé y no es parte del uniforme. Algunos llevaban casacas que no eran del colegio, otros tenían el uniforme de física, a pesar de que no les tocaba ese día. Las carpetas son de uso individual, aunque existía un acuerdo para que se sentasen de dos, y otros formaban una fila de cuatro. 13.03 h: La docente les vuelve a comunicar sobre la norma de convivencia relacionada a la limpieza. Luego les comunica mi visita y me pide que me presente y les expliqué el porqué de mi presencia. Los alumnos se sientan y ponen atención a lo que les comuniqué. Mencioné mi nombre, dónde estudio, y el objetivo de mi visita. Les pedí que actúen de manera normal, sin que mi presencia ocasione un cambio de conducta en ellos, pero dejando en claro el respeto mutuo. Llego a un acuerdo con la profesora para posicionarme en la parte de atrás, en el lado izquierdo. Encontré una carpeta no tan bien cuidada y amablemente un alumno me otorgó una silla que nadie utilizaba. 13.10 h: La docente vuelve a pedir que se respete las normas de convivencia y manifiesta su disgusto por la mala percepción que me llevaré al encontrar el desorden y la basura que se encontraba por toda el aula. 13.20 h: La profesora inicia su sesión de clase explicándoles lo que hará en ese día con ellos. Luego les pregunta lo que en la anterior clase realizaron y en qué se quedaron. Los alumnos al parecer estaban atentos porque todos contestaron, sin embargo, algunos no habían leído y otros no habían traído los	Se presenta un aula que por su forma (amplia y bien ubicada) es adecuada, pero su contenido (basura, desorganizada), no lo es en absoluto. Las normas de convivencia están, pero no son cumplidas y con esto los alumnos demuestran una actitud en contra de sus reglas. Una reiteración del condicionamiento y el uso de la presencia de otras personas para la modificación de actitudes. Un inicio de sesión sin motivación para despertar el interés del alumno.

materiales determinados. Lo que ocasiona una pérdida de tiempo. 13.30 h: Al notar que los alumnos fácilmente se han olvidado de las normas de convivencia (no trabajan en grupo, no levantan la mano para dar su punto de vista), vuelve a escribir en la pizarra algunas normas para llamar la atención de los alumnos. 13.32 h: En la anterior clase, la profesora había colocado en la pizarra los nombres de personajes literarios conocidos que han tenido que pasar por peripecias hasta llegar a una superación. Así, les pide que saquen las separatas que les había entregado sobre un fragmento del Tratado I de la obra “El Lazarillo de Tormes”. Vuelve a escribir el tema: <i>“Identificamos Representaciones Sociales de la Resiliencia en las Obras Literarias y Canciones”</i>. Algunos no han llevado los materiales, otros lo sacan solo por compromiso y sin tomarle importancia. 13.40 h: La profesora pide que se agrupen para no seguir perdiendo tiempo. Pregunta en qué fragmento puedo encontrar situaciones de resiliencia. Al notar que nadie ha leído correctamente y están perdidos, empieza nuevamente con la lectura del fragmento, pidiéndole a uno de sus alumnos que lea en voz alta. El alumno tiene dificultades para la lectura. 13.52 h: Dos alumnas llegan tarde al aula y la profesora las hace ingresar con normalidad, al parecer sabe el porqué de su tardanza. 13.56 h: Después de una lectura precaria, la profesora pregunta el motivo por el cuál no se logra entender los textos. Los alumnos se refieren a las palabras españolas desconocidas y algunas que anteriormente se escribían de manera diferente. Mientras la profesora trata de explicar pocos toman atención y otros están desconcentrados. 14.05 h: Al haber una pregunta sobre un término, la profesora involucra el tema de la discriminación y el respeto por la diversidad cultural (lo que implica los valores y la lingüística). También da una reflexión de cómo los jóvenes utilizan el lenguaje actualmente: “lo destruyen”. 14.15 h: La profesora les recuerda las estrategias y técnicas que deben utilizar para la comprensión de textos. 14.20 h: La profesora deja una tarea para casa: “Presentar un texto empleando los términos desconocidos del fragmento del Lázaro y el ciego”. Después pide que subrayen los fragmentos donde tenga que ver con la Resiliencia. 14.25 h: Se reinicia la lectura. La profesora realiza una pausa a la lectura para poder contar una anécdota	Aquí se muestra la poca voluntad del alumno para ser partícipe del acatamiento de las normas ya establecidas y que sirven para llevar una convivencia más armoniosa. Se muestra las actitudes desidiosas e irresponsables por parte de los alumnos frente al área. No hay una estrategia para llamar la atención de los alumnos y cuando se realiza la didáctica tradicional se muestra las deficiencias que tienen estando en un grado significativo. Incumplimiento de las normas. La literacidad no es conocida y por lo tanto no hay una utilidad con fines formativos. La mediación del docente queda estancada en solo dejar tareas, pero el aprendizaje significativo no llega hacia el alumno.
---	--

que tuvo con un niño que su madre había muerto y su padre tenía problemas con las drogas, sin embargo, no permitió que siga estudiando. Los alumnos captaron mejor, tomaron mejor la atención, todos estaban concentrados en lo que la profesora relataba. Se dio una reflexión Social de 15 minutos. 14.40 h: La profesora necesita evaluar porque en esa semana acabaría el cuarto bimestre. Así, pide que todos formen grupos (ese día fueron veinticuatro). Formó tres grupos, dos de ocho y uno de siete. Y escribió en la pizarra: “Sintetizamos el contenido de la obra: Lazarillo de Tormes en una representación”. 14.55 h: La docente pide que realicen dibujos sobre algunas escenas sin ningún texto. Donde aparezca Lazarillo y sus aventuras. 15.10 h: La profesora pregunta hasta dónde han avanzado y se da cuenta que pocos han trabajado y que además no han terminado, así que les pide que lo presenten la siguiente clase, con más claridad y de manera ordenada. Los alumnos vuelven a desordenarse. 15.15 h: Suena la sirena, los alumnos muestran una expresión de alegría. La profesora se despide de todos, algunos le hacen caso, otros no. Salgo con la profesora, y los alumnos empiezan a charlar cada uno con sus amigos. Otros solo esperan al siguiente profesor en la entrada.	Las actitudes de los alumnos en pensar que ir a la escuela significa divertirse sin motivación por querer estar atento a las clases para que puedan aprender. La emoción de alegría demuestra una liberación lo cual representa un aburrimiento en la sesión de aprendizaje.
---	--

Cuaderno de campo nro. 2	
Observador: Peña Anacleto Carlos Alexis. Fecha: 21 de octubre de 2019. Lugar: Aula de la Institución Educativa. Temática: Sesión de aprendizaje del área de Comunicación.	
Descripción	Reflexión
16.26 h: Llegué al aula después de recreo, las carpetas estaban desordenadas y nuevamente en el lugar había basura. La profesora, tardó unos minutos en ingresar, parece ser que es lo normal, ya que los mismos alumnos llegaban tarde de su receso.	Un inicio de sesión sin motivación para despertar el interés del alumno.
16.30 h: Volvieron a formarse en grupos, la profesora les entregó una hoja de las capacidades, competencias, y desempeños que ella evaluará.	La docente informa cómo evaluará y qué es lo que evaluará, para que los alumnos estén informados y pongan de su parte.
18.00 pm: La profesora asesora y da instrucciones a los grupos por sus tareas determinadas.	Hay un uso de forma de enseñar en proceso, sin embargo, no existen estrategias para poder controlar a todos y que puedan concentrarse, pues mientras se asesora a un grupo, los demás están concentrados en otras acciones.

Cuaderno de campo nro. 3	
Observador: Peña Anacleto Carlos Alexis. Fecha: 24 de octubre de 2019. Lugar: Aula de la Institución Educativa. Temática: Sesión de aprendizaje del área de Comunicación.	
Descripción	Reflexión
13.00 h: Camino hacia el pabellón de 3ro “B”, algunos alumnos esperaban que el auxiliar pueda abrir la puerta. 13.05 h: El auxiliar llega para abrir la puerta, la profesora aún no llegaba, pero con su permiso anticipado, ingreso y encuentro el aula un poco sucia, así que una alumna decide limpiarla por su propia decisión, otros solo observan desde afuera. 13.20 h: La profesora llega al aula y todos se ordenan. La saludan, deja sus cosas en su carpeta y realiza la oración. 13.45 h: La profesora saca un papelote realizado por ella y lo pega en la pizarra, se trata de opiniones que los alumnos tienen que leer y darse cuenta en qué consiste realizar una tesis o una opinión. 14.00 h: La profesora plantea una situación para que los alumnos opinen sobre esta, y les deja en claro que no quiere una opinión fundamentada, ni con motivos, es decir, no quiere conectores como: “porque”, “ya que”, “para que”, etc.	Un inicio de sesión sin motivación para despertar el interés del alumno.
Cuaderno de campo nro. 4	
Observador: Peña Anacleto Carlos Alexis. Fecha: 4 de noviembre de 2019. Lugar: Aula de la Institución Educativa. Temática: Sesión de aprendizaje del área de Comunicación.	
Descripción	Reflexión
16.25 h: Después de esperar algunos minutos (como parte del receso de la Institución), voy hacia el aula y el encuentro nuevamente desordenado, sucia, con alumnas sentados en las carpetas, entre otras indisciplinas. 16.38 h: La docente llega al aula y pide que recojan la basura. 16.40 h: La profesora comunica que dará inicio al 4to y último bimestre. Así que vuelve a repetir los acuerdos de convivencia en la pizarra. 17.09 h: A pesar de que la profesora se ha preparado en traer sus ideas y preparar su clase para que los alumnos aprendan, estos no se sienten motivados y empiezan con un desorden (un estudiante empieza a vender chupetines y todos compran para comer en clase) que hace tomar medidas drásticas por parte de la profesora. Así decide solo ayudar a los alumnos que han tomado atención y pide que el resto trabaje, pero sin su asesoría. 18.15 h: La profesora, pide a los alumnos que apunten una citación para sus padres por el comportamiento de aquel día. Y que entreguen el trabajo que han avanzado. 18.30 h: Algunos alumnos se retiran preocupados, a otros no les importa, y en el transcurso de ese tiempo algunos solo decidieron jugar, pero otros se preocuparon en al menos realizar, solos, su tarea. Todos se retiran, nadie pide disculpas. La profesora y yo nos retiramos.	Un inicio de sesión sin motivación para despertar el interés del alumno. La reiteración de las normas de convivencia, pero sin poner las cosas en claro. Intento de motivación, sin embargo, no hay una precisión ni resultados en ello. Se presenta una situación en donde la docente debe tomar buenas decisiones; sin embargo, la decisión que tomó hizo que sus estudiantes vuelvan a desordenarse y lanzar expresiones de disgusto. El uso de la citación para que los alumnos no vuelvan a comportarse de esa forma y además condicionarse con la presencia de sus padres. No apareció un aprendizaje significativo (Ausubel).

Cuaderno de campo nro. 5	
Observador: Peña Anacleto Carlos Alexis. Fecha: 7 de noviembre de 2019. Lugar: Aula de la Institución Educativa. Temática: Sesión de aprendizaje del área de Comunicación.	
Descripción	Reflexión
13.05 h: Caminé hacia el aula, la encontré cerrada y con algunos alumnos esperando que el auxiliar la abra. 13.10 h: El auxiliar ha abierto la puerta, todos pasan, también yo. Nadie se preocupa por limpiar el salón. Pero si se sientan afuera mientras llega la profesora. 13.30 h: La profesora llega al salón, los alumnos la saludan, ella deja sus cosas en su carpeta respectiva y empieza su clase con una oración. Además, después de eso pide que cada uno recolecte la basura de su sitio. 13.39 h: La profesora comunica que alumnos de un grado mayor que ellos ingresarán para que vean juntos videos sobre niños y un señor dando su discurso. El motivo es que habrá un concurso y elegirán (primero a nivel de sección) quiénes participarán. 13.40 h: Los alumnos de cuarto ingresan y saludan. La docente de ellos les pide que guarden respeto y empieza reproducir en el televisor el primero video. Es el de una niña mexicana hablando de sus orígenes indígenas y de lo orgullosa que está. Además, se puede ver sus movimientos corporales y el mensaje claro que intenta dejar. En el segundo video es un niño, también mexicano, moreno, que se va por el lado de la corrupción y el desinterés de las autoridades por su pueblo. Finalmente, y un poco más largo, ponen un video de un señor hablando frente a un público aparentemente grande sobre la historia de la Oratoria, mencionando a filósofos, el poder la palabra y algunas de sus anécdotas. Finalmente cumplen con su propósito de mostrarles la expresividad que tienen otras personas al dar su discurso y se retiran. 14.47 h: La profesora les entrega un texto sobre la definición del discurso y sus partes, para que sirva de guía de su tarea. 15.00 h: La profesora, después de analizar el texto dado, ahora analizará otro, un ejemplo de un discurso dado por Malala Yousafzai cuando recibió el Premio Nobel de la Paz, frente a los líderes de la ONU. Después deja unas interrogantes y la clase finaliza. La profesora les hace recordar que la siguiente clase tendrán que hacer su discurso y presentarlo. Nos retiramos.	Se hace uso de la tecnología y muestran contenidos con la finalidad de motivar a los alumnos (Teoría de las necesidades, Maslow) Una didáctica tradicional, con el uso de separatas para ser leídas y comentadas.

Cuaderno de campo nro. 6	
Observador: Peña Anacleto Carlos Alexis. Fecha: 11 de noviembre de 2019. Lugar: Aula de la Institución Educativa. Temática: Sesión de aprendizaje del área de Comunicación.	
Descripción	Reflexión
16.20 h: Ingreso al aula del tercer grado “B”, donde el problema de la basura es muy recurrente, y los alumnos ni siquiera se han de preocupar por aquello. 16.29 h: Llega la profesora, todos se saludan y los alumnos se van a sus lugares. Al notar, la profesora, la basura, es ella quien va hacia la escoba y el recogedor para poder barrer. Mientras tanto, una alumna, con el permiso de la profesora, realiza un comunicado hacia sus demás compañeros. 16.35 h: La profesora pide que todos se sienten para que empiece su clase. Escribe en la pizarra “<i>Criterios a Evaluar – Discurso</i>”, ya que este día era el día de las exposiciones de sus discursos. Además, comunica que la competencia a evaluar será “<i>Se expresa oralmente en su lengua materna</i>”, evaluando <i>Expresión verbal, expresión corporal y perfil del orador</i>. 16.45 h: La profesora designa a una estudiante para que salga a dar su discurso, sin embargo, recuerda que debe dibujar una tabla de doble entrada y además les pide a sus alumnos que hagan una evaluación para quienes salgan a exponer. Así, y al ver el desorden que hay prefiere dar inicio a las exposiciones con una de las alumnas que hacía más desorden. Así, luego siguió con otros nombres. 16.50 h: La alumna a quien se le había designado ser la primera no salió por no realizar el discurso. Sus actitudes posteriores manifestaron su poco interés. 16.52 h: Salió la segunda alumna, y así entre algunos que no hicieron y otros que sí, la clase seguía avanzando. Dos alumnas que no realizaron su discurso, optaron por improvisar y dar sus ideas y algunas reflexiones sobre José María Arguedas. 18.09: Antes de finalizar la clase, la profesora dejó como tarea que todos presenten formalmente su discurso para la siguiente clase. Con letra Arial 12, espacio 1.5. 8.15 h: La profesora al notar que la mayoría no había entendido lo que significa realizar un discurso y cómo exponerlo, decide repetir el ejemplo que en la anterior clase había dado, sobre el discurso de Malala. 18.28 h: La clase termina, se despiden de la profesora, y ésta les repite que no se olviden de presentar su trabajo formal.	La enseñanza se hace con el ejemplo. Se presenta una situación para motivar a los estudiantes a ser higiénicos, pero las palabras no sirven. Utiliza la heteroevaluación. Pero los alumnos le toman poca importancia y lo ven como algo para divertirse. Se muestra la irresponsabilidad y desmotivación por querer participar. La docente evaluará el uso de la Internet de forma adecuada.

Cuaderno de campo nro. 7	
Observador: Peña Anacleto Carlos Alexis. Fecha: 18 de noviembre de 2019. Lugar: Aula de la Institución Educativa. Temática: Sesión de aprendizaje del área de Comunicación.	
Descripción	Reflexión
16.15 h: Me encontré esperando el timbre de la campana que indicaba el fin del recreo y el inicio de la siguiente hora de clases. La profesora me encontró sentando en un pequeño parque de la I. E., y me comentó la razón por la cual no había llegado la semana anterior. Llegamos al aula, los alumnos nos saludan, y yo me dirijo a mi lugar determinado. 16.25 h: La profesora pide a un alumno que la ayude a probar algunos videos de su USB para el televisor, mientras los alumnos se ordenan, pero es como si ese tiempo fuera para ellos el recreo. 16.30 h: La profesora indica que este bimestre estará llevando el tema lírico para que al final se realice un producto el cual es un poemario, más adelante también, indica, que harán el género dramático, todo relacionado con el “Feminicidio”. Además, pide que vayan leyendo la obra escogida para la tertulia literaria: “El túnel”, de Ernesto Sábato. 16.35 h: La profesora les entrega una hoja con la canción de la cantante peruana Susan Ochoa, y como motivación les cuenta algunos datos de ella y reproduce el video oficial de su canción “Ya no más”. 16.45 h: En la pizarra, la docente, empieza a escribir el tema del día “Técnicas de versificación”, y empezó a explicar sobre la métrica, la rima y la estrofa, basándose del libro.	Se presenta el uso de la tecnología con videos de canciones. Informa de lo que se trabajará en el corto tiempo que queda. Utiliza canciones conocidas para motivar, los estudiantes se sienten bien e incluso cantan junto al video que observan; pero no es constante porque las distracciones son fáciles de aparecer y no hay un control sobre ellos.

Cuaderno de campo nro. 8	
Observador: Peña Anacleto Carlos Alexis. Fecha: 24 de noviembre de 2019 Lugar: Aula de la Institución Educativa. Temática: Sesión de aprendizaje del área de Comunicación.	
Descripción	Reflexión
13.10 h: Llego al aula y casi como siempre algunos alumnos esperan en la puerta para que el auxiliar les abra. 13.13 h: El auxiliar llega, abre la puerta, ingresamos y yo me ubico en mi determinado lugar hasta esperar que venga la profesora. 13.20 h: Llega la profesora, encuentra a algunos alumnos en la puerta del aula, y pide a algunos de ellos (como parte de la expresión) que de una oración. Luego pide que cada uno de una oración para que luego se sienten. 13.30 h: La profesora coloca en la pizarra el tema del día: “Taller de creación literaria”, y pide la ayuda de los alumnos para poner un título auxiliar	Utiliza el tema de la moral religiosa para que sus alumnos tengan una reflexión sobre su vida, como parte una motivación. Se presenta la estrategia de hacer que los alumnos tengan una opinión y decidan un título, sin embargo, casi

relacionado a la temática que harán al final, de crear un poemario. Una alumna da su idea y es aquella la elegida, así que la profesora procede a colocar en la pizarra “El verso en el aula”. Luego escribe las técnicas ya vistas para crear poemas: “El calcado”, “El encadenado” y “El cadáver exquisito”. Además, explica algunas especies literarias del género lírico. 14.45 h: La profesora pide traer una canción que a ellos les gusta, todo esto al ver que los alumnos en vez de tomar atención, concentrarse y entender lo que dice el video que había puesto sobre un grupo de músicos de la sierra, los alumnos se reían. 14.53 h: La profesora forma grupos para crear poemas con las técnicas enseñadas. Los alumnos no tienen ganas, algunos no entienden y a otros no les interesa, y solo unos cuantos empiezan a realizar su trabajo.	la mayoría no se le ocurre, otros no lo dicen por temor y otros ni siquiera toman atención. Se muestra la decisión de complacer a los estudiantes en traer lo que a ellos les gusta para llegar a un aprendizaje. No hay una motivación para que ellos puedan realizar las tareas.
--	---

Cuaderno de campo nro. 9	
Observador: Peña Anacleto Carlos Alexis. Fecha: 2 de diciembre de 2019. Lugar: Aula de la Institución Educativa. Temática: Sesión de aprendizaje del área de Comunicación.	
Descripción	Reflexión
16.20 h: Suena la campana y es momento de irme al aula. Encuentro a los alumnos jugando cartas, otros sentados en las mesas, y los demás demoran en llegar. 16.25 h: La profesora llega al aula, pero al parecer algo ha olvidado y sale nuevamente. Los alumnos siguen desordenados y en sus cosas personales. 16.28 h: La profesora regresa nuevamente, pide que recojan la basura, luego se va a su asiento y saca las notas de los alumnos para poder apuntar quiénes han leído la obra que dejó: “El túnel”. 16.35 h: Vuelven a reunirse para terminar su tarea y seguir con el tema “Taller literario”. La profesora escribe en la pizarra “Seguimos con el taller literario”. Pregunta si ya realizaron los dos primeros trabajos (realizar un poema aplicando el calcado, y otro, aplicando el encadenado), ahora deberían hacer el cadáver exquisito, y explica un momento. 16.40 h: Finalmente pide que realicen un poema con la temática libre. Así, el resto que queda de tiempo los alumnos deberían terminar ese trabajo, autoevaluarse y presentarlo. Los alumnos, mientras la profesora no se encuentra, empiezan a jugar tirándose manazos, las mujeres de un grupo conversan sin hacer nada, y solo algunos intentan terminar la tarea. 18.25 h: La clase culmina, algunos han presentado su trabajo, otros no les ha interesado y salen como si nada. Todos nos retiramos.	La estrategia de hacer que se reúnan no parece funcionar, porque, al contrario, hace que conversen de otras cosas y no se preocupen por realizar la tarea. Eso, aparte de que tampoco sigue habiendo una motivación para que éstos la hagan. No existe un control y equilibrio.

Cuaderno de campo nro. 10	
Observador: Peña Anacleto Carlos Alexis. Fecha: 05 de diciembre de 2019. Lugar: Institución Educativa “José María Arguedas”, La Victoria. Temática: Sesión de aprendizaje del área de Comunicación.	
Descripción	Reflexión
13.10 h: Llego al aula, como ya se sabe, de tercero “B”. La puerta se encuentra abierta, algunos alumnos juegan con una pelota de trapo afuera, otros están conversando dentro, y algunas alumnas igualmente. El auxiliar les llama la atención y les pide que ingresen y se ordenen, por un momento se para en la puerta para que no sigan haciendo desorden. 13.23 h: Llego la profesora junto a una alumna de quinto grado de secundaria. La profesora les pide que recojan la basura de sus asientos, pero al ver que no lo hacen, y no les importa, ella da el ejemplo y les comunica que les pondrá un rojo a todos por su desobediencia. 13.25 h: Mientras la profesora coloca las notas, una alumna en su delante golpea fuertemente en la espalda a su compañero de adelante, la profesora le llama la atención por su actitud, y le aconseja que a la próxima ella tiene que avisar a un superior. 13.30 h: La profesora informa sobre el día del logro que se realizará el día 18, y mientras toca ese tema, reflexiona y aconseja a los alumnos sobre el tema de levantar la basura y de obedecer. 13.35 h: Como el día lunes se realizó la revisión de poemas utilizando técnicas, este día se hará un poema libre, pero eso sí, utilizando las técnicas de versificación. Pero antes entrega una hoja con dos composiciones de canciones (una de reggaetón y otra, un yaraví). Además, la alumna que la ha acompañado cumple la función de poner en reproducción la primera canción llamada “Loco contigo”. Los alumnos al parecer, la canción les llama la atención, algunas alumnas cantan, sin embargo, no se nota un análisis de aquellas canciones, solo se escucha, se canta y listo. Luego les pide que realicen la cuenta de sílabas métricas, el uso de licencias métricas, de la ley de acentos finales, para decirles al final que aquella composición parece ser libre, y que no tienen una métrica igualada. 14.25 h: Ahora los alumnos deberán escribir su composición por sí solos. Los alumnos no quieren, otros no entiendes, y otros intentan hacerlo, pero tienen su propia forma, la cual no se rigen de las técnicas de versificación.	No hay un respeto por la docente, y las decisiones que toma parecen ser pasivas e ineficaces. Se presenta el uso de material actual y al parecer motivador para los estudiantes, pero tampoco existe un control por sus emociones que pueden causar, teniendo como consecuencia nuevamente el desorden y la falta de comprensión de lo que se quiere hacer. No funcionó que se haya traído lo que ellos querían, porque no hay un trabajo de raíz, y además no se sigue una motivación constante.

Anexos E

Entrevistas

ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD

Realizado por
Peña Anacleto Carlos Alexis
 Seminario de Investigación Educativa
 Carrera Profesional de Educación
 Especialidad de Lengua y literatura
 FACHSE UNPRG, 2019-2020

Entrevista en profundidad (Discente 1)

I. INFORMACIÓN

Día	Lugar	Hora
9 de diciembre de 2019	Aula de profesores de la IE	5:25 h
Objetivo		
Conocer el contexto y circunstancias en las que vive el alumno, las representaciones que tiene sobre el curso y la docente y saber si ha logrado los aprendizajes esperados.		
Entrevistador		
Peña Anacleto Carlos Alexis		
Entrevistado		
Nombre y Apellidos	Edad	Ocupación
A. N. C. F.	14	Estudiante

II. TÓPICOS DE ENTREVISTA

Tópico 1 DEMOGRÁFICO Y BIOGRÁFICO	¿Cuáles son tus nombres y apellidos? ¿Cuántos años de edad tienes? ¿Con quién vives en tu hogar? ¿Cómo te definirías como estudiante? ¿Consideras que tienes el apoyo de tus padres para tu educación? ¿Cuál es el motivo por la cual estás en el colegio? ¿Te encuentras invicto(a) en tus estudios? Hasta el momento, ¿qué puesto ocupas en tu salón? ¿Te gustaría obtener algo a cambio de tus buenas calificaciones? Si sales bien en tus estudios, ¿alguna persona te recompensa por ello? ¿Qué materiales utilizas en clase? ¿Qué calificación le pondrías a tu actitud frente al área? ¿En qué eventos importantes y educativos has sido partícipe? Si se te diera la oportunidad de estudiar en otra I. E., ¿cuál sería? ¿Por qué? ¿Cuáles son los objetivos que deseas lograr de la mano del área de comunicación?
Tópico 2 LA MOTIVACIÓN	¿Cuándo crees sentirte motivado(a) por tus padres para estudiar? ¿Qué hechos te causan alegría en tu I. E? ¿Qué hechos te causan molestia en tu I. E? ¿Existe una cultura de valores en tu aula? ¿Qué opinas de las actitudes de tus compañeros en el aula de clase? ¿Qué opinas de las interrupciones que hacen tus compañeros cuando la profesora está haciendo su clase? ¿Cómo son las relaciones entre tus compañeros? ¿Cómo es la relación entre tus compañeros y su docente de Comunicación? ¿Te parece adecuado el espacio donde estudias para poder aprender? ¿Crees que, si un compañero tuyo se burla de la opinión de alguien o de ti, eso desmotivaría y ocasionaría que ya no haya participación?? Si un alumno participa de manera correcta, ¿eso te motivaría para que lo tomes como ejemplo? Con respecto a la implementación de un artefacto tecnológico (televisor) en tu aula de clases, ¿crees que es necesario? ¿Por qué? ¿Qué harías para conseguir un clima agradable en tu aula? ¿Participas en clase? ¿Por qué crees que es importante hacerlo? ¿Te sientes motivado en la clase de Comunicación? ¿Por qué?

	Si tu profesora realiza una competencia en tu aula, ¿te sentirías motivado(a)? ¿Qué elementos o acciones te motivarían en clase? ¿Te gustaría que cuando se hable de un personaje regional, sea invitado a tu aula para que lo conozcan en vivo y en directo? ¿Te diviertes en la clase de Comunicación? ¿Consideras que los temas que han realizado a lo largo del año escolar en el área de Comunicación, te han servido? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Qué te motiva más, aprender o aprobar? ¿Cómo te sientes al aprender algo? ¿Cuáles son las razones por las cuales haces una tarea? ¿Te sientes capaz de realizar cualquier tipo de tarea? ¿En qué momentos le prestas atención a tu profesora? ¿Cuándo consideras que tu profesora hace divertida su clase? ¿Qué crees que es lo que te desmotiva o te desmotivaría estudiar? ¿Qué elementos quisieras que utilice tu profesora para motivarte a estudiar y aprender? Actualmente, hay una gran difusión de lo que se le domina como los “memes”, ¿crees que puedan ser utilizados para el aprendizaje en el área de comunicación? ¿Te gustaría que fueran utilizados? ¿Te gustaría que se emplee el “juego” en el aprendizaje del área de comunicación?
Tópico 3 REPRESENTACIONES SOBRE EL ÁREA Y EL DOCENTE	¿Cuál consideras que es tu curso de preferencia? ¿Qué opinas sobre el área de Comunicación? ¿Qué me puedes decir sobre tu docente de Comunicación? ¿Consideras que tu docente realiza bien su labor educativa? ¿Por qué? ¿Qué métodos o técnicas utiliza tu docente para poder enseñar? ¿Hace uso tu docente de la tecnología para el proceso de enseñanza? ¿Qué le recomendarías a tu docente para que puedas egresar de manera óptima? ¿Qué es lo que produce en ti las sesiones de clase de tu docente? ¿Qué es lo que no comprendes en la clase de tu profesora de Comunicación? ¿Cómo consideras las evaluaciones que realiza tu docente? ¿Cómo te gustaría que te evaluaran? ¿Qué puedes comentarme sobre los temas que has llevado durante este año escolar? ¿Qué significado tiene el curso para ti? ¿Cuál sería, para ti, la utilidad de los conocimientos del Área de Comunicación? Estás por terminar el tercer grado de secundaria, ¿qué le dirías a quien te ha orientado durante todo este año escolar?
Tópico 4 LOGROS DE APRENDIZAJE	¿Cuál crees que es la importancia del discurso? ¿Qué es analizar textos? ¿Consideras que sabes analizar textos? ¿Cuál crees que es la importancia de saber dar siempre una opinión? ¿Qué es para ti la Literatura? Y, ¿cuál crees que es su importancia y finalidad? ¿Qué obras literarias han leído en Comunicación? ¿Qué es lo que motiva a leer? ¿Para qué crees que sirve la Poesía? ¿Qué escritores literarios conoces? ¿Has escrito alguna vez textos literarios? ¿Qué es lo que te motivaría para escribir textos? ¿Sabes cuáles son las técnicas de versificación? ¿Para qué crees que es importante conocer las técnicas de versificación? ¿Conoces las reglas ortográficas del español? ¿Qué te gustaría aprender en Comunicación? ¿Qué tipo de libros te gustaría leer en Comunicación? ¿Cómo te gustaría aprender en Comunicación?

III. TRANSCRIPCIÓN

Participante	Nro.	Turno
Entrevistador	1	Buenas tardes, estamos aquí con una alumna del tercer grado “B”. Aquí el objetivo es hacerle una entrevista como parte de mi trabajo investigativo del cual estoy haciendo
	2	(...) ¿Todo bien?
Entrevistado 1	3	Ujum.
Entrevistador	4	Bien. Vamos entonces con la primera pregunta. ¿Cuáles son sus nombres y apellidos?
Entrevistado 1	5	Eh mi nombre es A.N. C.
Entrevistador	6	Bien. ¿Cuántos años de edad tiene?
Entrevistado 1	7	Catorce.
Entrevistador	8	¿Con quién vives en tu hogar?
Entrevistado 1	9	Con mis tíos.
Entrevistador	10	¿Y tus padres?
Entrevistado 1	11	No yo no vivo con ellos, son separados.
Entrevistador	12	Dime, ¿cómo te definirías como estudiante?
Entrevistado 1	13	Como estudiante... más o menos.
Entrevistador	14	¿Más o menos?
Entrevistado 1	15	Sí.
Entrevistador	16	¿Consideras que tienes el apoyo de tus padres para tu educación?
Entrevistado 1	17	Sí.
Entrevistador	18	Sí. ¿Cuál es el motivo por la cual estás aquí en el colegio?
Entrevistado 1	19	Para aprender cosas nuevas.
Entrevistador	20	Bien. ¿Te encuentras invicta en tus estudios?
Entrevistado 1	21	Mmm (risas) puede ser. Hay algunos que me encuentro un poco mal.
Entrevistador	22	Hasta el momento, ¿qué puesto ocupas en tu salón?
Entrevistado 1	23	No lo sé.
Entrevistador	24	¿No has visto tu libreta?
Entrevistado 1	25	No, no lo he visto.
Entrevistador	26	¿Te gustaría obtener algo a cambio de tus buenas calificaciones?
Entrevistado 1	27	Mmm sí.
Entrevistador	28	¿Qué cosa?
	29	(silencio, risas)
Entrevistador	30	¿Es algo material?
Entrevistado 1	31	Sí.
Entrevistador	32	Dime, especifica.
Entrevistado 1	33	(En voz baja) Un celular. Lo necesito para poder comunicarme.
Entrevistador	34	Si sales bien en tus estudios, ¿alguna persona te recompensa por ello?
Entrevistado 1	35	No, solo mi mamá me felicitaría.
Entrevistador	36	Dime, ¿qué materiales utilizas en clase?
Entrevistado 1	37	Todo lo que es para el colegio, tus lápices, tus lapiceros, tu cuaderno.
Entrevistador	38	¿No te hace falta nada?
Entrevistado 1	39	No, si tengo todo.
Entrevistador	40	¿Qué calificación le pondrías a tu actitud frente al área?
Entrevistado 1	41	No soy, no soy, que digamos, tan tranquila también. A veces inquieta, más o menos.
Entrevistador	42	¿En qué eventos importantes educativos has sido partícipe?
Entrevistado 1	43	Acá en el colegio, cuando participamos en los villancicos. También cuando canté sola acá en el colegio.
Entrevistador	44	Si se te diera la oportunidad de estudiar en otra Institución Educativa, ¿cuál sería?
Entrevistado 1	45	La Inmaculada Concepción.
Entrevistador	46	¿Por qué?
Entrevistado 1	47	Porque mire, ahí es un colegio muy bonito porque todas las mujeres sí comparten sus cosas, no se insultan ni se dicen cosas feas.
Entrevistador	48	¿Me estás diciendo que aquí sí?
Entrevistado 1	49	O sea, bueno en nuestra aula nuestros compañeros son malcriados y se comportan como niños.
Entrevistador	50	¿Cuáles son los objetivos que deseas lograr de la mano del área de comunicación?
Entrevistado 1	51	Aprender más sobre esa área; porque como yo no lo entiendo mucho.
Entrevistador	52	¿Cuándo crees sentirte motivada por tus padres para estudiar?
Entrevistado 1	53	
	54	
	55	
	56	
	57	
	58	

Entrevistador	59	Cuando ellos me dan apoyo en lo que necesito, me orientan en todo eso para poder seguir con mis estudios. Sí lo hacen.
Entrevistado 1	60	¿Qué hechos te causan alegría en tu Institución Educativa?
	61	Lo que me causa alegría es que el colegio es unido. Es bonito porque yo aquí he estudiado inicial, yo me siento cómoda en este colegio porque todos así nos ayudamos, y
Entrevistador	62	lo que no entendemos siempre ellos están ahí los profesores para nosotros.
Entrevistado 1	63	¿Qué hechos te causan molestia en tu I. E?
	64	Bueno la verdad, molestia, algunos estudiantes se sienten incómodos porque lo único
Entrevistador	65	que quieren hacer en el aula es hacer bulla para...
Entrevistado 1	66	¿Eso te molesta?
Entrevistador	67	Sí.
Entrevistado 1	68	¿Existe una cultura de valores en tu aula?
Entrevistador	69	No, no existe.
Entrevistado 1	70	¿Qué opinas de las actitudes de tus compañeros en el aula de clase?
Entrevistador	71	Bueno, lo que opino es que la mayoría de los hombres porque ellos son los más inquietos de nuestras aulas en cambio las mujeres son las más pacíficas, pero también a
Entrevistado 1	72	veces dicen lisuras.
Entrevistador	73	¿También ellas?
Entrevistado 1	74	Sí.
Entrevistador	75	¿Eres parte de ellas?
Entrevistado 1	76	Sí. (sonríe)
Entrevistador	77	¿Qué opinas de las interrupciones que hacen tus compañeros cuando la profesora está
Entrevistado 1	78	haciendo su clase?
	79	Que está mal porque cuando un adulto habla no se debe hacer eso, están interrumpiendo.
Entrevistador	80	¿Has interrumpido alguna vez?
Entrevistado 1	81	Yo sí.
Entrevistador	82	¿Cómo son las relaciones entre tus compañeros?
Entrevistado 1	83	Más con las mujeres o sea con mis amigas más nos llevamos, pero con los hombres
Entrevistador	84	no mucho porque, o sea, no soy de hablarles a ellos porque son muy fastidiosos.
Entrevistado 1	85	¿Y ellos cómo se comportan, en general? ¿Cómo se llevan todos?
	86	Cuando es algo así por ejemplo para ponernos como por ejemplo las danzas, todos
Entrevistador	87	nos ponemos a hablar así.
Entrevistado 1	88	¿Cómo es la relación entre tus compañeros y su docente de Comunicación?
	89	Bueno ahí la relación entre mis compañeros y la profesora no es que digamos, a ver,
Entrevistador	90	como le podría decir, son muy imperativos y no le deja hacer la clase y hay ratos que
Entrevistado 1	91	la profesora le jala las orejas.
Entrevistador	92	¿Te parece adecuado el espacio donde estudias para poder aprender?
Entrevistado 1	93	Sí, es una amplia. Sí es adecuada, yo me siento cómodo.
Entrevistador	94	¿Crees que, si un compañero tuyo se burla de la opinión de alguien o de ti, eso desmotivaría y ocasionaría que ya no se participe?
Entrevistado 1	95	Bueno, a mí no me importan lo que digan los demás, yo creo que, bueno todas mis
	96	amigas si un hombre dice algo así trata de bajarla mis amigas no se dejan llevar por
Entrevistador	97	eso o si los callan.
	98	Si un alumno participa de manera correcta, ¿eso te motivaría para que lo tomes como
Entrevistado 1	99	ejemplo?
	100	Sí, como mi compañera Ch., que ella es una gran estudiante porque ha representado al
Entrevistador	101	colegio, ella cuando dice su respuesta lo dice de una manera muy bonita y todos la
Entrevistado 1	102	aplauden.
Entrevistador	103	¿Eso te motiva para que participes?
Entrevistado 1	104	Sí, ajá.
Entrevistador	105	¿Y qué pasa con aquellos compañeros que responden por responder, digamos, te desmotiva?
Entrevistado 1	106	No... yo creo que ya es depende de uno.
Entrevistador	107	Dime, con respecto a la implementación de un artefacto tecnológico (televisor) en tu
Entrevistado 1	108	aula de clases, ¿crees que es necesario?
	109	Bueno, para los adolescentes, yo creo que es, no digamos que es tan importante, yo
Entrevistador	110	creo que para que lo vean un rato, de acuerdo al tiempo.
Entrevistado 1	111	¿Qué harías para conseguir un clima agradable en tu aula?
	112	
	113	
	114	
	115	
	116	
	117	
	118	

Entrevistador	119	Este... primero poner tachos de basura para que el ambiente de nuestra aula no sea así
Entrevistado 1	120	todo desordenado y podamos hacer la clase tranquila.
Entrevistador	121	¿Eso es lo que harías?
Entrevistado 1	122	Sí.
Entrevistador	123	Dime, ¿participas en clase?
Entrevistado 1	124	Sí, algunas.
Entrevistador	125	¿Por qué crees que es importante hacerlo?
Entrevistado 1	126	Mire nosotros cuando así opinamos queremos seguir opinando y aprendes más del
Entrevistador	127	tema y te gusta, ¿no?
Entrevistado 1	128	¿Cuándo tu profesora te felicita por dar tu opinión, te motiva a que lo vuelvas a hacer?
Entrevistador	129	Sí. Te sientes como dar un paso más, ya que no todos los días no recibo eso, y es bo-
Entrevistado 1	130	nito pues, la profesora te felicita y quieres seguir opinando...
Entrevistador	131	¿Te sientes motivado en la clase de Comunicación?
Entrevistado 1	132	Bueno, siéndole sincera, no mucho. Es que...
Entrevistador	133	¿Por qué?
Entrevistado 1	134	No me gusta mucho el área, pero tengo que tratar de aprenderlo.
Entrevistador	135	Si tu profesora realiza una competencia en el aula, ¿te sentirías motivado(a)?
	136	Sí, porque quisiera ganar, ¿no? Quisiera intentarlo para ver cómo me va.
Entrevistado 1	137	¿Qué elementos o acciones te motivarían en clase? ¿Qué cosas te motivarían en la
Entrevistador	138	clase de Comunicación?
Entrevistado 1	139	Ah... No sé depende; como, o sea...
Entrevistador	140	¿Dinámicas?
	141	Sí, eso sí me encanta porque me relaja. Eso me ayudaría a hacer las cosas.
Entrevistado 1	142	¿Te gustaría que cuando se hable de un personaje regional, sea invitado a tu aula para
Entrevistador	143	que lo conozcan en vivo y en directo?
Entrevistado 1	144	Sí.
Entrevistador	145	¿Conoce a algún personaje regional?
Entrevistado 1	146	(Mueve su cabeza para decir que no)
Entrevistador	147	¿Te gustaría conocer?
Entrevistado 1	148	Sí.
Entrevistador	149	¿Te diviertes en la clase de Comunicación?
	150	No.
Entrevistado 1	151	¿Consideras que los temas que han realizado a lo largo del año escolar en el área de
Entrevistador	152	comunicación, te han servido?
Entrevistado 1	153	Sí.
	154	¿Por qué?
Entrevistador	155	Porque he aprendido muchos de ellos, también porque me he quedado sorprendida en
Entrevistado 1	156	algunos temas que la profesora nos ha explicado y eso.
Entrevistador	157	¿Qué te motiva más, aprender o aprobar?
Entrevistado 1	158	Aprender.
	159	¿Cómo te sientes al aprender algo?
Entrevistador	160	Me siento feliz porque haciendo cosas nuevas, y aprendo cosas buenas y me motiva
Entrevistado 1	161	más a seguir con mis estudios.
Entrevistador	162	¿Cuáles son las razones por las cuales haces una tarea?
Entrevistado 1	163	Cuáles son las razones... para poder aprobar el año y pasar a cuarto.
	164	¿Te sientes capaz de realizar cualquier tipo de tarea?
Entrevistador	165	Siempre y cuando lo entienda y trate de entenderlo bien, porque a veces se me hace
Entrevistado 1	166	difícil.
Entrevistador	167	¿En qué momentos le prestas atención a tu profesora?
Entrevistado 1	168	Cuando el tema es interesante.
	169	¿Cuándo consideras que tu profesora hace divertida su clase?
Entrevistador	170	O sea, hay algunos profesores que cuando hace su clase así nos ánima y son graciosos
Entrevistado 1	171	y creo que a todos los estudiantes nos gusta.
	172	¿Qué crees que es lo que te desmotiva o te desmotivaría estudiar?
Entrevistador	173	Siendo de mi vida, a mí me desmotivaría por problemas tanto eso porque yo viví co-
Entrevistado 1	174	sas feas, pero mi mamá así me consejo, mi familia hizo que yo siga adelante.
Entrevistador	175	¿Qué elementos quisieras que utilice tu profesora para motivarte a estudiar y apren-
	176	der?

Entrevistado 1	177	Que no sea tan renegona (risas). Y que no sea tan... o sea, que también no grite mucho, bueno también a los estudiantes que la hacen renegar porque afecta a la profesora, a todos.
Entrevistador	180	Actualmente, hay una gran difusión de lo que se le domina como los “memes”, ¿crees que puedan ser utilizados para el aprendizaje en el área de comunicación?
Entrevistado 1	181	Yo creo que hay algunos memes que lo haces ya para una mala intención, a lo mayoría utilizan eso por una diversión.
Entrevistador	182	¿Te gustaría que fueran utilizados?
Entrevistado 1	183	Yo digo que sí, pero de una buena manera.
Entrevistador	184	¿Te motivaría eso?
Entrevistado 1	185	Sí, sí.
Entrevistador	186	¿Te gustaría que se emplee el “juego” en el aprendizaje del área de comunicación?
Entrevistado 1	187	Dinámicas. Sí, o sea, lo alumnos pueden aprender de diferentes formas.
Entrevistador	188	¿Tú aprenderías así?
Entrevistado 1	189	Sí, es cuando uno va haciendo una tarea y escucha música, y se concentra.
Entrevistador	190	¿Cuál consideras que es tu curso de preferencia?
Entrevistado 1	191	F. C. C.
Entrevistador	192	¿Qué significa?
Entrevistado 1	193	Formación Ciudadana y Cívica.
Entrevistador	194	¿Por qué?
Entrevistado 1	195	Porque ahí te hacen preguntas sobre la autoestima... o sea, es bonito.
Entrevistador	196	¿Qué opinas sobre el área de Comunicación?
Entrevistado 1	197	Cómo le puedo explicar, o sea, el curso es lindo, pero no me gusta como enseña la profesora.
Entrevistador	198	¿Qué me puedes decir sobre tu docente de Comunicación?
Entrevistado 1	199	A los alumnos les jala las orejas y...
Entrevistador	200	¿No te gusta eso?
Entrevistado 1	201	No.
Entrevistador	202	¿Consideras que tu docente realiza bien su labor educativa?
Entrevistado 1	203	Como profesora, o sea ella enseña bien pero mucho se pasa del límite.
Entrevistador	204	¿Qué métodos o técnicas utiliza tu docente para poder enseñar?
Entrevistado 1	205	Las exposiciones, para ver cómo nos vamos expresando.
Entrevistador	206	¿Hace uso tu docente de la tecnología para el proceso de enseñanza?
Entrevistado 1	207	Sí porque es importante para, la tecnología también es importante para nosotros poder aprender la información que ahí hay.
Entrevistador	208	¿Qué es lo que no comprendes en la clase de tu profesora de Comunicación?
Entrevistado 1	209	Algunos temas que ella hace a veces yo no comprendo, y le pregunto, ¿no? Pero...
Entrevistador	210	igual no entiendo a veces.
Entrevistado 1	211	¿Cómo consideras las evaluaciones que realiza tu docente?
Entrevistador	212	Bueno, evaluaciones no hace mucho, pero lo que hace es hacer exposiciones, leer obra como la que estamos leyendo ahora “El túnel negro” ... “El túnel”.
Entrevistado 1	213	¿Cómo te gustaría que te evaluaran?
Entrevistador	214	Eeeh, yo creo que haciéndome preguntas o exponiendo.
Entrevistado 1	215	¿Un examen oral, todo oral? ¿No te gusta o exámenes escritos?
Entrevistador	216	No, no, examen oral.
Entrevistado 1	217	¿Qué puedes comentarme sobre los temas que has llevado durante este año escolar?
Entrevistador	218	Eeeh, que son, bueno yo no le estoy expresando tanto interés tanto al tema a mí no me gusta mucho los temas que están dando.
Entrevistado 1	219	¿Cuál crees que es la importancia del discurso? Del tema que has llevado.
Entrevistador	220	(Risas de nervios)
Entrevistado 1	221	¿Qué es analizar textos?
Entrevistador	222	No sé.
Entrevistado 1	223	¿Consideras que sabes analizar textos?
Entrevistador	224	Ah ya, ya entendí, más o menos, primero tengo que leer y ver qué significa todo eso.
Entrevistado 1	225	¿Cuál crees que es la importancia de saber dar siempre una opinión?
Entrevistador	226	¿Cuál es la importancia de dar una opinión? Bueno yo creo que primero debes saber opinar antes que decir otras cosas para que las otras personas te puedan entender y escuchar así ellas te puedan aplaudir ya si es una opinión correcta sería bonito.
Entrevistado 1	227	¿Qué es para ti la Literatura?
Entrevistador	228	(Ríe y cruza los brazos)
Entrevistado 1	229	

Entrevistador	237	¿No sabes qué es la Literatura?
Entrevistado 1	238	No.
Entrevistador	239	Y, ¿cuál crees que es su importancia y finalidad?
Entrevistado 1	240	No sé.
Entrevistador	241	¿Qué obras literarias han leído en Comunicación?
Entrevistado 1	242	Obras... Mmm... sobre José María Arguedas.
Entrevistador	243	¿Qué es lo que motiva a leer?
Entrevistado 1	244	Lo que me motiva a leer es que, me motiva a leer las obras porque es interesante y nos
Entrevistador	245	habla mucho sobre cosas, sobre, por ejemplo, sobre por ejemplo, la obra de José Ma-
Entrevistado 1	246	ría Arguedas ya que era un niño maltratado.
Entrevistador	247	¿Para qué crees que sirve la Poesía?
Entrevistado 1	248	Para expresar nuestros sentimientos.
Entrevistador	249	¿Qué escritores literarios conoces?
Entrevistado 1	250	Escritores literarios... ¿cómo así no entiendo?
Entrevistador	251	Tú me has dicho José María Arguedas.
Entrevistado 1	252	Ah ya... José María Arguedas, Miguel de Cervantes...
Entrevistador	253	...Saavedra. ¿Has escrito alguna vez textos literarios?
Entrevistado 1	253	Mmm no.
Entrevistador	254	¿Qué es lo que te motivaría para escribir textos literarios?
Entrevistado 1	255	¿Cómo así literarios?
Entrevistador	256	Poemas, novelas, cuentos... ¿Qué es lo que te motivaría...?
Entrevistado 1	257	Sí, sobre mi vida. Así como estamos haciendo en comunicación... estamos haciendo
	258	poemas, creando, sacando nuestros sentimientos.
Entrevistador	259	¿Sabes cuáles son las técnicas de versificación?
Entrevistado 1	260	No.
Entrevistador	261	¿Para qué crees que es importante conocer las técnicas de versificación?
Entrevistado 1	262	No lo sé.
Entrevistador	263	¿Conoces las reglas ortográficas del español?
Entrevistado 1	264	Ah ya...
Entrevistador	265	Cómo se escribe una palabra...
Entrevistado 1	266	Sí.
Entrevistador	267	¿Qué tipo de libros te gustaría leer en Comunicación?
Entrevistado 1	268	A mí me gustaría leer "Romeo y Julieta"
Entrevistado 1	269	¿Libros sobre el amor?
Entrevistador	270	Sí.
Entrevistado 1	271	¿Cómo te gustaría aprender en Comunicación?
Entrevistado 1	272	Bueno ahorita lo que estamos haciendo de los temas.
Entrevistador	273	Pero... ¿Qué te gustaría aprender? Algo más.
Entrevistado 1	274	No sé, pero depende, ¿no? Lo que la profesora nos ponga en sus cursos.
Entrevistador	275	Está bien. Entrevistado 1, muchas gracias, hemos acabado.
Entrevistado 1	276	De nada.

**Entrevista en profundidad
(Discente 2)**

I. INFORMACIÓN

Día	Lugar	Hora
12 de diciembre de 2019	Aula de profesores de la IE	1:45 h
Objetivo		
Conocer el contexto y circunstancias en las que vive el alumno, las representaciones que tiene sobre el curso y la docente y saber si ha logrado los aprendizajes esperados.		
Entrevistador		
Peña Anacleto Carlos Alexis		
Entrevistado		
Nombre y Apellidos	Edad	Ocupación
R. del P. S. C.	14	Estudiante

II. TÓPICOS DE ENTREVISTA

Tópico 1 DEMOGRÁFICO Y BIOGRÁFICO	¿Cuáles son tus nombres y apellidos? ¿Cuántos años de edad tienes? ¿Con quién vives en tu hogar? ¿Cómo te definirías como estudiante? ¿Consideras que tienes el apoyo de tus padres para tu educación? ¿Cuál es el motivo por la cual estás en el colegio? ¿Te encuentras invicto(a) en tus estudios? Hasta el momento, ¿qué puesto ocupas en tu salón? ¿Te gustaría obtener algo a cambio de tus buenas calificaciones? Si sales bien en tus estudios, ¿alguna persona te recompensa por ello? ¿Qué materiales utilizas en clase? ¿Qué calificación le pondrías a tu actitud frente al área? ¿En qué eventos importantes y educativos has sido participe? Si se te diera la oportunidad de estudiar en otra I. E., ¿cuál sería? ¿Por qué? ¿Cuáles son los objetivos que deseas lograr de la mano del área de comunicación?
Tópico 2 LA MOTIVACIÓN	¿Cuándo crees sentirte motivado(a) por tus padres para estudiar? ¿Qué hechos te causan alegría en tu I. E.? ¿Qué hechos te causan molestia en tu I. E.? ¿Existe una cultura de valores en tu aula? ¿Qué opinas de las actitudes de tus compañeros en el aula de clase? ¿Qué opinas de las interrupciones que hacen tus compañeros cuando la profesora está haciendo su clase? ¿Cómo son las relaciones entre tus compañeros? ¿Cómo es la relación entre tus compañeros y su docente de Comunicación? ¿Te parece adecuado el espacio donde estudias para poder aprender? ¿Crees que, si un compañero tuyo se burla de la opinión de alguien o de ti, eso desmotivaría y ocasionaría que ya no haya participación?? Si un alumno participa de manera correcta, ¿eso te motivaría para que lo tomes como ejemplo? Con respecto a la implementación de un artefacto tecnológico (televisor) en tu aula de clases, ¿crees que es necesario? ¿Por qué? ¿Qué harías para conseguir un clima agradable en tu aula? ¿Participas en clase? ¿Por qué crees que es importante hacerlo? ¿Te sientes motivado en la clase de Comunicación? ¿Por qué? Si tu profesora realiza una competencia en tu aula, ¿te sentirías motivado(a)? ¿Qué elementos o acciones te motivarían en clase? ¿Te gustaría que cuando se hable de un personaje regional, sea invitado a tu aula para que lo conozcan en vivo y en directo? ¿Te diviertes en la clase de Comunicación? ¿Consideras que los temas que han realizado a lo largo del año escolar en el área de comunicación, te han servido? ¿Por qué? ¿Para qué?

	¿Qué te motiva más, aprender o aprobar? ¿Cómo te sientes al aprender algo? ¿Cuáles son las razones por las cuales haces una tarea? ¿Te sientes capaz de realizar cualquier tipo de tarea? ¿En qué momentos le prestas atención a tu profesora? ¿Cuándo consideras que tu profesora hace divertida su clase? ¿Qué crees que es lo que te desmotiva o te desmotivaría estudiar? ¿Qué elementos quisieras que utilice tu profesora para motivarte a estudiar y aprender? Actualmente, hay una gran difusión de lo que se le domina como los “memes”, ¿crees que puedan ser utilizados para el aprendizaje en el área de comunicación? ¿Te gustaría que fueran utilizados? ¿Te gustaría que se emplee el “juego” en el aprendizaje del área de comunicación?
Tópico 3 REPRESENTACIONES SOBRE EL ÁREA Y EL DOCENTE	¿Cuál consideras que es tu curso de preferencia? ¿Qué opinas sobre el área de Comunicación? ¿Qué me puedes decir sobre tu docente de Comunicación? ¿Consideras que tu docente realiza bien su labor educativa? ¿Por qué? ¿Qué métodos o técnicas utiliza tu docente para poder enseñar? ¿Hace uso tu docente de la tecnología para el proceso de enseñanza? ¿Qué le recomendarías a tu docente para que puedas egresar de manera óptima? ¿Qué es lo que produce en ti las sesiones de clase de tu docente? ¿Qué es lo que no comprendes en la clase de tu profesora de Comunicación? ¿Cómo consideras las evaluaciones que realiza tu docente? ¿Cómo te gustaría que te evaluaran? ¿Qué puedes comentarme sobre los temas que has llevado durante este año escolar? ¿Qué significado tiene el curso para ti? ¿Cuál sería, para ti, la utilidad de los conocimientos del Área de Comunicación? Estás por terminar el tercer grado de secundaria, ¿qué le dirías a quien te ha orientado durante todo este año escolar?
Tópico 4 LOGROS DE APRENDIZAJE	¿Cuál crees que es la importancia del discurso? ¿Qué es analizar textos? ¿Consideras que sabes analizar textos? ¿Cuál crees que es la importancia de saber dar siempre una opinión? ¿Qué es para ti la Literatura? Y, ¿cuál crees que es su importancia y finalidad? ¿Qué obras literarias han leído en Comunicación? ¿Qué es lo que motiva a leer? ¿Para qué crees que sirve la Poesía? ¿Qué escritores literarios conoces? ¿Has escrito alguna vez textos literarios? ¿Qué es lo que te motivaría para escribir textos? ¿Sabes cuáles son las técnicas de versificación? ¿Para qué crees que es importante conocer las técnicas de versificación? ¿Conoces las reglas ortográficas del español? ¿Qué te gustaría aprender en Comunicación? ¿Qué tipo de libros te gustaría leer en Comunicación? ¿Cómo te gustaría aprender en Comunicación?

III. TRANSCRIPCIÓN

Participante	Nro.	Turno
Entrevistador	1	Buenas tardes, estamos aquí con una alumna del “José María Arguedas”, ¿verdad?
Entrevistado 2	2	Sí.
Entrevistador	3	Bien, ¿lista para empezar la entrevista?
Entrevistado 2	4	Sí.
Entrevistador	5	¿Tus nombres y apellidos?
Entrevistado 2	6	R. del P.S. C.
Entrevistador	7	¿Cuántos años de edad tienes?
Entrevistado 2	8	Catorce, sí, cumplí el 14 de marzo.
Entrevistador	9	¿Con quién vives en tu hogar?
Entrevistado 2	10	Con... En mi casa vivo yo, mi papá, mi mamá, mis hermanos...
Entrevistador	11	¿Cómo te definirías como estudiante?
Entrevistado 2	12	Que soy muy buena, que me gusta estudiar, estudiar no solo en el aspecto así en la
	13	escuela, sino también averiguar, averiguar más, explayarme en los conocimientos,
	14	así no tanto leyendo, sino también me gusta experimentar en otros sentidos.
Entrevistador	15	Interesante. Dime, ¿consideras que tienes el apoyo de tus padres para tu educación?
Entrevistado 2	16	Sí, bastante.
Entrevistador	17	¿De los dos?
Entrevistado 2	18	Sí, de ambos.
Entrevistador	19	¿Cuál es el motivo por la cual estás en el colegio?
Entrevistado 2	20	Porque yo quiero, o sea, el colegio es una pequeña realidad de la sociedad entonces
	21	ahí puedo interactuar con distintas personas y voy a aprender de ellos y ellos aprenden de mí, entonces yo ya sé cómo debo relacionarme con esas personas, esas son
	22	como un pequeño prototipo de toda sociedad y ya sé cómo hablar como ellas, qué
	23	les gusta, y cómo puedo, un poco, digamos manejarlas, no tanto para lo que yo
	24	quiera, sino para llevarme bien con ellos. Y ya, los favores, yo hago favores a ellos
	25	y ellos a mí.
Entrevistador	26	¿Te encuentras invicto(a) en tus estudios?
Entrevistado 2	27	Sí. Sí.
Entrevistador	28	Hasta el momento, ¿qué puesto ocupas en tu salón?
Entrevistado 2	29	Primero, primer puesto.
Entrevistador	30	¿Te gustaría obtener algo a cambio de tus buenas calificaciones?
Entrevistado 2	31	No, porque sé que a cambio lo que voy a lograr es una buena profesión, y aparte de
	32	ello ya viene un buen trabajo, pero no solo quiero trabajar sino hacer mi propia em-
	33	presa, y aparte el desarrollo...
Entrevistador	34	Hacer tu propia empresa, ¿qué piensas estudiar?
Entrevistado 2	35	Pienso estudiar, no estoy muy segura, puede ser que estudie o Derecho o Arquitect-
	36	tura...
Entrevistador	37	Mmm Interesante, muy bien. Si sales bien en tus estudios, ¿alguna persona te recom-
	38	pensa por ello?
Entrevistado 2	39	No. No me recompensan que digamos regalos...
Entrevistador	40	¿Material?
Entrevistado 2	41	Ajá, material. Material no, sino, más este... bueno amor siempre hay...
Entrevistador	42	¿Te felicitan?
Entrevistado 2	43	Sí, solo me felicitan. Pero, o sea, si saco una mala calificación, tampoco me pegan,
	44	solo tratan de ver en qué estoy fallando...
Entrevistador	45	Para que vuelvas a...
Entrevistado 2	46	Ajá, o en qué están fallando ellos, también se ven ellos, sobre todo mi papá.
Entrevistador	47	Dime, ¿qué materiales utilizas en clase?
Entrevistado 2	48	En clase, mi cuaderno, lápiz, colores, todo lo que tiene la cartuchera, libros...
Entrevistador	49	¿Te hace falta algo?
Entrevistado 2	50	No. No.
Entrevistador	51	¿Qué calificación le pondrías a tu actitud frente a la clase en el área de comunica-
	52	ción??
Entrevistado 2	53	¿20? (sonríe).
Entrevistador	54	20.
Entrevistado 2	55	Sí.
Entrevistador	56	¿En qué eventos importantes y educativos has sido partícipe?

Entrevistado 2	59	En el concurso de narrativa y ensayo “José María Arguedas”. ¿Puede hacer aparte de Comunicación?
Entrevistador	60	
Entrevistado 2	61	Claro, dime.
	62	También en la ONEM, que es la Olimpiada Nacional Escolar de Matemática. También me he ido hecho por el COAR, auspiciado por la USAT. También me he ido a
	63	varios concursos de matemática así pequeños igual de importantes.
Entrevistador	64	
Entrevistado 2	65	Si se te diera la oportunidad de estudiar en otra IE, ¿cuál sería?
	66	Bueno en la institución en la que... bueno yo creo que todas se parecen, así que no
	67	importan mucho bueno si las analizaría, pero con la ayuda de mi papá y mi mamá
	68	que ellos me ayuden a escoger.
Entrevistador	69	¿Desde cuándo vas estudiando en esta Institución?
Entrevistado 2	70	Desde tercer grado de primaria.
Entrevistador	71	¿Dónde estudiaste segundo y primero?
Entrevistado 2	72	Segundo y primero estudié en Chota.
Entrevistador	73	Chota... ¿eres de ese lugar?
Entrevistado 2	74	O sea, yo nací en Chiclayo, pero ni bien nací me llevaron a Chota. Entonces ahí he
	75	crecido, venía así en vacaciones por un corto tiempo a visitar a mi abuelita. Y luego
	76	radicamos en Chota y luego ya acá.
Entrevistador	77	¿Cuáles son los objetivos que deseas lograr de la mano del área de Comunicación?
Entrevistado 2	78	Ah bueno yo, yo si tengo habilidad para escribir, así que quiero ser escritora así tanto
	79	de cuentos, bueno de cuentos me exployo un poco más pero también soy buena en la
	80	Poesía, así que me gustaría eso.
Entrevistador	81	Interesante. ¿Esos serían los principales objetivos?
Entrevistado 2	82	Sí, escribir un libro.
Entrevistador	83	Escribir un libro, ¿tienes algún tema en mente?
Entrevistado 2	84	Sí, o sea, primero voy a hacer un libro infantil, es que yo escribía a los siete años
	85	cuando me compraron mis lapiceros de colores ahí empecé a escribir cuentos así con
	86	la temática de los niños, y cuando siempre los leo siempre me hacen recordar esos
	87	años y, y, veo cuánto ha cambiado, o sea, los niños escriben un poco distinto, con
	88	palabras más sencillas, por eso quiero escribir para infantiles, porque es más sencillo,
	89	más práctico también, más curioso y chistoso también (sonríe).
Entrevistador	90	Muy bien, muy bien. Dime R... ¿Cuándo crees sentirte motivado(a) por tus padres
	91	para estudiar?
Entrevistado 2	92	Cuando, o sea, cuando me dicen que voy a tener una buena profesión, cuando me
	93	dicen que soy inteligente todo eso, mi papá sobre todo me habla del pasado, de la
	94	historia, pero de la historia del Perú, sobre todo de los Incas, siempre incide en lo de
	95	Pachacútec que fue un gran emperador y todo lo que hizo siempre me dice eso, y
	96	coge eso para decirme que yo vengo de esas raíces y como él fue muy inteligente,
	97	así somos todos inteligente y sí lo uso puedo ir más allá...
Entrevistador	98	¿Qué hechos te causan alegría en tu IE?
Entrevistado 2	99	Ah cuando mis compañeros dejan un poco de lado eso de, es decir, ellos en sí no son
	100	tan responsables... No soy responsables, esa es la palabra.
Entrevistador	101	¿Pero ha habido momentos que sí lo han sido y eso te ha causado alegría?
Entrevistado 2	102	Sí pero luego lo malo es que ya es fugaz... (risas)
Entrevistador	103	No es permanente ni nada.
Entrevistado 2	104	Como la estrella fugaz. Por un ratito nomás...
Entrevistador	105	¿Qué hechos te causan molestia en tu IE?
Entrevistado 2	106	Ah bueno, ¿personalmente?
Entrevistador	107	Personalmente.
Entrevistado 2	108	Ah cuando me fastidian (sonríe).
Entrevistador	109	¿Qué te dicen?
Entrevistado 2	110	Es que me fastidian con varios chicos.
Entrevistador	111	¿Con varios chicos? ¿Te han visto con esos chicos?
Entrevistado 2	112	Sí, pero...
Entrevistador	113	¿Son tus amigos?
Entrevistado 2	114	Sí, son mis amigos.
Entrevistador	115	Tienes amigos acá entonces.
Entrevistado 2	116	Sí de otras aulas.
Entrevistador	117	¿Existe una cultura de valores en tu aula?
Entrevistado 2	118	No, no las hay. O sea, sí hay valores, pero no mucho.

Entrevistador	119	¿Qué opinas de las actitudes de tus compañeros en el aula de clase?
Entrevistado 2	120	Son un poco... o sea, sí hacen chisten, algunos de sus chistes son graciosos, pero
	121	algunos se sobrepasan de grosería, hacen chistes obscenos y eso que no agrada mu-
	122	cho.
Entrevistador	123	¿Qué opinas de las interrupciones que hacen tus compañeros cuando la profesora
	124	está haciendo su clase?
Entrevistado 2	125	Bueno a mí me gustaría que esas interrupciones fueran para aclarar algo, que hechos
	126	den su opinión porque eso te hacen ver tus puntos de vista y profundicen un poco el
	127	tema, lo malo que ellos lo hacen para fastidiar o a la profesora o a otro profesor de
	128	otro curso o a otro compañero.
Entrevistador	129	¿Cómo son las relaciones entre tus compañeros?
Entrevistado 2	130	Bueno se pelean, no se llevan, no tanto se llevan bien entre ellos... tienen un poco,
	131	sobre todo las mujeres, los varones...
Entrevistador	132	Son más unidos así ¿te parecen?
Entrevistado 2	133	Mmm tan unido que digamos...
Entrevistador	134	Tienen más confianza...
Entrevistado 2	135	Mmm sí, bueno no sé si lo harán por juego... porque a veces se pelean también pero
	136	luego están bien, es un poco confuso.
Entrevistador	137	Las mujeres no...
Entrevistado 2	138	No.
Entrevistador	139	Son más complicadas.
Entrevistado 2	140	(Asiente con la cabeza y ríe).
Entrevistador	141	¿Cómo es la relación de tus compañeros con la profesora?
Entrevistado 2	142	¿Con la profesora de Comunicación?
Entrevistador	143	Ujum.
Entrevistado 2	144	Bueno no, con la mayoría de ella con cólera.
Entrevistador	145	Cólera.
Entrevistado 2	146	Sí, porque, bueno es que a veces la profesora se enoja, grita un montón y a ellos no
	147	les gusta que griten.
Entrevistador	148	¿Qué opinas sobre eso?
Entrevistado 2	149	La profesora sí a veces exagera un poco la cólera, no sé por qué, pero vuelta ya no
	150	grita, en esos momentos están muy bien, pero cuando ya mucho se molesta... creo
	151	que debería un poco controlarse.
Entrevistador	152	Dime, cómo, siguiente, ¿Te parece adecuado el espacio donde estudias para poder
	153	aprender?
Entrevistado 2	154	Yo diría que regular.
Entrevistador	155	¿Crees que, si un compañero tuyo se burla de la opinión de alguien o de ti, eso des-
	156	motivaría y ocasionaría que ya no haya después otra participación?
Entrevistado 2	157	Bueno, sí desmotiva un poco porque como que te pone así un poco se siente aver-
	158	gonzado, sobre todo a mí, bueno yo casi no les presto atención, pero a otros compa-
	159	ñeros, yo me he dado cuenta, por ejemplo, M. antes participaba en primero y luego
	160	cuando se burlaban de él y ahorita ya no, ya no participa.
Entrevistador	161	Si un alumno participa de manera correcta, ¿eso te motivaría para que lo tomes como
	162	ejemplo?
Entrevistado 2	163	Sí. Sí, me motiva, o sea tú lo ves como un ejemplo y tratas de coger lo mejor y lo
	164	asimilas para ti y ya tú lo haces con tus propias características y eso te eleva, te eleva
	165	y los demás siguen, siguen, se forma una cadena... De gente.
Entrevistador	166	Con respecto a la implementación de un artefacto tecnológico (televisor) en tu aula
	167	de clases, dime ¿crees que es necesario?
Entrevistado 2	168	Bueno sí porque a veces hay cosas que las necesita verlo así, o sea, el profesor a
	169	veces no puede traer materiales para hacerlo y como ya está en video lo podemos
	170	ver, por ejemplo, la película de Lazarillo de Tormes, la podemos ver imaginar un
	171	poco más la obra y aclarar algunas dudas. O un experimento así un poco difícil...
Entrevistador	172	¿La han visto en el aula la película?
Entrevistado 2	173	Sí.
Entrevistador	174	¿Toda, completa?
Entrevistado 2	175	No, porque mis compañeros hacían bulla.
	176	(R. tuvo un problema y pausé por unos minutos la grabación)
Entrevistador	177	Bueno siguiendo con la pregunta sobre la implementación de un artefacto tecnoló-
	178	gico, en este caso un televisor, ¿es necesario? Me estabas diciendo...

Entrevistado 2	179	Bueno en los casos que había dicho... bueno en otros casos, bueno mis compañeros
	180	a veces ponen... bueno la música que ellos les gusta ya que lo pongan, pero a veces
	181	le ponen mucho volumen, como que a mí no me gusta esa música y no me siento
	182	muy cómodo, y como soy un poco tímida no les digo nada.
Entrevistador	183	¿Qué harías para conseguir un clima agradable en tu aula?
Entrevistado 2	184	Eso ya sería un trabajo más profundo se debería ver en el aula. Es poco difícil cam-
	185	biarlos, muy difícil
Entrevistador	186	Pero... ¿tendrías esa iniciativa?
Entrevistado 2	187	Eso ya es otra difícil.
Entrevistador	188	¿Participas en clase?
Entrevistado 2	189	Sí.
Entrevistador	190	¿Por qué crees que es importante hacerlo?
Entrevistado 2	191	Es importante porque pierdes el miedo, y otra cosa es que le das a otros compañeros
	192	la oportunidad de expresar sus puntos de vista y ellos pueden asociar sus conoci-
	193	mientos y al conocer es punto de vista te aclara otro punto de vista y se va formando
	194	una cadena.
Entrevistador	195	Dime, con toda sinceridad, ¿te sientes motivado en la clase de Comunicación?
Entrevistado 2	196	Sí, yo sí. Porque con la profesora nos conocemos y hemos viajado.
Entrevistador	197	Si tu profesora realiza una competencia en tu aula, ¿te sentirías motivado(a)?
Entrevistado 2	198	Sí, porque anteriormente había competencias de concursos y yo sí participaba. Y eso
	199	me ha ayudado a saber mis puntos de vista y lo demás. Estoy guardándome...
Entrevistador	200	Para otra oportunidad. Bien, dime, ¿qué elementos o acciones te motivarían en clase?
Entrevistado 2	201	Acciones sería que la profesora... una actividad especial sería que nos dé para esco-
	202	ger la obra, o sea, ella pone sus listas de obras que luego en la última obra que noso-
	203	tros escojamos, es por votación. Allí ya hacemos eso de la democracia y leemos una
	204	obra que nos guste. Bueno, ahí, mejor sería conocimientos porque a veces no cono-
	205	cen qué obra escoger.
Entrevistador	206	Eso sí. ¿Te gustaría que cuando se hable de un personaje regional, como un escritor
	207	general, lo lleven a tu aula?
Entrevistado 2	208	Sí, sí han traído., el año pasado bueno no trajeron al aula sino al colegio. Ahí nos da
	209	consejos de cómo hacer poesía, porque es un personaje...
Entrevistador	210	Que conoce.
Entrevistado 2	211	Que conoce.
Entrevistador	212	¿Te diviertes en la clase de Comunicación?
Entrevistado 2	213	Diversión así...
Entrevistador	214	Diversión sana,
Entrevistado 2	215	¡Sí!
Entrevistador	216	¿Consideras que los temas que han realizado a lo largo del año escolar en el área de
	217	Comunicación te han servido?
Entrevistado 2	218	Sí.
Entrevistador	219	¿Por qué?
Entrevistado 2	220	Porque me ha notado cosas (...) las he aclarado con eso y sobre todo las técnicas de
	221	poesía... sobre todas las técnicas.
Entrevistador	222	¿Qué te motiva más, aprender o aprobar?
Entrevistado 2	223	Aprender, o sea, las dos cosas yo las tengo conectadas, últimamente yo leí un libro,
	224	aprobar si es bueno, pero anteriormente, si tu aprendes automáticamente apruebas,
	225	pero no es cosa de hacer trampa que sucede mucho en el aula... que hacen así trampa
	226	y salen aprobados.
Entrevistador	227	¿En los exámenes?
Entrevistado 2	228	No solo en los exámenes, sino en los trabajos...
Entrevistador	229	¿Copian?
Entrevistado 2	230	Copian cualquier cosa, de otros, o no sé qué hacen ponen cualquier cosa, hay un
	231	profesor que casi no ve, ya con él lo hacen, ponen cualquier cosa y como ya lo ve, lo
	232	revisa. Y en sí, no aprenden.
Entrevistador	233	Dime, ¿Cómo te sientes al aprender algo?
Entrevistado 2	234	Cuando aprendo algo me siento bien porque estoy aprendiendo y aprender es... (se
	235	señala la parte de arriba de la cabeza) bueno yo a veces siento, cuando estoy apren-
	236	diendo, así como cosquillitas,
Entrevistador	237	Ah, ¿sí?

Entrevistado 2	238	Sí y se siente curioso. Y eso me gusta, son cosquillitas, pero me gustan. Y yo creo
	239	que es el cerebro.
Entrevistador	240	¿Cuáles son las razones por las cuales haces una tarea?
Entrevistado 2	241	Bueno sí es interesante lo hago porque me gusta, y si es una tarea que tanto no me
	242	interesa, trato de ver el lado bueno y lo hago, y es parte de lo que hago, también no
	243	es tan des importante.
Entrevistador	244	¿Te sientes capaz de realizar cualquier tipo de tarea?
Entrevistado 2	245	Sí. Si no la conozco muy bien, aprendo de otros o busco información.
Entrevistador	246	¿En qué momentos le prestas atención a tu profesora?
Entrevistado 2	247	En todo momento. Solo no le presto atención cuando se pone a conversar con otra
	248	señora.
Entrevistador	249	¿Cuándo consideras que tu profesora hace divertida su clase?
Entrevistado 2	250	Cuando ella viene contenta, viene alegre. Viene y lo hace dinámico, todos partici-
	251	pan, forman grupos y también cuando levantan la mano para responder.
Entrevistador	252	¿Qué elementos quisieras que utilice tu profesora para motivarte a estudiar y apren-
	253	der?
Entrevistado 2	253	Mmm, ella, o sea por ejemplo para una tarea que hubo de una solicitud, ella nos daba
	254	unos papelitos y tenían las partes y nosotros teníamos que salir y pegar en un lugar
	255	correcto, y si acertábamos nos ponía un punto, creo que fue en grupos. Algo así, fue
	256	divertido.
Entrevistador	257	Muy bien, dime: ¿cuál consideras que es tu curso de preferencia?
Entrevistado 2	258	Bueno, todos me gustan, así que no sabría decirle.
Entrevistador	259	¿Qué opinas sobre el área de Comunicación?
	260	Comunicación te ayuda a comunicarte que es lo principal, no solo oralmente sino
Entrevistado 2	261	también por escrito u otros...
	262	¿Qué me puedes decir sobre tu docente de Comunicación?
Entrevistador	263	Sí que es muy buena en el área de lo académica, lo único que le recomendaría es que
Entrevistado 2	264	controlará sus momentos de cólera... O sea, si está bien que exprese su...
Entrevistador	265	Emotividad.
Entrevistado 2	266	Ajá, pero (inteligible)
Entrevistador	267	¿Consideras que tu docente realiza bien su labor educativa?
Entrevistado 2	268	Bueno sí. Bueno creo que mis compañeras un poco colaboraran lo haría mucho me-
	269	jor.
Entrevistador	270	¿Qué métodos o técnicas utiliza tu docente para poder enseñar?
Entrevistado 2	271	La técnica tradicional de hablarnos, pero ella lo que quiere que es que (ininteligible)
Entrevistador	272	¿Hace uso tu docente de la tecnología para el proceso de enseñanza?
Entrevistado 2	273	Sí.
Entrevistador	274	¿Qué es lo que produce en ti las sesiones de clase de tu docente? ¿Cómo te sientes?
	275	Ah... Me siento bien.
Entrevistado 2	276	¿Qué es lo que no comprendes en la clase de tu profesora de Comunicación?
Entrevistador	277	Sí, todo.
Entrevistado 2	278	Dime, ¿qué significado tiene el curso para ti?
Entrevistador	279	Un significado muy valioso que me ayuda a comunicarme con otros seres humanos.
Entrevistado 2	280	¿Cuál sería, para ti, la utilidad de los conocimientos del Área de Comunicación?
Entrevistador	281	La utilidad más cuando los conocimientos lo llevas a la práctica. Por ejemplo, los
	282	textos literarios me ayudan así a expresarme, mis emociones y manera creativa, y los
	283	documentos para comunicarme con las autoridades, eso es muy útil.
Entrevistado 2	284	Muy bien. Dime, estás por terminar el tercer grado de secundaria, ¿qué le dirías a
	285	quien te ha orientado durante todo este año escolar?
Entrevistador	286	Que muchas gracias por sus buenos consejos y siempre sus motivaciones para salir
Entrevistado 2	287	adelante.
Entrevistador	288	¿Cuál crees que es la importancia del discurso?
Entrevistado 2	289	Bueno, aparte de opinar, convences a otros, y eso te da la... oratoria.
Entrevistador	290	¿Qué es analizar textos?
Entrevistado 2	291	Analizar textos es cuando tú lo lees, pero no te quedas con ellos, sino que lo relacio-
	292	nas con otros cocimientos y vas descifrando lo que el autor quiere decir.
Entrevistador	293	¿Consideras que sabes analizar textos?
Entrevistado 2	294	Bueno yo digo que estoy muy avanzada, pero para mi edad, creo sí.
Entrevistador	295	¿Cuál crees que es la importancia de saber dar siempre una opinión?

Entrevistado 2	296	Bueno, eso te hace dar tu punto de vista, te hace perder el miedo porque para dar una
	297	opinión tienes que enfrentarte a la vergüenza...
Entrevistador	298	¿Qué es para ti la Literatura?
Entrevistado 2	299	Yo diría que es lo mejor porque... bueno a mí me gusta leer y siempre he estado en
Entrevistador	300	contacto con la Literatura, siempre me ha gustado leer sobre todo cuentos, poesía; te
Entrevistado 2	301	dan nuevas historias, nuevos conocimientos, te enseña a través de eso
Entrevistador	302	¿Cuál crees que es su importancia y finalidad?
Entrevistado 2	303	La finalidad es darte un consejo, al final siempre hay una moraleja, o un problema o
	304	un mensaje que se puede aplicar en algún lugar (ininteligible).
	305	¿Qué obras literarias has leído, en Comunicación?
Entrevistador	306	En su área <i>El Lazarillo de Tormes</i> , <i>Mío Cid</i> , <i>El túnel</i> , <i>Rastros sangrantes</i> , el año
Entrevistado 2	307	pasado leímos <i>Corazón partido</i> ...
Entrevistador	308	Dicen que han leído <i>Los ríos profundos</i> ...
Entrevistado 2	308	Ah sí, también.
Entrevistador	309	¿Toda la obra?
Entrevistado 2	310	Sí.
Entrevistador	311	¿Qué es lo que motiva a leer?
Entrevistado 2	312	Bueno, cuando yo leo es cuando un placer, a mí me gusta leer, me gusta descubrir,
	313	veces los autores hablan de cosas que tú no conocías, no tanto de conocimientos,
Entrevistador	314	sino nuevos pensamientos, nuevas personas.
Entrevistado 2	315	Dime, ¿para qué crees que sirve la Poesía?
Entrevistador	316	Para expresar sentimientos que es una parte muy importante, aunque hay autores que
Entrevistado 2	317	la utilizan para dar sus ideas revolucionarias
Entrevistador	318	¿Qué escritores literarios conoces? De manera general.
Entrevistado 2	319	A César Vallejo, Abraham Valdelomar, Manuel González Prada. Hay una poeta que
	320	no recuerdo su nombre... Algo de Blanca.
Entrevistador	321	Ah... cómo se llama... Blanca Valera.
Entrevistado 2	322	Esa... y a Bécquer.
Entrevistador	323	¿Has escrito alguna vez textos literarios?
Entrevistado 2	324	Sí.
Entrevistador	325	¿Qué es lo que te motivaría para escribir textos?
Entrevistado 2	326	Bueno escribir un libro.
Entrevistador	327	¿Sabes cuáles son las técnicas de versificación?
Entrevistado 2	328	¿De los poemas?
Entrevistador	329	Sí.
Entrevistado 2	330	Las licencias métricas, la ley de acentos finales.
Entrevistador	331	¿Para qué crees que es importante conocer las técnicas de versificación?
Entrevistado 2	332	Para escribir poemas y para darle más...
Entrevistador	333	¿Conoces las reglas ortográficas del español?
Entrevistado 2	334	Sí, todavía me falta aprender, pero sí.
Entrevistador	335	¿Qué te gustaría aprender en Comunicación?
Entrevistado 2	336	Creo que la Gramática y la Ortografía porque es lo que siento que me falta.
Entrevistador	337	¿Qué tipo de libros te gustaría leer en Comunicación?
Entrevistado 2	338	Libros de Literatura libros de Gramática.
Entrevistador	339	¿Cómo te gustaría aprender en Comunicación?
Entrevistado 2	340	Con la muestra de juego, cuando viene y lo hace dinámico, todos participan, aunque
	341	creo que nosotros debemos darle la mano.
Entrevistador	342	Muchas gracias.

**Entrevista en profundidad
(Docente)**

I. INFORMACIÓN

Día	Lugar	Hora
12 de diciembre de 2019	Aula de profesores de la IE	4:30 h
Objetivo		
Conocer de la docente su contexto, la metodología, representaciones del área y de los estudiantes y los contenidos curriculares que utiliza.		
Entrevistador		
Peña Anacleto Carlos Alexis		
Entrevistado		
Nombre y Apellidos	Edad	Ocupación
T. R. S.	44	Docente

II. TÓPICOS DE ENTREVISTA

Tópico 1 DEMOGRÁFICO Y BIOGRÁFICO	¿Cuáles son sus nombres y apellidos? ¿Cuántos años de edad tiene? ¿Cuántos años lleva trabajando en esta IE? ¿Usted es nombrada o contratada en esta IE? ¿Qué grado de estudios tiene? Si se le diera la oportunidad de trabajar en otra IE, ¿cuál sería? ¿Ha sido complicado llegar a ser lo que actualmente es?
Tópico 2 CONTEXTO Y METODOLOGÍA	¿Existe una cultura de valores en su aula? ¿Podría decirme qué materiales utiliza en su sesión de clase? ¿Qué hechos le causan alegría en la IE? ¿Qué hechos le causan molestia en la IE? ¿Se siente motivada al realizar su sesión de clase? ¿Considera que usted motiva a sus alumnos para que puedan aprender? ¿Qué puede hacer para que sus alumnos muestren interés y se esfuercen por aprender su área? ¿Qué métodos utiliza para motivar su sesión de clase? ¿Ha empleado estrategias lúdicas para su sesión de clase? ¿Le parece adecuado el espacio donde enseña? Con respecto a la implementación de un artefacto tecnológico (televisor) en su aula de clases, ¿cree que es necesario? ¿Por qué? ¿Qué haría para conseguir un clima agradable en su aula? ¿Considera usted que el alumno tiene interés por su área? ¿Por qué? ¿Por qué cree que sus alumnos no muestran interés por su área? ¿Por qué cree que sus alumnos tienen un bajo rendimiento escolar? ¿Cómo son las actitudes de sus alumnos en su clase? ¿Cómo son las relaciones entre sus alumnos? ¿Cómo son las relaciones entre sus alumnos y usted? ¿Cuáles cree que son las causas que influyen en el rendimiento escolar de sus alumnos? ¿Sus alumnos utilizan estrategias y/o técnicas para poder aprender? Cuando usted hace su sesión de clase, ¿sus alumnos participan? ¿Cómo son las participaciones de sus alumnos en clase? ¿Qué cree que es lo que le desmotiva a los alumnos poder aprender? ¿Utilizaría el “juego” en sus sesiones de clase? ¿Qué métodos utiliza cuando observa que sus alumnos no están prestando atención a su clase? ¿Qué hace cuando sus alumnos no logran aprender? ¿Si habla de un personaje regional, le gustaría invitarlo a su sesión de clase para que sus alumnos se motiven? ¿Qué medios tecnológicos considera que hace falta para el aprendizaje y motivación de sus alumnos?

Tópico 3 REPRESENTACIONES SOBRE EL ÁREA Y LOS ESTUDIANTES	¿Qué calificación le pondría a la actitud de sus estudiantes? ¿Conoce usted las aspiraciones de sus alumnos? ¿Considera que sus alumnos trabajan en equipo? ¿Qué métodos o técnicas utiliza para poder enseñar? ¿Cree usted que las horas de clase que tiene, son las suficientes para poder enseñar? ¿Qué tipo de libros cree que sus alumnos quisieran leer? ¿Considera que cumple con lo que el currículo pide? ¿Está de acuerdo con lo que el currículo dice? ¿Qué me puede decir sobre los talleres que brindan a los profesores? ¿Qué opina sobre las relaciones que existe en la IE donde trabaja? ¿Cómo evalúa a sus alumnos? ¿Cómo le gustaría evaluar a sus alumnos? ¿Considera importante lo que enseña a sus alumnos?
Tópico 4 CONTENIDOS CURRICULARES	¿Cuál cree que es la importancia de que sus alumnos aprendan a dar un discurso? ¿Para qué les sirve a sus alumnos poder analizar textos? ¿Por qué es importante que sus alumnos sepan dar siempre una opinión? ¿Qué es para usted la Literatura? Y, ¿cuál cree que es su importancia y finalidad? ¿Qué obras literarias han leído en Comunicación? ¿Qué cree que es lo que lo motiva leer a sus alumnos? ¿Has escrito alguna vez textos literarios? ¿Para qué cree que les sirva a sus alumnos saber las técnicas de versificación? ¿Sus alumnos conocen las normas ortográficas del español? ¿Qué le gustaría enseñar en Comunicación? ¿Qué tipo de libros le gustaría utilizar para enseñar en su área?

III. TRANSCRIPCIÓN

Participante	Nro.	Turno
Entrevistador	1	Profesora, ¿está lista? ¿Podemos empezar?
Docente	2	Sí.
Entrevistador	3	¿Cuáles son sus nombres y apellidos?
Docente	4	[...]
Entrevistador	5	¿Cuántos años de edad tiene?
Docente	6	Cuarenta y cuatro
Entrevistador	7	¿Cuántos años lleva trabajando en esta IE?
Docente	8	Estoy desde el dos mil diez, nueve años.
Entrevistador	9	¿Usted es nombrada o contratada en esta IE?
Docente	10	Nombrada
Entrevistador	11	¿Qué grado de estudios tiene?
Docente	12	Maestría.
Entrevistador	13	Si se le diera la oportunidad de trabajar en otra IE, ¿cuál sería?
Docente	14	Mmm no, no, a ver, hasta el momento, claro tengo la posibilidad de repente presentarme
	15	una resignación, pero no lo he hecho. Me encuentro muy a gusto estando acá, y voy a
	16	continuar, voy a continuar, hay bastante población con muchos talentos, muchas habi-
	17	lidades, muchos dones, para poder sobre salir, como también muchos chiquitos con
	18	posibilidades, pero creo que eso se supera, todo depende del docente, del padre de fa-
	19	milia, de la comunidad educativa que queramos apoyar.
Entrevistador	20	Dígame, ¿ha sido complicado llegar a ser hasta lo que actualmente es?
Docente	21	Mmm, como docente complicado, claro sí un poquito complicado lo veo, por el cambio
	22	que hay día a día con respecto a lo que es el trabajo educativo, ¿no? hay nuevos enfo-
	23	ques, nuevas cosas que quieras o no tenemos que desaprender para volver poder apren-
	24	der, un poco dificultoso porque hay otras estrategias, otras metodologías, entonces dejar
	25	de lado el método tradicional no es tan sencillo.
Entrevistador	26	¿Existe una cultura de valores en su aula?
Docente	27	Promuevo los valores, sí, pero que existan no, porque pienso que el estudiante tanto
	28	como es inculcado en casa, eso lo trae... por ejemplo, no hay una cultura, no hay un
	29	valor... en cuanto a lo que es a la cultura, tener en cuenta a lo que es la limpieza, el

Entrevistador Docente	30	estudiante está acostumbrado a botar la basura donde esté, donde se encuentre, entonces
	31	creo que eso también es cultura. Los estudiantes, no, por ejemplo, el valor el respeto, el
	32	valor del saludo hacia el profesor, hacia una persona que llega a su aula, como que para
	33	ellos es igual, el saluda o no saludar. Eso me parece que los valores se están perdiendo
	34	si es que nosotros no le seguimos reafirmando.
Entrevistador Profesora	35	¿Podría decirme qué materiales utiliza en su sesión de clase?
	36	A ver, mayormente lo que son materiales del aula, que no son tan apegadas a la tecno-
	37	logía, a veces por el tiempo, otros también pueden ser por el desconocimiento. Y lo otro
	38	es porque la estudiante misma tampoco aun no es tan responsable al tener que utilizar
	39	ese medio. Todos tienen lo que es un celular lo que es un celular lo que nos puede
Entrevistador Docente	40	permitir hacer una clase motivadores, muy enriquecedora. Pero el responsable no lo
	42	utiliza de manera responsable, entonces si él trae el celular al colegio lo van a retener,
	43	lo van a requisar. No está permitido porque el estudiante una vez que sale el profesor
	44	que lo ha solicitado que lo traigan a clase, lo utilizan para otros fines, lo cual no está
	45	permitido. Y algunos recursos en el aula, mayormente los textos escolares que se utili-
Entrevistador Docente	46	zan, y que se tienen que utilizar como también parte de la exigencia del ministerio.
	47	¿Qué hechos le causan alegría en la IE?
	48	Ay... el haber participado en los concursos y ganar, ¿no? Con mis estudiantes. También
	49	otros hechos es participar algunos cursos, capacitaciones, por ejemplo, escuchar que le
	50	colegio ha sido seleccionado, como colegio seleccionado a nivel de la región y por lo
Entrevistador Docente	51	tanto tenemos esa opción de capacitarnos de manera gratuita, cosa que no tienen otras
	52	instituciones.
	53	¿Qué hechos le causan molestia en la IE?
	54	Qué es lo que me molesta, a ver, me molesta cuando de repente de forma general hay
	55	personas que no cumplen con el debido trabajo que se les encarga, por ejemplo, en
Entrevistador Docente	56	cuento a lo que es limpieza, también me molesta, a veces hasta nosotros mismos que no
	57	nos apoyamos, los mismos estudiantes o esperamos que todo venga y tenga que hacerlo
	58	no somos capaces de... me molesta de repente las indiferencias, cuando a veces no nos
	59	comprende cuando no nos entienden.
	60	Muy bien profesora, dígame, ¿Se siente motivada al realizar su sesión de clase?
Entrevistador Docente	61	Motivada sí, claro, me siento motivada porque sé que vengo con un propósito si bien es
	62	cierto no se va a cumplir al cien por ciento con lo que uno planifica, pero de toda manera
	63	vengo con esas ganas que al final tengo que lograr algo no con todos pero sí algunos, y
	64	es gratificante al ver que unos cuantos sobresalgan y valoren eso, considero que eso es
	65	gratificante.
Entrevistador Docente	66	¿Considera que usted motiva a sus alumnos para que puedan aprender?
	67	Claro, sí, motivo para que puedan aprender, de una u otra forma, de repente al inducir
	68	la clase durante todo el desarrollo de la sesión, diciéndoles que es importante aprender,
	69	para qué van a aprender, por qué deben de aprender, de qué manera les va a servir el
	70	tema, cómo lo aplicarían un día, después del colegio, o durante toda su vida.
Entrevistador Docente	71	¿Qué puede hacer para que sus alumnos muestren interés y se esfuercen por aprender
	72	su área?
	73	Bueno para que aprendan un poco más de hecho que tengo que ir adecuándome, a las
	74	nuevas formas de educar, el uso de la tecnología más que todo, que es algo más intere-
	75	sante para los chicos, primero capacitarme bien yo para que tenga que ir al aula y cam-
Entrevistador Docente	76	biar de estrategias, tengo que estar en constante capacitación, ¿no? Para estar de acuerdo
	77	a las expectativas, necesidades e intereses del estudiante. Y creo que va a ser más enri-
	78	quecedor que yo me vaya a tener que trabajar algo que a ellos les motive, que a ellos
	79	les interese, ya no como antes como “chicos hoy día trabajamos y trabajamos” sino
	80	viendo las necesidades de ellos y creo que todo es flexible e ir adecuando de acuerdo al
Entrevistador Docente	81	contexto de acuerdo a la situación de los jóvenes.
	82	¿Qué métodos utiliza para motivar su sesión de clase?
	83	Puede ser dependiendo a la sesión de clase, al tema, a veces utilizo videos, canciones
	84	de repente por ahí una lectura, una pequeña representación teatral, por ahí, esto... de
	85	repente un comentario
Entrevistador Docente	86	¿Ha empleado estrategias lúdicas para su sesión de clase?
	87	Que tiene que ver con el juego, ¿no? A ver, mmm, no, no, no. Me parecería muy im-
	88	portante porque eso les llamará la atención a los chicos.
	89	¿Le parece adecuado el espacio donde enseña?
	90	

Docente	91	No. Pues de hecho que no, porque hay muchos recursos que hace falta, el ambiente no
	92	es muy apropiado, por ejemplo, ahorita ya estamos en el calor, los chicos necesitan aire,
	93	lo cual no existe.
Entrevistador	94	Con respecto a la implementación de un artefacto tecnológico (televisor) en su aula de
	95	clases, ¿cree que es necesario?
Docente	96	Sí, de hecho, es muy importante, lo hicimos con el apoyo de los chicos, con los padres
	97	de familia, lo veo interesante porque de todas maneras nos ayuda bastante al desarrollo
	98	de clases, los chicos proyectan sus trabajos que hagan a través de diapositivas. Por
	99	ejemplo, lo utilizamos para ver videos, para escuchar una canción, me parece intere-
	100	sante.
Entrevistador	101	¿Qué haría para conseguir un clima agradable en su aula?
Docente	102	Creo que debo ser un poco más comprensible. Ser una persona más, como se dice, po-
	103	nerme en el lugar de ellos, tratar de entenderla la edad que tiene. Escucharlos...
Entrevistador	104	¿Usted considera usted que el alumno tiene interés por su área?
Docente	105	Tiene interés por mi área, sí, creo que, no de repente a todos de la misma forma, de la
	106	misma intensidad, pero sí, porque mira yo pienso que en todos se ha creado esa idea de
	107	decir que, en Matemática y Comunicación, son cursos básicos. Y más que en todo en
	108	comunicación, puede haber los temas que sea que quizá algunos no son tan interesantes,
	109	pero en ellos se han formado esa concepción de decir no, en Comunicación siempre va
	110	a ayudar a que tenga que aprender a leer, de repente a comprender un texto.
Entrevistador	111	Usted me ha dicho que no tofos los alumnos muestran interés, ¿por qué cree?
Docente	112	A ver te había dicho que quizá no todos de la misma intensidad, o sea pueden ser pocos,
	113	pero sí, entonces yo pienso que no todos tienen esa misma forma, porque hay estilos de
	114	aprendizaje de hecho, entones no todos van a tener que presentar ese mismo interés,
	115	porque otros tienen otros tiene otras capacidades como por ejemplo que pueden llamarle
	116	la atención puede ser arte, física religión, no a todos le va a llamar la atención a todos
	117	con la misma intensidad como puede ser para unos.
Entrevistador	118	¿Por qué cree que sus alumnos tienen un bajo rendimiento escolar?
Docente	119	A ver, un bajo rendimiento escolar, pienso que se da porque les falta voluntad, y lo otro
	120	es que los chicos le falta alguien que en casa les motive a tener que estudiar, no tiene
	121	ese apoyo de familia, tienen diversos problemas los cuales les conlleva a, a asumirlos
	122	en un mundo de presión, donde ellos no tienen metas, como si a ellos no les importara
	123	nada, los veo a veces tan apáticos, aburridos, y ahí está la tarea del docente en tener que
	124	motivarlos, tiene que tener esa ganas para poder cambiar.
Entrevistador	125	Claro, dígame, ¿Cómo son las actitudes de sus alumnos en su clase?
Docente	126	A ver, como en la mayoría de las aulas hay alumnos muy responsables, colaboradores,
	127	participan, son bien activos, pero como que hay otros alumnos que tienen la actitud de
	128	molestar a sus compañeros mientras que uno está explicando, de burlarse de una idea,
	129	opinión de sus compañeros y como que todo ello los conlleva a fomentar con el desor-
	130	den.
Entrevistador	131	¿Cómo son las relaciones entre sus alumnos?
Docente	132	Entre ellos... no en todos puedo decirles que hay una relación de respeto, porque hay
	133	algunos que se agreden físicamente, verbalmente. No se consideran, no se estiman, no
	134	se respetan, pero en algunos no veo que eso, que te digo una discusión, insulto lleve a
	135	algo grave y decir "ni más te voy a hablar", o sea pueden pelar, discuten por un mo-
	136	mento eso rápido pasa, pero luego los ves como buenos amigos que se disculpan, se
	137	perdonan.
Entrevistador	138	¿Cómo son las relaciones entre sus alumnos y usted?
Docente	139	Bueno, en algunos momentos como que dicen que no haga más clase, no quiero hacer
	140	clase, y todo eso, ¿no? Pero no todos de hecho, hay ciertos alumnos que no quieren
	141	hacer ni comunicación ni matemática, se les nota un poco fastidiados cuando uno les
	142	aconseja y les habla, ellos no quieren que se les esté repitiendo lo mismo (...)
Entrevistador	143	¿Sus alumnos utilizan estrategias y/o técnicas para poder aprender?
Docente	144	Dentro del área, por ejemplo, dentro de comprensión lectora emplean el subrayado, que
	145	podemos estar reforzándolo (...) para comprender utilizan el subrayado el sumillado,
	146	¿no? El tratar de hacer inferencias, deducciones.
Entrevistador	147	Cuando usted hace su sesión de clase, ¿sus alumnos participan?
Docente	148	Sí, y más aún participan cuando hay alguien que les estén observando
Entrevistador	149	¿Cómo son aquellas participaciones?
Docente	150	

Entrevistador Docente	151	Participan opinando, participan de repente refutando una idea, participan esto, a ver,
	152	también comentando, no, esto, sugiriendo, también participan evaluando de repente.
	153	¿Qué cree que es lo que le desmotiva a sus alumnos poder aprender?
	154	Yo creo que los que lo desmotiva para aprender o para estar en una clase concentrados
	155	es el mismo problema que ellos pueden tener en casa, ellos vienen desmotivados dentro
	156	de su casa, viven sin razón de ser, sin una meta, sin un motivo para tener que aprender,
	157	yo creo que los problemas que son de casa de familia son los principales desmotivadores
Entrevistador	158	para no poder continuar.
Docente	159	¿Qué métodos utiliza cuando observa que sus alumnos no están prestando atención a su
	160	clase?
	161	A ver, llamarles la atención, acercarme y exigirles de que tienen que ponerse las pilas,
Entrevistador	162	esa energía, tener que trabajar de una manera muy dinámica.
Docente	163	¿Qué hace cuando sus alumnos no logran aprender?
	164	A ver, pregunto y si veo que tienen que veo algunas dudas, pues hacer la retroalimentación
	165	reforzarlos, tratar de explicarlos, porque algunos no te piden una vez, sino hablas
Entrevistador	166	o has explicado porque no están acostumbrados a escribir una nota.
	167	¿Si habla de un escritor regional, le gustaría invitarlo a su sesión de clase para que sus
Docente	168	alumnos se motiven?
Entrevistador	169	Sí, me gustaría invitarle a un escritor regional.
Docente	170	¿Ya lo ha hecho?
	171	Por ejemplo, en este año estuvimos planificando traer al escritor Andrés Díaz Núñez,
	172	hemos leído sus obras, sus cuentos, por ejemplo, con tercero hemos tratado de leer lo
	173	que es rastros sangrantes. No hemos podido traerlo por el tiempo. Pero hace dos años
	174	trabajos lo que es el género lírico y lo que es la producción de las décimas, y ahí sí han
Entrevistador	175	traído a don Hildebrando Briones.
Docente	176	¿Qué calificación le pondría a la actitud de sus estudiantes?
Entrevistador	177	En forma general... un quince, dieciséis. Quince podría ser.
Docente	178	¿Conoce usted las aspiraciones de sus alumnos?
	179	No de todos, pero sí de algunos, eso también nos falta, realizar un diagnóstico o debe-
	180	mos de dar un espacio para enterarnos qué es lo que realmente los chicos quieren o qué
	181	es lo que necesitan y de una u otra forma ayudarlos. Pero a veces el tiempo ese un punto
	182	que nos hace difícil, tenemos familia, hay cambio de hora, hay otro profesor que te
Entrevistador	183	espera en la puerta, tengo otros alumnos...
Docente	184	¿Considera que sus alumnos trabajan en equipo?
Entrevistador	185	Sí.
Docente	186	¿Qué métodos o técnicas utiliza para poder enseñar?
Entrevistador	187	A ver dependiendo a las competencias...
Docente	188	Ya... Dígame, ¿hace uso del libro del estado?
	189	Sí, porque los utilizamos porque bueno viene semáforo es un control del Ministerio a
	190	través de ellos ven si estamos o no trabajando e incluso nos piden los libros, pero a
	191	veces lo dejamos de lado porque debemos que escoger situaciones significativas que
	192	sean interesantes para los chicos y dentro de esas situaciones significativas se ven algu-
	193	nos temas los cuales no están en los libros o cuadernos de trabajo. Entonces yo ahí
	194	pienso que el Estado tiene muchísimo que hacer también. Nos exige, pero a la vez tiene
	195	que primero reestructurar todo ello qué es lo que quiere que trabajemos, cómo y con
Entrevistador	196	qué. Debe estar contextualizado todo.
Docente	197	¿Cree usted que las horas de clase que tiene son las suficientes para poder enseñar bien?
	198	A ver, tengo cinco horas en cuarto, quinto: seis en... no, mira, yo pienso que si hubiera
	199	más horas... porque se necesita en Comunicación hay mucho que trabajar por ejemplo
	200	en expresión oral imagínate evaluarlo y escucharlo a todos necesito de mucho tiempo,
	201	evaluar producción de textos, imagínate revisar a veinticinco a treinta alumnos se ne-
Entrevistador	202	cesita de más tiempo.
Docente	203	¿Qué tipo de libros cree que sus alumnos quisieran leer?
Entrevistador	204	Los chicos más de aventuras.
Docente	205	Aventuras... ¿Considera que cumple con lo que el currículo pide?
	206	Bueno yo programo de acuerdo con lo es el currículo, pero no se cumplen por muchas
	207	situaciones. A veces hay actividades que no están programadas, por ejemplo, hay char-
	208	las de algunas instituciones, de algunos eventos, hay capacitaciones, entonces todo ello
Entrevistador	209	a veces nos quita tiempo y por lo tanto no se llega a cumplir lo que se planifica.
Docente	210	¿Qué opina sobre lo que dice el Ministerio de que ustedes hagan tales cosas y tal cosa?

Entrevistador Docente	211	El Ministerio... una de que no estoy de acuerdo con todo lo que nos pide que hagamos
	212	por el problema de que... o sea los que dicen me parece que no son maestros de aula,
	213	¿no? Piden: mira vas a trabajar o haz tal situación de esta forma, por ejemplo no estoy
	214	de acuerdo cuando dicen vayan al aula y tienen que decir al estudiante, bueno hoy qué
	215	quieren aprender o qué es lo que les interesa para tener que aprender, entonces si tú ves
	216	son jóvenes, entonces pienso que todavía están para orientarlos, están para decirles mira
	217	esto te va a servir, ¿por qué?, porque yo tengo la experiencia, y yo sé que claro ellos
	218	van a tener muchas cosas que quisieran aprender lo cual a veces no nos conlleva a algo
	219	beneficioso (...)
	220	¿Qué me puede decir sobre los talleres que brindan a los profesores?
Entrevistador Docente	221	Los talleres que nos brinda, quién el Estado, mira me parece también un poco muy, qué
	222	te digo, no poniéndose mucho en el lugar de nosotros, nos dan esos talleres donde nos
	223	dicen: ya profesores pero que no se pierdan ninguna hora de clases, entonces, en qué
	224	momento tener que hacer nosotros, en qué momento, descuidamos una familia. Aparte
	225	de eso nos mira nos piden que por ejemplo que fuera de nuestros horarios de clase
	226	tengamos que hacer el reforzamiento. Y que supuestamente por eso nos aumentado cien
	227	soles para que fuera de clases, antes de la una o después de las seis y media yo los
	228	refuerce. Quién me va a hacer caso después de las seis y media que los chicos y los
	229	profesores estamos de hambre, imagínate abriendo la boca, como podemos entender-
	230	nos. (...)
Entrevistador Docente	231	¿Cómo evalúa a sus alumnos?
	232	Cómo los evalúo, ah, a través de instrumentos por ejemplo con fichas de observación,
	233	con rubricas, lista de cotejo, también con pruebas objetivas, pero no utilizo tanto lo que
	234	es... el Internet, lo que se llama, ay, creo que hay una, ay, hay una competencia, bueno
	235	existe una competencia veintiocho que te habla del uso de las TIC, ¿no?, y dentro de
	236	esas competencias hay una capacidad que te habla de las <i>sustitución</i> , que es la primera,
	237	que es la más fácil, el estudiante sustituye el papelote, en este caso para hacer una ex-
	238	posición a través de una diapositivas o pueden en este caso yo, como docente utilizar,
	239	no utilizar el papel, sino utilizar, a través de la plataforma una evaluación donde el
	240	alumno tenga que marcar y responder; pero si la he utilizado por ejemplo el grupo del
Entrevistador Docente	241	Facebook, hemos hecho nuestro grupo del Facebook para ir comentado de lo que es la
	242	obra literaria que hemos ido leyendo.
	243	¿Cómo le gustaría evaluar a sus alumnos?
	244	De la forma como lo vengo haciendo, me gustaría aprender más del Internet porque eso
	245	facilidad, por ejemplo, yo los evaluaría desde mi casa y ya tendría los tiempos más que
	246	todo, en tal tiempo voy a evaluar a cinco alumnos y a otros a cinco alumnos, (...)
	247	Dígame... ¿Cuál cree que es la importancia de que sus alumnos aprendan a dar un dis-
	248	curso?
	249	A mira también, no sé si pueda...
	250	Claro
Entrevistador Docente	251	Cuando hablabas también cómo evaluar, yo pienso que la evaluación formativa es la
	252	más importante, ¿no? A diferencia de lo que anteriormente hacíamos una evaluación
	253	solamente de recoger una nota y con la intención de aprobar o desaprobado dependiendo
	253	de cómo ha respondido memorísticamente, en cambio en la formativa es ver al estu-
	254	diente como va aprendiendo progresivamente. (...)
	255	¿Cuál cree que es la importancia de que sus alumnos aprendan a dar un discurso?
	256	Ah, ya... La importancia de que el alumno de un discurso, es importante porque mira
	257	ellos son personas, somos seres humanos, y son personas que en el ámbito de su vida,
	258	en el trayecto de su vida van a tener la necesidad de expresarse, expresar lo que sienten
	259	lo que piensan; interrelacionarse, comunicarse en el contexto el cual se encuentren, por
Entrevistador Docente	260	ejemplo un discurso que lo podrían utilizar dentro de lo que es quizá una reunión fami-
	261	liar, en un cumpleaños, no, en un invitación, una celebración. Me parece muy impor-
	262	tante que el estudiante planifique, ordene sus ideas para poder expresarse.
	263	¿Para qué les sirve a sus alumnos poder analizar textos?
	264	A ver, es importante analizar un texto porque les va a servir, porque no solamente en
	265	Comunicación, sino les va a servir para poder comprender cualquier tipo de área, cual-
	266	quier tipo de área van a tener la facilidad de poder comprender y entender diferentes
	267	contenidos, diferentes mensajes. (...)
	268	¿Cuál cree que es la importancia que sus alumnos sepan dar una opinión?
	269	

Entrevistador Docente	270	Me parece importante es escucharlo lo que ellos pienses, y escuchar una opinión no, no
	271	es, solamente pensar que como docente el que se va lleva la idea y tú la aceptas, y
	272	cuando ya escuchamos una opinión de un estudiante es enriquecedor porque a través de
	273	ello te pueden sugerir, sustentar, de repente aclarar ciertas dudas o decir cómo se siente,
	274	tal vez.
Entrevistador Docente	275	¿Qué es para usted la Literatura?
	276	La literatura es belleza, es el arte, de tener que pensar lo que sentimos, lo que pensamos,
	277	lo que vivimos día a día, a través de la palabra, de la poesía, utilizando recursos litera-
	278	rios.
	279	Y, ¿para qué cree que su importante la literatura?
Entrevistador Docente	280	Cuál es la importancia de la literatura, por qué es importante la literatura, porque per-
	281	mite transmitir, permite transmitir experiencias, realidad, porque mira gracias a la lite-
	282	ratura nos imaginamos, gracias a la literatura los sueños se vuelven realidades, nos lle-
	283	van a un mundo de fantasía, un mundo donde soñamos se vuelve realidad, porque nos
	284	llena de creatividad.
Entrevistador Docente	285	Dígame, ¿Qué obras literarias han leído en Comunicación?
	286	En el tercer bimestre: Ríos Profundos, hemos leído a Rastros Sangrantes, hemos leídos
	287	el Poema del Mío Cid, Lazarillo de Tormes, El Túnel: y en cuanto a antologías también
	288	algunas lecturas de José María Arguedas.
	289	¿Qué cree que es lo que lo motiva leer a sus alumnos?
Entrevistador Docente	290	Mira lamentablemente a los estudiantes aún les motiva cuando nosotros le tenemos que
	291	decir que hay una nota de por medio, o sea eso hace falta también a los chicos: el no
	292	querer leer por falta de hábito, de costumbre, no, pero de todas maneras aún seguimos
	293	con ese método tradicional que es el condicionamiento, para tener que decirles pues
	294	mire van a tener que leer la obra tal y va haber... una nota y los chicos se esfuerzan en
Entrevistador Docente	295	leer; pero también pienso que como docentes nos tenemos que ir un poquito que te digo,
	296	no procurarnos en tenemos que terminar, que tenemos que avanzar, la idea es cómo va
	297	a prendiendo mi estudiante y si el estudiante no lee en la casa es sentarme y tener que
	298	leerlo. (...)
	299	¿Para qué cree que les sirva a sus alumnos saber las técnicas de versificación?
Entrevistador Docente	300	En las técnicas de versificación, yo lo veo importante, porque en la actualidad vemos
	301	que muchas personas escriben, pero escriben sin tener en cuenta esas técnicas clásicas,
	302	de que claro, si hablamos de las épocas o etapas de la literatura, vamos a llegar a la
	303	época modernista, de estos últimos tiempos donde mayor tiempo prima el verso libre...
	304	Vanguardismo
Entrevistador Docente	305	Ya, el vanguardismo. Bueno dicen uno puede describir, como literatura es escribir lo
	306	que ellos sienten, expresar un mundo interno y simplemente lo hago como a mí me
	307	parece. Y claro que muchos autores así lo dicen, para mí puede ser algo muy hermoso,
	308	bello lo que he escrito como que para otro no puede significar nada. Pero lo he visto, lo
	308	he tomado desde ese punto de vista que es importante la versificación; como que lo veo
Entrevistador Docente	309	también que es un reto, eh... mira, no es tan fácil, fácil es escribir un poema sin métri-
	310	cas, sin ritmo, sin rimas, sin anda, en verso libre, a diferencia de escribir con todas esas
	311	técnicas de versificación, un poco como lo veo que podría ser retador para el estudiante.
	312	¿Sus alumnos conocen las normas ortográficas del español?
	313	Normas ortográficas, si te refieres a la Ortografía, las voy utilizando dentro de lo que
Entrevistador Docente	314	es producción de textos, dentro de producción de textos, ¿no?, quizá ahí corrigiendo,
	315	viendo de cuándo por qué tildar, el uso de la "b" o de la "v", o de la "c" o de la "s",
	316	pero dentro de su producción hay estudiantes que tienen bastante debilidad al escribir
	317	correctamente.
	318	¿Qué le gustaría enseñar en Comunicación?
Entrevistador Docente	319	Me gustaría trabajar por ejemplo lo que tiene que ver con esto de charlas radiales, me
	320	gustaría crear en el colegio un espacio donde los estudiantes puedan... qué te digo, en
	321	algún momento hacer un programa radial, quizá, ¿no?, donde vayan traigan sus noticias,
	322	alguien fomente su producción del día, o por ejemplo en computación crear un afiche
	323	publicitario...
Entrevistador Docente	324	¿Qué tipo de libros le gustaría utilizar para enseñar en su área?
	325	Por ejemplo me gustaría leer Cassany... donde están estos autores de... de la misma
	326	Universidad por ejemplo Pedro Ruiz, hay algunos libros donde hay resúmenes, hay
	327	compendios, me gustaría explicarlos con los estudiantes, pero teniendo en cuenta el
	328	currículo ya no podemos trabajarlo como anteriormente, razonamiento verbal por

Entrevistador Docente Entrevistador Docente	329	ejemplo, u oraciones incompletas, trabajar parónimas, que es importante que los estu-
	330	dante puedan aun aprendiendo, pero no se puede trabajar como temas así aislados sino
	331	se va viendo dentro de lo que es producción.
	332	Profesora... ¿algo más que quiera agregar? En toda en esta entrevista que le he hecho...
	333	En toda esta entrevista... a ver, ¿con respecto a las preguntas?
	334	Con respecto a las preguntas y si quiere expresar algo, algún mensaje...
	335	Ah ya, de repente me parece muy bien en la forma cómo en la universidad les van
	336	esto... no sé si es un área donde ustedes, los chicos que están en el octavo ciclo, tienen
	337	que ir saliendo a hacer las observaciones en clase, me parece muy bien, de hecho que
	338	van corrigiendo experiencias, que te van a servir de las cuales vas a ir viendo quizá
Entrevistador Profesora	339	algunas fallas, debilidades del docente y que de repente en función a eso quizá te vas a
	340	ir preparando o quizá conociendo ya a los estudiantes cómo va ser un día tu labor en u
	341	aula, y quizá preparando ahora qué hago con los estudiantes que aún voy percibiendo,
	342	y que de repente cuando yo termine ellos sean diferente y tengan un actuar más com-
	343	plicado con el que ahora tienen. Entonces, a ver, quizá tú, decir ahora, no, qué estrate-
	344	gias o, en el caso si yo estuviera en el caso de la profesora yo pienso que haría esto,
	345	¿no? y quizá me resultaría y podría pensar hacer las cosas diferentes, me parece muy
	346	bien, entonces y que todo ahora lo que están haciendo pues que no se queden allí, por
	347	ejemplo llevo la información sino que esto continúe, que bonito sería si es que tú regre-
	348	saras y me digas: profesora yo detecté el problema acá la sugerencia, le parece si la
Entrevistador	349	aplicamos y veamos qué resultados da, que quizá no se va poder hacer con los mismos
	350	estudiantes, ¿o sí, crees tú?
	351	Tal vez, puede ser.
	352	¿No? O a veces como que se ve que las situaciones no casi cambian, ¿no? a veces siguen
	353	siendo las mismas, traer como de repente una sugerencia, como un aporte, y de decir
	354	yo pienso esto, a ver si lo aplicamos, quizá resulte. Porque en eso vamos, como docentes
	355	todos los días llegamos y pensamos ahora qué hago a ver, para que pueda tener más
	356	resultados productivos, en cuanto a lo que voy haciendo, de una u otra manera pienso
Entrevistador	357	de que en su Universidad están yendo por un buen camino y me gustaría bastante que
	358	revisen lo que son esto... los diseños, los enfoques, en la forma como el Ministerio
	359	nos... nos dice vayan y trabajen de esa manera pero cuando vamos al aula vemos que
	360	la realidad a veces es otra y hay muchas cosas que nos van a dificultar y que no se van
	361	a lograr lo que se propone.
	362	Muchas gracias, profesora.
	363	

Anexo F

Informes de validación de la propuesta

INFORME nro. 1

Validación de *Propuesta-solución* de Modelo Didáctico pertinente y motivacional en el área de Comunicación para desarrollar aprendizajes productivos y significativo en estudiantes de secundaria en una institución educativa de Chiclayo.

Objeto validado

Propuesta didáctica pertinente y motivacional para desarrollar aprendizajes productivos y significativos en estudiantes de EBR secundaria, área de Comunicación, en la Institución Educativa “José María Arguedas” de La Victoria, Chiclayo (2020-2021)

Por medio del presente **Informe**, hago constar que he leído, revisado, analizado y validado la Propuesta-solución “*Modelo Didáctico pertinente y motivacional en el área de Comunicación para desarrollar aprendizajes productivos y significativo en estudiantes de secundaria en una institución educativa de Chiclayo*”, presentada por los autores Carlos Alexis Peña Anacleto y Francisco Daniel Bances Ynoñan, de Educación: Lengua y Literatura, de la Facultad de Ciencias Históricas Sociales y Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. La Propuesta se ha construido como una alternativa pedagógica prospectiva en la transformación de prácticas pedagógicas *descontextualizadas, desmotivadas, improproductivas y no significativas* en la enseñanza-aprendizaje comunicativa en la Educación Básica Regular secundaria.

Apellidos y nombres	Centurión Larrea, Angel Johel
DNI	16789071
Profesión	Licenciado en educación
Grado académico	Doctor
Afiliación institucional	Universidad Señor de Sipán
Cargo que desempeña	Docente

Instrucciones sobre escala valorativa

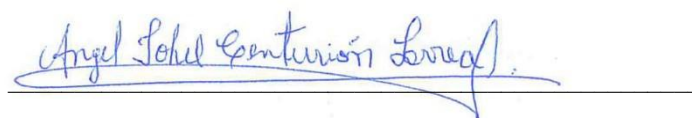
1. Luego de la lectura y análisis de la Propuesta-solución, marque con **X** la valoración correspondiente para cada ítem.
2. La respuesta será “inaceptable” cuando no se cumpla ninguna condición señalada en el ítem.
3. La respuesta será “poco aceptable” cuando se cumpla parcialmente la condición señalada en el ítem.
4. La respuesta será “aceptable” cuando sí se cumpla satisfactoriamente la condición señalada en el ítem.
5. La respuesta será “muy aceptable” cuando se supere el cumplimiento satisfactorio de la condición señalada en el ítem.

Dimensiones	Ítems	Escala valorativa			
		Muy aceptable	Aceptable	Poco aceptable	Inaceptable
Componente conceptual	1. Los enfoques cumplen con establecer las bases disciplinares y pedagógicas de la propuesta-solución.	X			
	2. La categoría de pertinencia está adecuadamente delimitada y sustentada.	X			
	3. La categoría motivacional está adecuadamente delimitada y sustentada.	X			
	4. La categoría de aprendizaje significativo está adecuadamente delimitada y sustentada.	X			
	5. La categoría de aprendizaje productivo está adecuadamente delimitada y sustentada.	X			
	6. Las proposiciones son coherentes y están adecuadamente delimitadas y sustentadas.	X			
Componente operacional	7. El sistema de enfoques es coherente con las categorías teóricas, y se orientan a la transformación prospectiva de la situación-problema.	X			
	8. La situación didáctica está justificada y señala sintéticamente.	X			
	9. Los propósitos didácticos (intenciones comunicativas) están organizados integralmente.	X			
	10. Los contenidos didácticos (saberes comunicativos) son coherentes con los propósitos didácticos y las bases de los enfoques didáctico pertinente-motivacional, constructivista y productivo-experiencia.	X			
	11. El método didáctico (secuencias comunicativas) es coherente con los contenidos y propósitos didácticos.	X			
	12. El método didáctico (secuencias comunicativas) dispone de estrategias con orientación pertinente, motivacional, significativo y productivo.	X			
	13. La evaluación didáctica (valoraciones comunicativas) está sistemáticamente formulada como componente integrado y relacionado con las secuencias del método didáctico.		X		

Observaciones / sugerencias:

Incorporar procesos evaluativos macro y estrategias de retroalimentación a lo largo del desarrollo de la propuesta.

Chiclayo, 15 de enero 2022



Centurión Larrea, Angel Johel
16789071

INFORME nro. 2

Validación de *Propuesta-solución* de Modelo Didáctico pertinente y motivacional en el área de Comunicación para desarrollar aprendizajes productivos y significativo en estudiantes de secundaria en una institución educativa de Chiclayo.

Objeto validado

Modelo Didáctico pertinente y motivacional en el área de Comunicación para desarrollar aprendizajes productivos y significativo en estudiantes de secundaria en una institución educativa de Chiclayo.

Por medio del presente **Informe**, hago constar que he leído, revisado, analizado y validado la Propuesta-solución “*Modelo Didáctico pertinente y motivacional en el área de Comunicación para desarrollar aprendizajes productivos y significativo en estudiantes de secundaria en una institución educativa de Chiclayo*”, presentada por los autores Carlos Alexis Peña Anacleto y Francisco Daniel Bances Ynoñan, de Educación: Lengua y Literatura, de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. La Propuesta se ha construido como una alternativa pedagógica prospectiva en la transformación de prácticas pedagógicas *descontextualizadas, desmotivadas, improductivas y no significativas* en la enseñanza-aprendizaje comunicativa en la Educación Básica Regular secundaria.

Apellidos y nombres	Delgado Uriarte, Celso
DNI	40380383
Profesión	Profesor
Grado académico	Doctor
Afiliación institucional	Universidad de San Martín de Porres
Cargo que desempeña	Docente

Instrucciones sobre escala valorativa

1. Luego de la lectura y análisis de la Propuesta-solución, marque con **X** la valoración correspondiente para cada ítem.
2. La respuesta será “inaceptable” cuando no se cumpla ninguna condición señalada en el ítem.
3. La respuesta será “poco aceptable” cuando se cumpla parcialmente la condición señalada en el ítem.
4. La respuesta será “aceptable” cuando sí se cumpla satisfactoriamente la condición señalada en el ítem.
5. La respuesta será “muy aceptable” cuando se supere el cumplimiento satisfactorio de la condición señalada en el ítem.

Dimensiones	Ítems	Escala valorativa			
		Muy aceptable	Aceptable	Poco aceptable	Inaceptable
Componente conceptual	1. Los enfoques cumplen con establecer las bases disciplinares y pedagógicas de la propuesta-solución.	X			
	2. La categoría de pertinencia está adecuadamente delimitada y sustentada.	X			
	3. La categoría motivacional está adecuadamente delimitada y sustentada.	X			
	4. La categoría de aprendizaje significativo está adecuadamente delimitada y sustentada.	X			
	5. La categoría de aprendizaje productivo está adecuadamente delimitada y sustentada.	X			
	6. Las proposiciones son coherentes y están adecuadamente delimitadas y sustentadas.	X			
Componente operacional	7. El sistema de enfoques es coherente con las categorías teóricas, y se orientan a la transformación prospectiva de la situación-problema.	X			
	8. La situación didáctica está justificada y señala sintéticamente.	X			
	9. Los propósitos didácticos (intenciones comunicativas) están organizados integralmente.	X			
	10. Los contenidos didácticos (saberes comunicativos) son coherentes con los propósitos didácticos y las bases de los enfoques didáctico pertinente-motivacional, constructivista y productivo-experiencia.	X			
	11. El método didáctico (secuencias comunicativas) es coherente con los contenidos y propósitos didácticos.	X			
	12. El método didáctico (secuencias comunicativas) dispone de estrategias con orientación pertinente, motivacional, significativo y productivo.	X			
	13. La evaluación didáctica (valoraciones comunicativas) está sistemáticamente formulada como componente integrado y relacionado con las secuencias del método didáctico.	X			

Observaciones / sugerencias:

--

Lugar y fecha: Chiclayo, 13 de agosto de 2024



Delgado Uriarte Celso
DNI: 40380383

INFORME nro. 3

Validación de *Propuesta-solución* de Modelo Didáctico pertinente y motivacional en el área de Comunicación para desarrollar aprendizajes productivos y significativo en estudiantes de secundaria en una institución educativa de Chiclayo.

Objeto validado

Propuesta didáctica pertinente y motivacional para desarrollar aprendizajes productivos y significativos en estudiantes de EBR secundaria, área de Comunicación, en la Institución Educativa “José María Arguedas” de La Victoria, Chiclayo (2020-2021)

Por medio del presente **Informe**, hago constar que he leído, revisado, analizado y validado la Propuesta-solución “*Modelo Didáctico pertinente y motivacional en el área de Comunicación para desarrollar aprendizajes productivos y significativo en estudiantes de secundaria en una institución educativa de Chiclayo*”, presentada por los autores Carlos Alexis Peña Anacleto y Francisco Daniel Bances Ynoñan, de Educación: Lengua y Literatura, de la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. La Propuesta se ha construido como una alternativa pedagógica prospectiva en la transformación de prácticas pedagógicas *descontextualizadas, desmotivadas, improductivas y no significativas* en la enseñanza-aprendizaje comunicativa en la Educación Básica Regular secundaria.

Apellidos y nombres	Avellaneda Mego Anibal
DNI	27754199
Profesión	Docente
Grado académico	Magíster en Psicología Educativa
Afiliación institucional	Colegio de Profesores del Perú
Cargo que desempeña	Docente de educación secundaria

Instrucciones sobre escala valorativa

1. Luego de la lectura y análisis de la Propuesta-solución, marque con **X** la valoración correspondiente para cada ítem.
2. La respuesta será “inaceptable” cuando no se cumpla ninguna condición señalada en el ítem.
3. La respuesta será “poco aceptable” cuando se cumpla parcialmente la condición señalada en el ítem.
4. La respuesta será “aceptable” cuando sí se cumpla satisfactoriamente la condición señalada en el ítem.
5. La respuesta será “muy aceptable” cuando se supere el cumplimiento satisfactorio de la condición señalada en el ítem.

Dimensiones	Ítems	Escala valorativa			
		Muy	Aceptable	Poco	Inaceptable

		acceptable		acceptable	
Componente conceptual	1. Los enfoques cumplen con establecer las bases disciplinares y pedagógicas de la propuesta-solución.	X			
	2. La categoría de pertinencia está adecuadamente delimitada y sustentada.	X			
	3. La categoría motivacional está adecuadamente delimitada y sustentada.		X		
	4. La categoría de aprendizaje significativo está adecuadamente delimitada y sustentada.	X			
	5. La categoría de aprendizaje productivo está adecuadamente delimitada y sustentada.	X			
	6. Las proposiciones son coherentes y están adecuadamente delimitadas y sustentadas.	X			
Componente operacional	7. El sistema de enfoques es coherente con las categorías teóricas, y se orientan a la transformación prospectiva de la situación-problema.	X			
	8. La situación didáctica está justificada y señala sintéticamente.	X			
	9. Los propósitos didácticos (intenciones comunicativas) están organizados integralmente.		X		
	10. Los contenidos didácticos (saberes comunicativos) son coherentes con los propósitos didácticos y las bases de los enfoques didáctico pertinente-motivacional, constructivista y productivo-experiencia.	X			
	11. El método didáctico (secuencias comunicativas) es coherente con los contenidos y propósitos didácticos.	X			
	12. El método didáctico (secuencias comunicativas) dispone de estrategias con orientación pertinente, motivacional, significativo y productivo.	X			
	13. La evaluación didáctica (valoraciones comunicativas) está sistemáticamente formulada como componente integrado y relacionado con las secuencias del método didáctico.	X			

Observaciones / sugerencias:

--

Chiclayo, 12 de enero del 2022



Anibal Avellaneda Mego
27754199