

# El Conocimiento Didáctico del Contenido Sobre una Clase de Lenguaje

Yenny Andrea Fonseca Suarez<sup>1</sup>  
Amelia Fernanda Sánchez Rincón<sup>2</sup>  
Yheraldin Alcira Sua Sua<sup>3</sup>

## Resumen

Este artículo analiza e interpreta los componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido [CDC] en la práctica de un docente en clase de lenguaje de grado primero primaria. La metodología usada fue de corte cualitativo e interpretativo, utilizando la observación y el análisis de contenido como técnicas para recolectar y detallar la información. Como resultado se destaca la manifestación de la totalidad de los componentes del CDC estudiados y una preponderancia de tres de ellos en la clase: conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza, eficacia del maestro y, comprensión de la evaluación. En efecto, el docente desarrolla la clase teniendo en cuenta la comprensión en relación a la estrategia por indagación, la eficacia por medio de la motivación y seguridad para participar, procesos de evaluación mediante la indagación y, la apropiación del tema de acuerdo al contexto escolar.

**Palabras clave:** Conocimiento didáctico del contenido, didáctica, lenguaje, maestro.

<sup>1</sup>Institución Educativa Técnico José Antonio Páez, Colombia  
yayito9127@gmail.com

<sup>2</sup>Colegio integrado Divino Niño de Capitanejo, Colombia

<sup>3</sup>Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia

**Como citar:** Fonseca, Y., Sánchez, A., & Sua, Y. (2021). El Conocimiento Didáctico del Contenido sobre una Clase de Lenguaje. *EDUCACIÓN Y CIENCIA*, (25), e11644. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e11644>



Recibido: 29/08/2020 | Revisado: 25/09/2020  
Aprobado: 17/02/2021 | Publicado: 22/04/2021

## Pedagogical **Content Knowledge** on a Language Class

### Abstract

This article analyzes and interprets the components of Pedagogical Content Knowledge [PCK], in the practice of a teacher in a first-grade language lesson. The methodology was qualitative and interpretive, using observation and content analysis as techniques to collect and detail information. As a result, it highlights the manifestation in the totality of the components of PCK studied, and a preponderance of three of them in the class stands out: knowledge of strategies and representations for teaching, teacher effectiveness, and understanding of the evaluation. In effect, the teacher develops the class taking into account the comprehension of the strategy by inquiry, effectiveness through motivation and security to participate, evaluation processes through investigation, and appropriation of the subject considering the context.

**Keywords:** Pedagogical content knowledge, didactic, language, teacher.

### Introducción

En este texto se abordará la didáctica desde la perspectiva de Astolfi (2001), quien hace referencia a los contenidos como esencia de estudio de este campo de saber. Igualmente, relaciona la didáctica con la identificación de conceptos elementales pertenecientes a una disciplina y la interacción entre ellos, reconociendo su uso en el ámbito social y la experiencia que se produce durante el desarrollo de la clase para observar su proceso.

El Conocimiento Didáctico del Contenido [CDC] aparece como una perspectiva interpretativa de la didáctica que favorece el proceso de enseñanza, pues parte de las habilidades desarrolladas por el maestro para transformar su saber específico, teniendo en cuenta las necesidades del estudiante y su contexto. Para ello, el docente se basa en diferentes estrategias como el uso de metáforas, ejemplos o reorganizaciones, que sean didácticamente comprensibles por los estudiantes (Shulman, 1987). Este concepto inicial, ha ido transformándose, revisándose y propiciando nuevas perspectivas (Park & Oliver, 2008).

En consecuencia, este texto se centra en analizar e interpretar el CDC en la práctica de un docente de grado primero primaria en relación con la enseñanza del concepto fábula. Para ello, inicialmente se hace un abordaje teórico respecto a la didáctica, sus particularidades y aportes, luego se presenta el modelo hexagonal de análisis del CDC propuesto por Park y Oliver (2008) para finalmente, detallar aspectos metodológicos, resultados y conclusiones del trabajo.

## Didáctica

Durante su desarrollo y evolución la didáctica ha sido pensada en distintas formas, para Astolfi (2001) el concepto de didáctica se toma más allá de lo sistemático propuesto por el diccionario. Así, se busca que deje de ser vista como un adjetivo y adquiera la forma de sustantivo, en este sentido, permite ampliar su campo de estudio sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje con contenidos concretos que abren un nuevo camino para pensar la didáctica como una ciencia, más que una didáctica, como pedagogía.

La didáctica desde la perspectiva de Astolfi (2001) puede comprenderse en tres aspectos: el primero relacionado con el pensamiento sobre los contenidos de la enseñanza, principalmente hacia el carácter cognitivo, metodológico y de construcción. Un segundo aspecto se enfoca en la investigación aproximada, construcción y apropiación de los saberes y los problemas generados en la consolidación de la didáctica. El último, está orientado hacia la exploración sobre la intervención didáctica, hacia el componente sistémico y organizativo, referente a la enseñanza, a la construcción de cadenas didácticas en donde se observa la tendencia praxeológica como la más sobresaliente. Esta estructura de la didáctica es representada a través de un triángulo simbólico que pone la reunión de saberes en función de la relación entre el saber, el estudiante y el maestro.

Igualmente, Zambrano (2006) señala que la didáctica es tomada como una ciencia de estudio científico cuya esencia radica en el abordaje del origen, bagaje y asimilación del conocimiento y los ambientes propicios para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su objeto se hace particular y radica en lo extraordinario de los saberes escolares y disciplinares. Así mismo, señala que “la didáctica no es un curso, ni un seminario, sino un campo especial de las ciencias de la educación” (Zambrano, 2006, p.8). Además, comparte la postura de Astolfi (2001), al comprender la didáctica como un campo en el que estudian los contenidos de la enseñanza, se identifican los principales conceptos y se interpreta la relación entre ellos. Adicionalmente, se encarga del estudio sobre la situación de la clase y cada uno de sus momentos para lograr comprenderlos.

Por su parte, Vasco *et al.* (2008) realizan una mirada histórica, no menos importante, desde el surgimiento de la didáctica en Grecia con un enfoque filosófico donde la pedagogía y la didáctica se entienden como conocimientos que trascienden el concepto de ciencia y disciplina ubicándolos en el campo del saber.

### *Didácticas específicas*

La ciencia de las didácticas específicas se remite al hecho de indagar sobre las diversas maneras de transformar los contenidos de enseñanza, de acuerdo con la materia y las características del estudiante. En este sentido, Shulman (1987) propone que las didácticas específicas aborden las posibilidades para lograr la comprensión de

áreas determinadas partiendo de las particularidades del campo de saber.

**Didáctica de la Lengua.** Para Dolz (2009) la didáctica de la lengua se entiende como la disciplina encargada del análisis de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en las lenguas, y la interacción de profesor, alumno y lengua, es decir, se remite a la comprensión y abordaje de este triángulo didáctico. Por su parte, Fillola y Villanueva (2003) la delimitan como el ejercicio referente a procesos de enseñanza de los hablantes de una lengua, y el desarrollo de habilidades y expresiones comunicativas a través de signos que comprendan los diferentes actos de habla. Igualmente, se destaca la importancia de la integración de la pragmática en la enseñanza de la lengua, y se tienen en cuenta sus estructuras gramaticales, sintácticas y fonéticas, resaltando el papel del oyente, el uso del lenguaje en contextos específicos, sus interacciones y los diferentes actos de habla (Jearez, 2019).

En tanto, reconocer las diversas relaciones lingüísticas involucrando aspectos afectivos, cognitivos, históricos, semióticos, políticos y culturales, permite entender la multiplicidad de expresiones y experiencias del lenguaje y, en consecuencia, la variedad de saberes que implica su enseñanza y didáctica (Calderón, 2018). Los contenidos de didáctica en el área de lenguaje conjugan el conocimiento lingüístico y literario, con la adquisición, enseñanza y uso de las habilidades comunicativas. Lo anterior, permite configurar un conocimiento propio de la disciplina que posibilita dar respuesta a los retos de la acción didáctica del lenguaje (Mendoza, 2003).

En el lenguaje, el objeto de estudio de la didáctica se establece como una acción en relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, y, a la habilidad que tienen los sujetos para comunicarse e interactuar con los demás en diferentes entornos (Mendoza, 2003), haciendo uso de diversos códigos como el habla tradicional, la lengua formal y el lenguaje escrito, de acuerdo al saber propio y el ambiente cultural en el cual se está inmerso.

La didáctica de la lengua se consolida como un espacio de acción referente al proceso de formación y enseñanza de quienes practican una determinada expresión lingüística, en tanto, se vincula el uso de signos y códigos, sus interpretaciones, y la capacidad para establecer relaciones y movilizarse como sujeto (Mendoza, 2003).

Respecto a los temas que avocan los estudios didácticos del lenguaje, es preciso indicar que, de acuerdo con la revisión hecha por Calderón (2018) el campo investigativo es, aunque creciente, reducido si se compara con otras áreas del conocimiento. Así, se encuentran estudios sobre el aprendizaje del estudiante, la experiencia de enseñanza y aprendizaje, propuestas de aula, la formación epistemológica y pedagógica del lenguaje y, las lenguas extranjeras. Es necesario resaltar que la formación en didáctica y principalmente el conocimiento del maestro de lenguaje, son áreas de investigación en las cuales es necesario profundizar, pues es un campo con pocas investigaciones referidas.

### *Conocimiento de la Materia*

Shulman (1987) señala que el conocimiento de la materia debe incluir la comprensión de un tema específico, bien sea didáctico, curricular, contextual, de intenciones, metas, aspectos cognitivos o estimulación del estudiante. Estos elementos son necesarios para garantizar la construcción del proceso de enseñanza y aprendizaje de manera efectiva en cualquier área del conocimiento, pero se pretenden entender aquí desde la perspectiva del lenguaje.

Es así que, desde las aportaciones de Grossman *et al.* (2005) se exponen aspectos del conocimiento de la materia como un saber indispensable en el proceso de enseñanza desde una disciplina específica, que conjuga:

1. *Conocimiento del contenido*: describe la materia de un campo en donde el maestro tiene la destreza para reconocer, elegir y dialogar nociones de forma separada.

2. *Conocimiento sustantivo*: “Indaga sobre las estructuras sustantivas de una disciplina, allí se incluyen los marcos exploratorios o paradigmas que son usados tanto para guiar la investigación en el campo como para dar sentido de los datos” (Scwab citado en Grossman *et al.* 2005, p.13). En consecuencia, es la sustentación teórica que permite al docente crear estructuras organizadas en relación con el proceso orientado desde el preescolar hasta finalizar la secundaria.

3. *Conocimiento sintáctico para la enseñanza*: Son las estructuras sintácticas que hacen parte del grupo disciplinar para orientar, expresar y organizar de forma clara y comprensible los contenidos. Integra el saber sobre cómo se introduce el nuevo conocimiento en el campo de estudio. Estas son las herramientas para que el conocimiento forme parte de la comunidad (Grossman *et al.* 2005).

### **Conocimiento Didáctico del Contenido**

El Conocimiento Didáctico del Contenido (o PCK por sus siglas en inglés) es un concepto acuñado por Shulman (1987) que destaca el acto transformativo del conocimiento específico del docente en un área de saber, en el conocimiento de la materia para la enseñanza. Este enfoque de análisis ha tenido aplicación en diferentes áreas como las ciencias (Park & Oliver, 2008), la música (Schieman, 2017) y el inglés (Grossman, 2005). En el área de lenguaje es poca la investigación relacionada (Calderón, 2018).

Desde la perspectiva de Bolívar el CDC da la posibilidad de combinar contenido y didáctica, pues se describe de manera aproximada el conocimiento que tiene un profesor respecto de la materia que oriente y cómo hace didácticamente comprensible ese saber para el estudiante. El CDC es entonces la agrupación de procesos y formaciones pedagógicas producto de la praxis del maestro con una organización de relatos basados en contextos específicos (Bolívar, 2005). Esto se complementa

desde la perspectiva de Shulman (1987), quien lo define como la habilidad que desarrolla el maestro para comprender el contexto y las capacidades de los estudiantes en relación con la transformación del conocimiento del contenido. Lo anterior, es analizado desde los diferentes elementos que conforman dicha habilidad: creencias, conocimiento curricular, contenido sobre la enseñanza y aprendizaje.

### *Conocimiento Didáctico del Contenido: Modelo Park & Oliver*

El estudio y la aceptación del CDC como una perspectiva para la comprensión didáctica, sobrevino con estudios y revisiones de la propuesta inicial de Shulman (1987), a partir de esta propuesta, Park y Oliver (2008) desarrollan una herramienta conceptual representada en un modelo hexagonal, que pretende orientar y facilitar la comunicación entre investigadores, formadores docentes y docentes, al momento de abordar y estructurar el CDC. Se resalta, que la investigación de Park y Oliver se desarrolló vinculando profesores de ciencias, no obstante, el CDC puede entenderse y aplicarse a las diversas enseñanzas disciplinares.

El modelo tiene seis componentes que se interrelacionan en la práctica del maestro y destaca la influencia de los estudiantes en el CDC, pues es a través de sus preguntas, pensamiento crítico y, respuestas tanto verbales como no verbales, que el docente puede reflexionar y darle espacio al CDC.

El modelo hexagonal propone como componentes las orientaciones para la enseñanza, el conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes, el conocimiento del currículo, el conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza, el conocimiento de la evaluación y, la eficacia del profesor con el contexto. A continuación, se definirán y abordarán desde la perspectiva experiencial del lenguaje.

- *Conocimiento de las orientaciones para la enseñanza.* Se refiere a la percepción de los maestros sobre los objetivos, propósitos y naturaleza de la enseñanza. Esto permite al docente un proceso de reconstrucción, adaptación sobre su saber y diseño de su ruta conceptual (Park & Oliver, 2008). Al ser esta una generalidad de la enseñanza, es posible trasladarla a todas las áreas del conocimiento, en el lenguaje favorece la estructuración del docente desde su experiencia.
- *Conocimiento sobre el currículo.* Para Martínez y Veloza (2012) se define como un conjunto de componentes inseparables que se adhiere a un proyecto basado en lo social, cultural y educativo, comprendido desde dos aspectos. El primero de ellos es el conocimiento de las metas y los objetivos que hacen referencia al aprendizaje logrado por los estudiantes años atrás, teniendo en cuenta las competencias curriculares y los estándares básicos del lenguaje.

El segundo aspecto, se refiere al programa curricular especial y material, estructurado por el diseño de los objetivos, el conocimiento del programa de estudio y, la planeación de actividades y elementos propios de la formación

disciplinar, con el fin de buscar una coherencia entre praxis y teoría determinada por causas políticas, culturales, de orden económico y social, siendo la gestión curricular del docente fundamental para su desarrollo.

Al ser el enfoque de este estudio el análisis del CDC en clase de lenguaje, es importante tener en cuenta los contenidos del área y sus competencias interpretativas, argumentativas, propositivas, así como los elementos disciplinares propios, entre ellos, aspectos gramaticales, textuales, semánticos, literarios, poéticos, pragmáticos y sintácticos.

- *Conocimiento de la comprensión del estudiante.* Este aspecto vincula el conocimiento del docente sobre los procesos de aprendizaje del estudiante, por ello, es importante que el maestro determine los conocimientos previos, distinga la pertinencia y motivación hacia el tema a orientar e indague sobre las maneras de aprender y la dificultad que representa un tema nuevo para los estudiantes (Park & Oliver, 2008).

Este tipo de conocimiento puede entenderse como una generalidad en el campo de la enseñanza. Para el área del lenguaje se relaciona con las destrezas comunicativas y lingüísticas que el maestro pueda abordar, teniendo en cuenta al estudiante como actor fundamental en el proceso.

- *Conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza.* Park y Oliver (2008) recogen los postulados de Magnusson *et al.* (1999), quienes presentan dos categorías para la comprensión de las estrategias de instrucción. La primera se refiere a las técnicas comunes sobre la enseñanza del área específica, se presenta por medio de la descripción de fases y demostraciones de cada estrategia. La segunda categoría está relacionada con técnicas específicas y compuesta por objetivos, ciclos, cambios conceptuales y enseñanza basada en indagación.

En esta misma dirección, Shulman (1987) hace hincapié en las formas con finalidades o fundamentos con la intención de hacer más comprensible el aprendizaje a través de realidades representativas, ejercicios, analogías y modelos, los cuales según Marcelo (1999) se integran con el conocimiento de la materia, pues pueden usarse de forma errada cuando hay desconocimiento del tema. Se trata de estrategias propias de la materia específica y luego, del tema particular. Desde el lenguaje el tema abarca por ejemplo la obra literaria, y, lo particular estaría enmarcado en la discriminación de novela, cuento, poesía o fábula.

- *Conocimientos de la evaluación.* Este componente según Tamir (1988) tiene en cuenta dos aspectos al evaluar el aprendizaje, uno de ellos son las dimensiones que formarán parte de la evaluación tales como: conocimientos conceptuales, contenidos de diferentes disciplinas, indagación conceptual y razonamiento hacia la praxis, siendo el profesor el encargado de reconocer qué debe evaluar en cada una de estas áreas. El otro aspecto se refiere a las diferentes técnicas usadas

para analizar la comprensión de dicho aprendizaje, por ejemplo, test escritos, diarios de campo, cuadernos con sus respectivos apuntes y, experiencias prácticas significativas (Park & Oliver, 2008).

En el contexto del área de lenguaje, se refiere a evaluar las competencias comunicativas, lectoras, de comprensión, escriturales, en donde el proceso evaluativo es continuo y diverso, pues es necesario recordar que el lenguaje es un área transversal.

- *Eficacia del maestro.* Plantea para el docente un acto concienzudo de su proceso de enseñanza para con sus estudiantes. El CDC busca el reconocimiento de las habilidades y comprensión del contexto de los estudiantes, donde estos se relacionan con el maestro para encontrar la forma más eficaz para desarrollar conocimiento específico, por consiguiente, la eficacia está orientada al estudio de un ambiente (contexto) y un dominio conceptual específicos, situados desde la creencia o conocimiento emotivo del docente, lo cual configura la percepción del docente sobre su trabajo.

El conocimiento y desarrollo del modelo hexagonal, tiene repercusiones positivas sobre el proceso de enseñanza, por ello, analizar su aplicabilidad desde la práctica resulta importante para comprender y aportar a la labor del maestro de lenguaje, como destaca Calderón (2018), la investigación centrada en los procesos del profesor, sus interacciones con estudiantes y sus experiencias, son temas relevantes en la investigación internacional sobre didáctica del lenguaje y la comunicación, pues favorecen la construcción de saberes específicos y propios, teniendo en cuenta las particularidades, tensiones y distensiones que implica trabajar el aspecto comunicativo y lingüístico. En consecuencia, se pretende analizar el CDC de un maestro en clase de lenguaje, en relación con la enseñanza del concepto fábula en estudiantes de primero de primaria.

## Metodología

La investigación estuvo enmarcada dentro del enfoque cualitativo, dado que indaga sobre la descripción, comprensión e interpretación sobre los temas a estudiar, abordando los significados y percepciones que son el resultado de las experiencias de cada uno de los participantes (Hernández *et al.*, 2014), como base se tiene en cuenta el contexto en el que se encuentran los estudiantes junto a su propia realidad.

En este sentido y de acuerdo con Bautista (2011), este estudio se orienta dentro del paradigma interpretativo, con el objetivo de analizar e interpretar los componentes más incidentes del CDC en la práctica pedagógica de un docente en una clase de lenguaje realizado a partir del modelo establecido por Park y Oliver (2008). Se contó con la colaboración de un maestro licenciado en básica primaria, con experiencia profesional de diez años, actualmente docente de grado primero en el sector rural de



una institución educativa pública del departamento de Boyacá.

La investigación se organiza en tres fases que permiten cumplir el objetivo planteado: la primera fase hace referencia a la recolección de la información, en la segunda fase se realiza el conteo de las unidades de registro, y la tercera fase desarrolla el análisis e interpretación de la información. Se vincula la observación como técnica para la recolección de la información que hace posible acceder al objeto del estudio o acontecimiento en estado natural, no obstante, deben planificarse sus propósitos y duración, en función de trazar límites para la investigación (Guerrero, 2016). En este sentido, la clase observada tuvo una duración de una hora.

Para la interpretación y análisis se tuvo como base la grabación de la clase y su posterior transcripción, así como los componentes del CDC, a través de la técnica de análisis de contenido, entendida esta como un método de interpretación orientado a expresar por medio de referentes, deducciones efectivas que se puedan emplear en un contexto determinado (Krippendorff, 1990).

## Procedimiento

Para dar cumplimiento a los procedimientos éticos en la investigación, en primer lugar, se gestionaron los permisos con la institución y el docente. Así mismo, se diligenciaron los consentimientos informados con los padres de familia para grabar la clase. Posteriormente, se desarrolló la primera fase encargada de la recolección de la información, donde se realizó la grabación, transcripción de la clase y la revisión teórica sobre el CDC, para analizar de manera específica con base en las producciones orales del docente, los componentes presentes de CDC. En la segunda fase, se identificaron unidades de análisis y se codificaron de acuerdo a los componentes del modelo propuesto por Park y Oliver (2008) utilizando el *software* de análisis cualitativo Atlas Ti para decodificar la información y de acuerdo a la fundamentación teórica, establecer las categorías. La tercera fase interpreta el CDC tomando los seis componentes que interactuaron durante toda la clase.

## Resultados

De acuerdo con la información obtenida por medio de la grabación y posterior transcripción de una clase de lenguaje [T], partiendo del modelo de CDC planteado por Park y Oliver (2008) se clasificaron 231 unidades de registro, que posteriormente fueron codificadas de acuerdo a la relación existente con cada uno de los componentes del modelo hexagonal propuesto, y de esta manera se analizaron los factores del CDC que predominaron en la acción docente.

Se determinó que el conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza, el conocimiento de la comprensión del estudiante y, la eficacia del maestro en relación al dominio específico del tema, son los factores CDC más prevalentes en

la acción docente (tabla 1).

**Tabla 1**

*Tabla de clasificación de las unidades de registro del modelo Park & Oliver (2008).*

		Tipo de componente	Unidades de registro	Porcentaje por unidad	Porcentaje por componente
1	Conocimiento de las Orientaciones para la enseñanza	Propósito y objetivos	4	1.73%	6.49%
		Reconstrucción y adaptación	11	4.76%	
2	Conocimiento sobre el currículo		20	8.6%	8,6%
3	Conocimiento de la comprensión del estudiante.		22	9,52%	9,52%
4	Conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza		80	34,6%	34,6%
5	Conocimiento de la evaluación	Dimensiones del aprendizaje de la materia que son importantes evaluar	12	5,19%	10,38%
		Métodos de la evaluación	12	5,19%	
6	Eficacia del maestro	Contexto	27	11.68%	25.96%
		Dominio específico del tema	11	4.76%	
		Creencias –Emotividad	22	9.52%	

*Fuente:* Elaboración propia

En relación con la clasificación de las unidades de registro, a continuación, se destaca y reflexiona sobre los tres componentes de CDC que se observaron con mayor frecuencia en la práctica del docente.

### ***Conocimiento de las Estrategias y Representaciones para la Enseñanza: Sobre el Concepto de Fábula en la Clase de Lenguaje***

Este componente se relaciona con la comprensión de la materia por medio de diferentes recursos, los cuales deben tener como principio para su realización dos categorías planteadas por Magnusson *et al.* (1999). La primera se refiere a las técnicas comunes sobre la enseñanza de las ciencias, se presenta por medio de la descripción de fases y demostraciones de cada estrategia. La segunda categoría está relacionada con las técnicas específicas compuestas por objetivos, ciclos, cambios conceptuales y la enseñanza basada en la indagación.

En la clase de lenguaje analizada predomina con el mayor número de registros (34,6%) el componente de conocimiento aplicado sobre el concepto de fábula, acudiendo a la estrategia por indagación y empleando diferentes medios y recursos para la comprensión del tema. De esta manera, se relaciona con la segunda categoría

propuesta por Magnusson *et al.* (1999), pues la estrategia de indagación entretiene las maneras de representar las ideas por medio de ejemplos, comparaciones, analogías e historias de vida, a través de la pregunta para la comprensión del contenido de la materia. Lo anterior se evidencia cuando el maestro hace preguntas como:

¿Cómo se puede diferenciar un gato de un ratón? ¿Por qué el gato y el ratón no son amigos? ¿Es malo sentir miedo? ¿Ustedes a que le tienen miedo? [T]

En este orden de ideas, la pregunta es una herramienta facilitadora del aprendizaje, que permite al estudiante indagar y solucionar problemas cumpliendo con la intención de la planeación. Esta estrategia permite que el estudiante asimile y procese la información (Freire, citado por Zuleta, 2005).

En el análisis de este estudio, el docente y los estudiantes están construyendo conocimientos a partir de diferentes cuestionamientos que ayudan a comprender el tema de la fábula. En efecto, el maestro hace preguntas problematizadoras constantemente y propicia el espacio para su comprensión, por medio de actividades que generen interacción y apropiación en el tema de la fábula, fomentando la participación de los estudiantes en la clase. Unido a esto, se hace evidente que la indagación genera capacidad de asombro de los estudiantes, pues se desglosan otro tipo de argumentos que son pertinentes para la respuesta de las preguntas y al mismo tiempo, para las demás áreas del conocimiento.

Estas preguntas problematizadoras dejan de lado la visión mecanicista y transmisiva de la enseñanza tradicional, promoviendo espacios de diálogo de saberes y de experiencias previas, lo que le permitió al docente contextualizar la fábula de acuerdo a las nociones experienciales de los estudiantes. Sin embargo, es tarea del docente servir como moderador y orientador para que este interés generado por el estudiante no desvíe la intención inicial de la clase si no que sea un recurso facilitador de su aprendizaje, en este sentido el maestro preguntó:

¿Quién tiene gatos en su casa? ¿Por qué tienen gatos en su casa? ¿Tenemos otros animales en casa? ¿Qué tipo de diferencias encontramos en estos animales? [T]

La enseñanza de la fábula, desarrolla habilidades sociales, afectivas y emocionales, pues permite la participación a través de la construcción de varias voces en la vida social, convirtiéndose en un espacio para que el estudiante se reconozca como sujeto individual y social. De esta manera, el estudiante comprende que su voz tiene participación, puede ser escuchada y tomada en cuenta como parte del diálogo (Pérez & Roa, 2010), siendo esta una estrategia importante para despertar en el estudiante interés del tema, motivación de estudio y buen estado de ánimo, lo que finalmente lo conduce a involucrarse en su propio proceso de aprendizaje. En este caso la moraleja les permitió a los estudiantes reconocer acciones buenas o malas asociados a sus contextos, y en algunos casos, trasladar esta concepción a personas de su vínculo familiar. Manifestado desde las preguntas movilizadoras del docente, así:

¿Cómo reaccionamos cuando sentimos miedo? ¿Qué podemos hacer para superar nuestros miedos? [T]

### *Eficacia del Maestro en la Clase de Lenguaje en Relación con el Concepto Fábula*

El segundo componente que desarrolla el maestro con mayor frecuencia en su clase, se relaciona con la percepción de su eficacia docente (11,68%), al respecto, Sevillano (2005) refiere el término eficacia desde la calidad en el ambiente formativo. Ésta se comprende como una habilidad para facilitar a los estudiantes el manejo de signos elementales pertenecientes a su cultura, el desarrollo de habilidades en su participación del reconocimiento democrático y ciudadano, la mejora en la resolución de situaciones problematizadoras para continuar con la construcción de sus conocimientos y, el fortalecimiento en la ampliación de sus valores y actitud. Desde esta perspectiva se relaciona la calidad educativa con la eficacia del maestro, al ser definida como la suficiencia para propiciar escenarios que brinden oportunidades, procesos y resultados en el aprendizaje, evidenciado a continuación:

¿Pobre ratoncito! lleva 5 días sin poder salir a buscar comida para su estomaguito  
¿Cómo se siente el ratoncito? [T]

Al respecto, la eficacia del maestro se relaciona con el manejo adecuado de las estrategias utilizadas para lograr la construcción del aprendizaje con el estudiante. Estas habilidades del maestro se ven reflejadas en el dominio específico del tema durante la clase, el trabajo enfocado a las necesidades del contexto, dificultades y estados de ánimo. Igualmente, el dominio del tema favorece aspectos personales del docente tales como seguridad al momento de impartir su clase, manejar emociones y tratar de conectar con cada uno de sus estudiantes (Sevillano, 2005). Durante la clase se presentan situaciones como:

Profesor: haber niños ¿Nosotros somos un equipo?

Estudiante: si somos el equipo más fuerte de la escuela, porque siempre estamos unidos.

Profesor: que bueno ¿Cómo somos un equipo poderoso ayudémosle al ratoncito! ¿Qué le podemos decir para que él pueda salir a conseguir comida?  
Enseñémosle que podemos ser amigos y que también puede hacer un gran equipo con nosotros. [T]

En la práctica docente observada, durante la explicación y desarrollo de la fábula como concepto, surgieron elementos que propiciaron la creatividad y la imaginación, a través de la descripción de personajes y las consideraciones respecto del juicio valorativo de las acciones. De esta manera, el maestro a través de ejemplos logra usar la fábula como un puente que le permite contextualizar otro tema relacionado, motivando a los estudiantes a participar desde sus experiencias. De esta manera,

el maestro demostró eficacia docente en relación con el dominio del tema, lo cual indudablemente repercute positivamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### *Conocimiento de la Evaluación*

Para el análisis de este componente se resalta, en primera instancia, las dimensiones del aprendizaje de lenguaje por evaluar, en este sentido, se tienen en cuenta los conocimientos conceptuales, contenidos de diferentes disciplinas, indagación conceptual y razonamiento de la praxis. La experiencia de la evaluación en la clase de lenguaje, se evidenció a través de preguntas que permitieron una participación activa de los estudiantes, realimentación asertiva del docente y la confianza que brindó a los estudiantes en el desarrollo de la clase, lo cual permitió un incremento continuo en las intervenciones de los niños y niñas, lo que se demuestra cuando el docente dice:

¿Nos hemos visto en alguna situación parecida al de los ratoncitos? ¿Quién quiere ser como el gato? ¿Quién quiere ser como el ratón? ¿Qué enseñanza le podemos dejar al gato? [T]

En segunda instancia, este componente vincula los métodos de evaluación, se refiere del proceso en sí de evaluar, es decir, test escrito, diarios de campo, cuadernos con sus respectivas anotaciones y, prácticas educativas y significativas (Park & Oliver, 2008).

En este sentido, el docente de lenguaje empleó varios métodos de evaluación que hicieron comprensible el tema a los estudiantes, utilizando la organización de secuencias de imágenes, preguntas, identificación de los personajes a través de dibujos, realimentación y contextualización durante el proceso y el trabajo en grupo, como estrategias que le permitieron al docente desarrollar la clase a la vez que iba evaluando el proceso de los estudiantes. Finalmente, se resalta que la evaluación en la clase de lenguaje es continua, sin embargo, no se observa un proceso de autoevaluación donde el estudiante reconozca por sí mismo sus aprendizajes, aunque en la experiencia el docente compartió el objetivo de aprendizaje con los estudiantes desde un principio.

### **Conclusiones**

Es visible la importancia del CDC para el desarrollo de una clase, pues su intención recae en realizar una praxis a partir de lo analizado y vivido, lo cual exige entender y analizar la práctica docente para permitir movilizar y adaptar las estrategias y métodos en el aula en favor del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Por ello, la acción didáctica del maestro debe vincular el saber teórico y experiencial para transformarlos en pro del saber escolar (Calderón, 2018).

Los seis componentes del CDC resultan ser inherentes en la práctica del maestro, ya que son producto de la interacción de los diversos saberes del docente, caracterizados por el conocimiento contextual, disciplinar y cognitivo, que llevan a una transformación en la enseñanza y aprendizaje. Teniendo en cuenta que los seis

componentes del modelo hexagonal propuesto por Parky Oliver (2008) se manifestaron en la práctica del docente, es posible concluir que tres de estos componentes se hicieron más evidentes: conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza, eficacia del maestro y comprensión de la evaluación, reconociendo la relación existente entre la comprensión y uso de la estrategia por indagación, la eficacia por medio de la motivación y seguridad para participar, y, los procesos de evaluación mediante la indagación y apropiación del tema de acuerdo a su contexto.

Es necesario que el docente mantenga en equilibrio los componentes del CDC, pues si bien es cierto que desarrolla articulación en tres de ellos, también se evidenció que hay dificultad en la vinculación de los demás componentes, por ende, es indispensable continuar con la reflexión sobre la propia práctica docente para que ello tenga implicaciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y así favorecer una praxis transformativa y vinculante.

Finalmente, es preciso añadir que las estrategias que contribuyen a la clase de lenguaje se orientan hacia la formación integral del educando, abren las posibilidades al desarrollo de las competencias en el estudiante y alimentan tres aspectos destacados en el ámbito educativo: lo cognoscitivo, físico- motor y socio afectivo.

## Referencias

- Astolfi, J. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas: referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias*. Diada Editora.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 9(2), 1-39. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42681>
- Calderón, D. (2018). Didáctica de lenguaje y comunicación: campo de investigación y formación de profesores. *Praxis & Saber*, 9(21), 151-158. <https://dx.doi.org/10.19053/issn.2216-0159>
- Dolz, J. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica, lengua y literatura*, 21, 117-141. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0909110117A>
- Fillola, A. M., & Villanueva, E. B. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Pearson Educación.
- Grossman, P. (2005). Un estudio comparado: las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en secundaria. *Revista de currículum y formación del profesorado* 9(2), 1-18.
- Grossman, P., Wilson, S., & Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*. (Reimpreso de: (1989) "Teachers of substance: subject matter

- knowdeledge for teaching”, en M. C Reynolds (ed.): *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. (23-36). Oxford
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *Innova Research Journal*, 1(2), 1-9. <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill; Interamericana de editores.
- Jearez, I. M. (2019). Intervención en pragmática: avances y retos [Editorial]. *Revista de logopedia, Foniatria y Audiología*. 39 (3), 101 – 104. <http://doi.org/10.1016/j.rlfa.2019.05.001>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H., Nature, (1999). Nature, Sources and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. En J. Gess-Newsome, N. G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* (Vol. 6, pp. 95-132). Springer [https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1\\_4](https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1_4)
- Marcelo, C. (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa, *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 101-144. <https://rieoei.org/historico/oevirt/rie19a03.htm>
- Martínez, B., & Veloza, M. (2012). *Documento modelo pedagógico y lineamientos curriculares*. ECCI.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Pearson Educación.
- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in science education*, 38(3), 261–284. <https://doi.org/10.1007/s11165-007-9049-6>
- Pérez, M., & Roa, C. (2010). *Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Primer Ciclo*. Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. <https://es.calameo.com/read/002581443d4d6fa4d80ec>
- Sevillano, M. (2005). *Didáctica en el siglo XXI. Ejes en el aprendizaje y enseñanza de la calidad*. McGraw-Hill.
- Shiemann, S. (2017). Generalist and specialist primary music teachers uses of non-verbal and verbal support during music practice. *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*, 27(3), 180-190. <https://doi.org/10.1037/pmu0000189>
- Shulman, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*.

*Harvard educational review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>

Tamir, P. (1988). Subject matter and related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 99–110.

Vasco, C., Martínez, A., & Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. *Filosofía de la Educación*, 29, 99-127.

Zambrano, A. (2006). Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica. *Educere*, 10(35), 593-599. <http://revistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/11628>

Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, 9(28), 115-119.