

4

Didáctica de la
Lengua Castellana

DIDÁCTICA DE LA LENGUA CASTELLANA Y EL MODELO PARK Y OLIVER EN LA PRÁCTICA DOCENTE¹

Erika Johana López Valiente²

Leidy Rosario Rodríguez Rivera³

Luz Andrea Gutiérrez Caro⁴

Adriana María Pérez Rincón⁵

Resumen

En el presente artículo se analiza la conceptualización del conocimiento pedagógico del contenido, instaurada por Park y Oliver en su modelo hexagonal, a partir de la práctica pedagógica realizada por un docente de educación básica primaria del sector privado de la ciudad Tunja (Boyacá), con el objetivo de comprender la forma en que el maestro logra originar, movilizar y generar la apropiación de los saberes en sus estudiantes; para ello, se emplea la investigación cualitativa, basada en un paradigma interpretativo mediante el análisis de contenido y estudio de caso; como técnicas de recolección de información, se emplearon la observación no participante e instrumentos como; la entrevista semiestructurada y la revisión documental. Lo anteriormente descrito gira en torno a cada una de las categorías de (PCK) y las relaciones que se establecen entre algunas de ellas, presentando como resultado más destacado el uso de estrategias instructivas para enseñar en esta práctica pedagógica específicamente.

¹ Artículo de Investigación.

² Magister (C) en Educación Modalidad Investigación, Especialista en Gerencia Educativa, Licenciada en Psicopedagogía con Énfasis en Asesoría Educativa, Docente catedrática de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Contacto: erikajohana.lopez@uptc.edu.co.

³ Magister (C) en Educación Modalidad Investigación, Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente Institución Educativa San Marcos de Muzo. Contacto: leidyrosario.rodriguez@uptc.edu.co.

⁴ Magister (C) en Educación Modalidad Investigación, Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente adscrita a la Secretaría de Educación Boyacá. Contacto: luz.gutierrez03@uptc.edu.co.

⁵ Magister (C) en Educación Modalidad Investigación, Especialista en Gerencia Educativa, Licenciada en Lenguas Extranjeras, Docente Institución Educativa Técnica Jacinto Vega. Contacto: adriperez0624@gmail.com.



Palabras clave: conocimiento pedagógico del contenido, didáctica, Lengua Castellana, práctica docente.

Abstract

This article analyzes the conceptualization of the pedagogical knowledge of the content, established by Park and Oliver based on the hexagonal model, from the practice of a primary school teacher of a private sector of Tunja (Boyacá) city, with the objective to understand the way how the teacher manages to originate, mobilize and generate the appropriation of knowledge in her students; for this was used qualitative research, it is based on an interpretive paradigm through content analysis and case study; As information gathering techniques, non-participant observation and instruments such as; the semi-structured interview and the documentary review. The above described revolves around each of the categories of (PCK) and the relationships that are established between some of them, presenting as a result more untied the use of instructional strategies to teach in this pedagogical practice specifically.

Key words: pedagogical knowledge of the content, didactic, Spanish Language, teaching teacher.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo concibe la didáctica, en términos de Zambrano (2005), como la génesis, circulación, apropiación del saber, sus condiciones prácticas de enseñanza y aprendizaje que contribuyen en gran medida a las Ciencias de la Educación. Es por ello que es posible describir la práctica de una docente en Lengua Castellana, perteneciente a una institución del sector privado, a partir de las características propias del conocimiento pedagógico del contenido (PCK), partiendo de perspectivas teóricas donde se logra observar la importancia del maestro, en la adquisición y construcción del conocimiento.

De esta forma, Shulman (1987), define el conocimiento pedagógico del contenido como: organizar y adaptar los temas a los intereses y habilidades del estudiante; por lo cual, el éxito o fracaso del aprendizaje depende en cierta medida de la formación del profesorado; así como de la adecuación del enfoque, de los planteamientos metodológicos, de la secuenciación de contenidos, de los materiales, recursos y del tipo o grado de formación en el que se encuentra.

En consecuencia, se emplea el modelo hexagonal de Park y Oliver (2008), para describir y comprender la práctica de un docente desde las características propias del Conocimiento pedagógico del contenido (PCK), entre las que se encuentran: el currículo, la evaluación, la orientación de la enseñanza, las estrategias instructivas, la comprensión del estudiante y la eficiencia del profesor. De igual forma, se destaca la pertinencia de cada de estas categorías en el aula y las relaciones que mantienen, así como los saberes propios de la didáctica específica de la Lengua Castellana.

De este modo y apoyados en la didáctica específica de la Lengua Castellana, se logran dar aportes valiosos para forjar profesores innovadores, críticos y profesionales, teniendo en cuenta que este tipo de didáctica puede basarse en métodos transversales al estar implícita en todas y cada una de las disciplinas.

Con relación al desarrollo metodológico, el texto recorre cinco apartados, así: en el primero, se desarrolla una aproximación a los estudios realizados en el marco de la didáctica específica de la lengua; en el segundo, se recorren las bases teóricas que fundamentan la categorización PCK; en el tercero, un barrido de la metodología de investigación utilizada; en el cuarto, se da a conocer la ejecución y discusión entre la clase del docente con cada una de las categorías de PCK; y, por último, se presentan las conclusiones del estudio realizado.

ANTECEDENTES

Para este caso, la didáctica en la lengua es constituida como una didáctica específica que ha presentado cambios a lo largo de los años. Durante la década de los sesenta, algunos autores hicieron aportes relacionados con el marco epistemológico para la enseñanza de la lengua, que se fundamenta en las necesidades del alumno. De igual forma, ha ido realizando ajustes en los contenidos, de tal manera que se logre diferenciar de otras disciplinas como la lingüística, la pedagogía, la psicología y la sociología, aunque ha tomado el aporte de ciencias como la lingüística, la didáctica general, la metodología educativa, la psicolingüística o la sociolingüística, para constituirse.

Al realizar la compilación de estudios desarrollados en el marco de la didáctica específica de la lengua, es pertinente mencionar el estudio realizado por Núñez y Rienda (2014), quienes en su trabajo, aproximación didáctica a la lengua y la literatura, pretenden poner en evidencia el resultado de investigaciones de la didáctica de la lengua y la literatura para desarrollar la comprensión lectora y el hábito por la lectura. En dicho estudio, hacen referencia al uso de las TIC y su influencia en las posibilidades didácticas como medio para la motivación, la construcción de material por parte de los profesores para generar la lectura motivada; así como la propuesta de enseñar la literatura en espacios multiculturales y de reflexión en sí mismo.

Dentro de las investigaciones centradas en el PCK de la práctica de docentes de lengua y literatura, se trae a colación la ponencia titulada acción y razonamiento pedagógico de docentes universitarios de Español y Literatura, realizada por Salazar, Figueroa y Bernal (2016), en la cual centran su interés en el objetivo de caracterizar el CPC en tres docentes de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Atlántico como un estudio de caso. Este trabajo investigativo concluye que la elaboración de perfiles de razonamiento pedagógico permite la autoevaluación sobre las prácticas y que va más allá del aprendizaje de los estudiantes y recomiendan realizar estudios para determinar el éxito de los docentes si trabajan cooperativamente en la planificación de clases e investigaciones.

En relación con los aportes realizados al PCK desde la enseñanza en la educación primaria y en el modelo pedagógico de escuela nueva específicamente, Pedraza y Barbosa (2010), de la Universidad Industrial de Santander, realizaron una investiga-

ción titulada 'conocimiento didáctico del contenido en el proceso de enseñanza de un docente del modelo escuela nueva', donde se estableció que el docente cuenta con el conocimiento necesario de su práctica y el currículo; lo que le permite establecer relaciones entre el qué, cómo, cuándo enseñar y realizar la evaluación del aprendizaje construido por sus estudiantes fortaleciendo continuamente la práctica pedagógica.

Se hace énfasis en la importancia que representa el PCK en la didáctica del lenguaje y su relación con la evaluación partiendo de la tesis doctoral titulada 'didáctica aplicada a la evaluación en el área de lenguaje y literatura en educación secundaria', elaborada por Bartolomé Delgado Cerrillo (2010), allí se establece como objetivo principal el análisis de la enseñanza para realizar un plan de lectura como contenido dentro del currículo a través de los aprendizajes, formación y desarrollo de los educandos bajo parámetros de organización temática y la necesidad de brindar a los docentes principios que le ayuden a desarrollar su labor en el aula, permitiendo que el docente sea capaz de comprender las posibilidades y debilidades para continuar con el mejoramiento de su práctica.

BASES TEÓRICAS

En el trabajo se muestra la vinculación de aspectos importantes en la práctica docente con el conocimiento didáctico del contenido. Es así como se logra comprender el señalamiento de Astolfi (2001), cuando afirma que los contenidos de enseñanza se encuentran en constante construcción, y que estas a su vez forman un triángulo didáctico entre el enseñante, el aprendiz y los saberes, ya que no pueden desligarse, pues cada uno establece una estrecha conexión con los demás, la participación de uno se refleja sobre los otros elementos como un proceso recíproco.

En el caso particular de los conocimientos de una disciplina, en la cual se haya especializado un profesor, es necesario modificar su forma para que sean enseñables, de tal manera que el estudiante pueda asumirlos fácilmente, gracias a que el profesor los ha hecho comprensibles con la apropiación de las dimensiones del conocimiento descritas por Grossman, Wilson y Shulman (2005) como el conocimiento del contenido, el conocimiento sustantivo, el conocimiento sintáctico y las creencias que se tengan en la materia.

Por otro lado Díaz (2009), resalta lo fundamental de la didáctica, posibilita la comprensión de la transformación del trabajo en el aula, considerando que se pueden establecer medios que permitan planificar una reforma educativa, cuyo énfasis se dé principalmente en la formación docente, que no puede ser de ninguna manera dedicada solo al aspecto instrumental que responde al ¿Cómo enseñar? o ¿Cuáles son las técnicas más novedosas?

Zambrano (2005), desarrolla la didáctica y la pedagogía como conceptos principales, dado que intenta establecer la relación que tienen para la enseñanza, desarrolla definiciones evitando su aislamiento e intenta contraponerlos y relacionarlos. La didáctica se establece para él como una disciplina centrada más en el aprendizaje que en la enseñanza y la pedagogía como el medio de reflexión del hecho educa-

tivo estrechamente ligado al aprendizaje y la producción de saberes escolares en interacción.

Desde esta perspectiva, es importante relacionar los conceptos de transposición didáctica y contrato didáctico, de igual forma expuesto por Zambrano (2005), donde el primero hace referencia a un elemento que sirve para explicar la naturaleza de un saber científico que puede ser enseñable en términos de transposición y el segundo, a un conjunto de comportamientos específicos del saber enseñado que el alumno espera de su profesor y este de su alumno.

Al hablar de transposición didáctica, es pertinente citar a Chevallard (1991), quien afirma que toda ciencia tiene como primera condición el ser ciencia de un objeto que debe ser real, cuya existencia es independiente de la mirada que lo transformará en un objeto de conocimiento y se fundamenta en lo relacionado con el saber sabio que se transforma en saber enseñado. En consecuencia, el autor propone responder a las siguientes preguntas ¿Qué es lo que en el sistema didáctico se coloca bajo el estandarte de saber? ¿Qué relación entabla con lo que se proclama de él fuera de ese ámbito? Y ¿Qué relación entabla entonces el saber con el saber sabio? ¿Qué distancia existe entre unos y otros?

Por lo anterior y de acuerdo con las teorías de Zambrano (2005), Astolfi (2001), Chevalard (1991) y Grossman (1990), emergentes en el campo de la didáctica y directamente vinculadas con la práctica que realiza el docente en el aula, fortalece la formación con la que cuenta este para hacer enseñable un saber y lograr su movilización efectiva en los estudiantes. Esta tarea se concibe a partir de la planificación reflexiva de la actividad docente y del conocimiento sustantivo y sintáctico de la materia como lo señala Shulman (1987), donde este conocimiento debe incluir por lo menos el dominio de un contenido particular, el conocimiento didáctico, curricular, contextual, finalidades, objetivos, aspectos cognitivos y motivación del alumnado. De esta manera, es posible evidenciar que la construcción de la enseñanza y el aprendizaje tiene su origen en la forma en que el docente representa en su pensamiento la enseñanza de un contenido; es decir, cómo construye el conocimiento pedagógico del mismo para producir su enseñabilidad efectivamente; así mismo, puede concebirse como una teoría que permite la reflexión del ejercicio en el aula como clave de investigación y mejora educativa.

Para Grossman (1990), es posible establecer el PCK de un docente a través de tres formas: la primera, se enfoca en la observación de experiencias en el aula, la segunda, corresponde a la formación disciplinar y por último, la experiencia del docente. Teniendo en cuenta que en el presente estudio se pretende analizar el PCK de un docente de Lengua Castellana en la Educación Básica Primaria, es de vital importancia comprender su conocimiento tanto pedagógico como disciplinar a partir de la profundización de los tres elementos anteriormente descritos.

De igual forma, al centrar el interés investigativo en la aproximación al conocimiento pedagógico del contenido de un maestro en particular con el ánimo de generar reflexión y procesos de mejoramiento, es posible acceder a modelos didácticos de evaluación y análisis de prácticas educativas. En este caso, resulta pertinente adoptar el modelo hexagonal del conocimiento pedagógico del contenido de Park y Oliver (2008), como un elemento teórico fundamental que permita comprender la

especificidad de la orientación de la enseñanza, el conocimiento sobre evaluación, conocimiento de las estrategias instructivas, la eficiencia del profesor, el conocimiento de la comprensión de los estudiantes y el conocimiento del currículo; como categorías de análisis que permiten comprender la operación e interrelación de cada una de ellas en el ejercicio pedagógico del enseñante.

Las conexiones existentes entre los componentes del modelo hexagonal, permiten establecer que las relaciones entre el conocimiento pedagógico y el dominio de una disciplina o contenido específico, conforman la base del PCK, el cual surge de la reflexión crítica que el maestro logra hacer de su práctica teniendo en cuenta su conocimiento pedagógico, contextual y disciplinario; a lo que Shulman (1987), llamó el modelo de razonamiento y acción pedagógica. Este proceso inicia con la comprensión de estructuras, contenidos e ideas para generar una transformación que implica cuatro procesos fundamentales: el primero corresponde a la preparación que se logra a partir del análisis de textos, contenido curricular y clarificación de propósitos; el segundo hace referencia a la selección de los modelos de enseñanza, organización y arreglos que hará al contenido disciplinar; en el tercero, el docente los adapta a las características del estudiante, sus dificultades, lenguaje, motivación, intereses y conocimientos previos; por último, se lleva a cabo la representación final del contenido por medio de analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones, explicaciones, entre otras.

Siguiendo con el modelo de razonamiento y acción pedagógica de Shulman (1987), una vez realizado el recorrido por la preparación, selección, adaptación a los estudiantes y representación del contenido, se establece la habilidad del docente para seleccionar, adaptar y ejecutar la enseñanza de contenidos en el aula; sin embargo, también se debe tener en cuenta las formas de enseñanza y estrategias metodológicas que permitirán la evaluación del desempeño y la comprensión del estudiante, así como la reflexión y autoevaluación de la labor realizada con la generación de nuevas estructuras y comprensiones que le permiten al docente perfeccionar progresivamente su conocimiento pedagógico del contenido.

Los aportes teóricos referenciados, permiten establecer la importancia del conocimiento de todos los componentes que circundan en el proceso educativo y de las relaciones intrínsecas y extrínsecas formadas entre ellos, haciendo percibir el PCK como un proceso complejo que requiere de compromiso con la profesión y perseverancia para emprender acciones de reflexión constante para mejoramiento de la práctica docente; pues esta se forma a partir de la experiencia de cada profesor y resulta imprescindible acceder de manera detallada y específica a la didáctica de cada disciplina.

Haciendo hincapié en la Didáctica específica de la Lengua, Fillola y Villanueva (2003), la definen como aquel espacio de acción ligado a los procedimientos de enseñanza, formación de los hablantes de una lengua, y aquellas relacionadas con la capacidad para comunicarse en un contexto con diversidad de códigos (el habla coloquial, la lengua oral formal, el lenguaje escrito, entre otros); sin embargo, es importante aclarar que no solamente se ha venido profundizando en esta didáctica específica, sino que también se ha enfatizado con mayor claridad en las competencias, los saberes, las habilidades y las estrategias lingüísticas que se llevan a cabo

en el estudiante; por otro lado, brinda herramientas al profesor en correspondencia con los enfoques metodológicos que se adecúan más en el contexto del aula.

De forma complementaria, Coste y Veronique (2000), logran establecer la diferenciación entre lengua descrita y lengua usada; la primera corresponde a los modelos propuestos por los lingüistas y la segunda hace referencia a los usos realizados por los hablantes.

Al hacer énfasis en la lengua enseñada gracias a los modelos seleccionados con criterios didácticos por el profesor y la lengua aprendida como asimilación del alumno a partir de los procesos de aprendizaje dentro del campo de la didáctica de la lengua y la literatura, resulta necesario direccionar el estudio hacia la lengua enseñada y su respectiva didáctica. Por lo anterior, se tiene en cuenta la postura de Camps y Milian (1990), desde la que presentan la didáctica del lenguaje y la literatura en cuatro ámbitos: epistemológico, entendiendo la lingüística, los estudios literarios, la lingüística textual, pragmática, pragmática científica; el ámbito sociocultural, el cual hace referencia a la sociolingüística y sociología; frente al componente educacional, establece factores que inciden en la enseñanza, el aprendizaje, la política educativa, la organización escolar, el diseño curricular, los métodos y los sistemas pedagógicos; por último, en el aspecto individual, comprende el desarrollo comunicativo, lingüístico y cognitivo, los procesos de aprendizaje y factores de diversidad.

De igual modo, López (2006), manifiesta que los seres humanos tenemos la necesidad de comunicarnos en un sistema cultural como norma y como represor de los instintos, con esto precisa un modelo de actuación dentro de una sociedad ya marcada. Podemos ver que todo a nuestro alrededor es lenguaje, puede ser hablada refiriéndose a la interacción con una persona locutora; a la escrita, cuando hay un contacto con los libros, carteles y demás que se comunican de manera escrita; icónica, señales culturales, prosémicas, el lenguaje corporal y las señas que realizamos a los demás; y por último, la paralingüística, que habla del ritmo y la entonación.

Por último Álvarez (1987), comprende la didáctica del lenguaje y la literatura como una didáctica específica que se encarga de construir principios teóricos relacionados con los objetivos, contenidos, métodos, medios, evaluación, enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles de la educación; por lo tanto, el docente debe establecer relaciones entre los contenidos lingüísticos que deben ser enseñados y las estructuras cognitivas que deben ser orientadas y desarrolladas por cada uno de los estudiantes.

METODOLOGÍA

El presente trabajo investigativo se encuentra enmarcado en el ámbito cualitativo, debido a que deriva de las construcciones sociales obtenidas a partir de las acciones cotidianas en torno a las clases de Lengua Castellana en una población escolar determinada, estas acciones hacen posible entrever y diseñar caminos relacionados con la psicología y las ciencias sociales en pro de la comprensión de esta didáctica específica. Dicha afirmación es sustentada teóricamente por Flick (2004), en cuanto este tipo de investigación, pues se orienta a analizar casos con-

cretos con particularidad temporal y local a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales.

Asimismo y de acuerdo con Díaz y Luna (2014), este estudio presenta un paradigma interpretativo, dado que busca comprender el (PCK) en la realidad de la práctica pedagógica de un profesor de lenguaje como un fenómeno de análisis particular realizado a partir de la identificación de las categorías de conocimiento entre las que se encuentran: el conocimiento de la evaluación, el conocimiento del currículo, la orientación a la enseñanza, las estrategias instructivas para enseñar, la eficiencia del profesor y el conocimiento de la comprensión del estudiante en un contexto determinado; así como la comprensión de las relaciones y el diálogo existente entre dichas categorías teóricas en la práctica real.

En contraste con las relaciones identificadas entre las categorías propuestas es pertinente ahondar en la construcción del conocimiento propio del profesor en torno a su práctica, por lo cual se trae a colación a Camps (2012), con el ánimo de señalar que este estudio no puede reducirse únicamente a realizar las interpretaciones pertinentes a esta realidad, sino que es necesario realizar un análisis crítico que permita evidenciar fortalezas y debilidades de dicha práctica con el ánimo de ser mejorada.

La importancia del método de investigación radica en dar cumplimiento al objetivo de comprender la forma en que el maestro logra originar, movilizar y generar la apropiación de los saberes en sus estudiantes durante la clase de lenguaje. Para este caso se toma a una maestra normalista y licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana, graduada en el año 2017. Por otro lado es importante señalar que cuenta con aproximadamente cinco (5) años de experiencia en la educación básica, actualmente es docente de tercer grado de primaria en una institución del sector privado de la ciudad de Tunja (Boyacá).

Para comprender la realidad social en el contexto educativo, se realiza un estudio de caso único que, en palabras de Stake (1999), es la comprensión de la particularidad y de la complejidad de un elemento, situación o persona para establecer circunstancias importantes dentro de su propia actividad. La importancia de este caso, radica en el papel que desarrolla una docente de Lengua Castellana tomando como punto de partida categorías de análisis relacionadas con su PCK, es decir que la profesora constituye el caso particular a ser estudiado. Por otro lado, el modelo del análisis es inductivo ya que se pretende desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información.

La técnica llevada a cabo durante la investigación es la observación no participante, dado que según Flick (2004), se abstiene de intervenciones en el campo a diferencia de las entrevistas y las observaciones participantes; por lo tanto, este postulado podría ser resumido así por Alder y Alder (citados por Flick, 2004), 'simples observadores que siguen el flujo de los acontecimientos. La conducta y la interacción continúan como lo harían sin la presencia de un investigador, no interrumpidas por la intrusión'.

Así mismo, como instrumento se recurrió a la entrevista que para Galindo (1998), contribuye a la construcción de la realidad, ya que contiene gran precisión en la medida en que se fundamenta en la interacción humana que por su naturaleza permite combinar enfoques prácticos, analíticos e interpretativos. Es por ello que se formuló una entrevista semiestructurada que, para Hernández, Fernández y Baptista (2003), se debe basar en una guía de preguntas que permite al entrevistador cambiarlas o modificarlas con total libertad en el momento en que considere necesario para precisar conceptos y obtener mayor información del tema de interés. Para esto, se utilizó la grabación como medio que promueve la reflexión y el análisis de la práctica de la enseñanza, tal como lo señala Sherin (2004), teniendo en cuenta que facilita la comprensión del funcionamiento del aula y la actuación del docente, enfocada hacia la identificación de aspectos negativos y positivos de su práctica para ser mejorados.

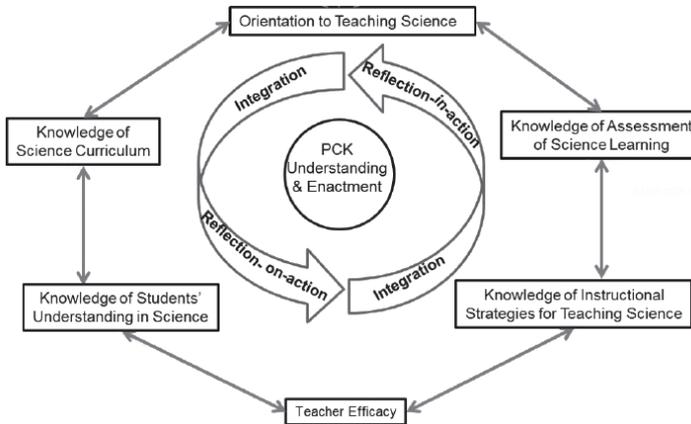
La revisión de documentos tales como el plan de clase, el plan de estudios, el diario de campo y la malla curricular, sirvieron como técnica de estudio en donde el documento fue entendido desde la conceptualización de Cerda (2000), quien lo concibe como la huella que el ser humano ha dejado en los objetos físicos que pueden dar testimonio de hechos y comportamientos, de igual forma es entendido como una fuente de estudio que permite obtener información.

Por último, se da paso a la triangulación de datos, hacia la que Donolo (2009) se refiere como un método que requiere de conocimiento, tiempo y recursos para interpretarla; en consecuencia, es necesario utilizar diferentes estrategias y fuentes que permitan contrastar la información recaudada.

RESULTADOS

Según el modelo hexagonal de Park y Oliver (2008), las categorías se distribuyen en seis aspectos tales como: las orientaciones de la enseñanza de las ciencias, relacionadas con las creencias de los profesores sobre los propósitos y metas de la enseñanza de la ciencia; la comprensión del conocimiento del estudiante, es decir, que el profesor debe tener en cuenta aquello que se facilita o se le dificulta a sus estudiantes; el conocimiento de la ciencia de Currículo, que hace alusión al conocimiento básico de la materia; el conocimiento de estrategias educativas y representaciones para la enseñanza de la ciencia, ligado a dos categorías más estrategias específicas por materia; estrategias específicas por tema y el conocimiento de la evaluación del aprendizaje de la ciencia (ver figura 1).

Figura 1. Modelo hexagonal conocimiento pedagógico del contenido.



Fuente: https://www.researchgate.net/figure/Hexagonal-model-of-pedagogical-content-knowledge-for-science-teach-ing-From-Park_fig5_282330568

De este modo, todas las categorías pueden ser empleadas en el contexto del aula en la disciplina específica de la Lengua Castellana, de tal manera que se logre comprender el trabajo docente, en el caso particular de la primaria. Es por ello que, a continuación, se analizarán cada una de ellas.

En cuanto a la orientación a la enseñanza instaurada por Grossman (citado por Park y Oliver 2008), es definido como el componente, el cual se refiere a las creencias de los docentes sobre la propósitos y metas para enseñar en los diferentes niveles de grado; por consiguiente, el maestro en este caso específico, asume la naturaleza de su conocimiento mediante la asignación de preguntas previas al ejercicio docente, donde predetermina las orientaciones precisas para el desarrollo en cada una de sus clases, en palabras de la docente, se manifiesta

“Para iniciar la clase de acuerdo con el tema a trabajar tuve que pensar en las preguntas previas que realizaría para establecer los preconceptos de mis niños, decidir entre qué pregunta era más pertinente y cuántas debía realizar para que el ejercicio no se tornara monótono y aburrido” (entrevista docente, abril 2018).

Es así como la naturaleza propia del conocimiento del docente, en muchas ocasiones se basa en las predestinaciones que este tenga para sus clases, evitando a su vez la fluidez y la conexión con las demás categorías PCK.

Su segundo componente, hace énfasis en el conocimiento de la evaluación del aprendizaje de la ciencia y en palabras de Tamir (citado en Park y Oliver, 2008), comprende el conocimiento de las dimensiones de aprendizaje de la ciencia, por lo cual es importante evaluar el conocimiento de los métodos; en este sentido, la maestra manifiesta:

“Yo considero que la evaluación se da en la clase desde el momento en que yo evidencio los conocimientos previos que tienen los estudiantes, a esto lo llamaría una evaluación

diagnóstica que me permite establecer a partir de dónde, o cuáles son las bases que tiene el estudiante de determinado contenido y sobre qué podemos empezar a trabajar” (entrevista docente, abril 2018).

Es indudable que este componente se halla altamente influenciado y fragmentado por el tipo de políticas educativas en las cuales se encuentra inmersa la docente, basados además en el modelo escuela nueva de la institución a la que pertenece. Al respecto Ballester (2015), considera que actualmente el movimiento de escuela nueva relaciona el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura con la motivación, creatividad, expresión y placer; por lo que las actividades empleadas deben girar en torno a esta metodología y métodos de enseñanza propuestos por Montessori con la formación sensorial del niño; Decroly, quien hace énfasis en la concepción psicobiológica de las necesidades del estudiante y Freinet considerado al niño como un ser social que coopera con los otros.

En el tercer componente de estrategias instructivas para enseñar, se puede evidenciar en los diferentes medios empleados para hacer efectivo el contenido que se quiere compartir con los estudiantes; para esto, la docente realiza preguntas constantes para evaluar la atención y la comprensión, además de variados ejercicios que permiten poner en continua interacción grupal para dinamizar los contenidos relacionados con la copla y la rima; promoviendo así la pedagogía activa, basada en aprendizajes por experiencias.

Así mismo, el cuarto componente comprende la eficacia del profesor, categoría en la que se tienen en cuenta aspectos como el desarrollo de habilidades sociales, comunicativas y de liderazgo, ya que se aprovecha el contexto del aula y el trabajo grupal para afianzarlas. De igual forma, las actividades relacionadas con el tema también tienen un papel primordial en la efectividad con que se moviliza el conocimiento.

Las estrategias de clase tales como la corrección y motivación continua para que todos los estudiantes participen, el constante refuerzo de valores dentro de la clase, las revisiones individuales por mesa permiten evaluar la eficacia y pertinencia con la que se construye el conocimiento. Por otro lado, da importancia a la participación espontánea, construcción de experiencias significativas, que generan interés y fortalecen la pedagogía activa, gracias a su naturaleza es precisamente que genera una frecuente actividad e integración entre los grupos conformados en el salón. La docente y los estudiantes están en continua interacción y construcción, movilizandolos contenidos y reflexionando en las actividades de las guías.

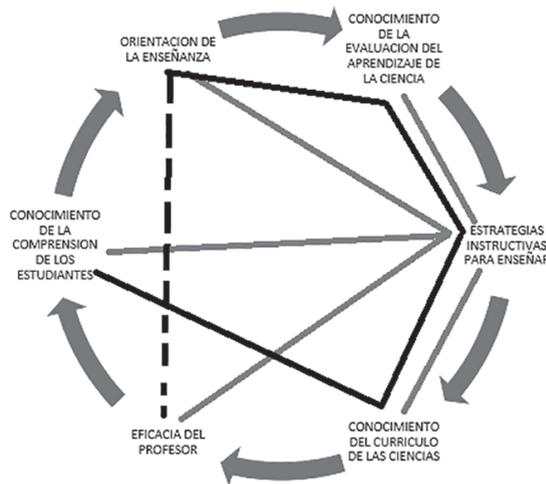
En cuanto al conocimiento de comprensión del estudiante, es realizado a través de actividades de exploración de conocimientos previos, en la cual da importancia a las bases que poseen con relación al tema, además de las habilidades comunicativas con las que cuentan. Estos son empleados en el desarrollo de las actividades básicas de la guía de aprendizaje de Lenguaje de Escuela Nueva usada, la cual se basa en el modelo escuela activa; por otro lado, emplea preguntas para indagar por los preconceptos de los niños y tiene en cuenta los diferentes tipos de aprendizaje para la preparación de las temáticas.

Con relación al conocimiento del currículo, en la entrevista se destacan tres aspectos que demuestran el conocimiento que ha logrado el docente para poder orientar los contenidos, de tal manera que los estudiantes logren asimilarlos e incorporarlos a aquellos que ya poseen. El primero de ellos es la cualificación profesional adquirida durante la Formación Complementaria en la que tuvo la oportunidad de relacionarse con diferentes poblaciones en diferentes lugares de Boyacá. El segundo aspecto hace énfasis a su experiencia como licenciada, donde se evidencia la formación profesional y las bases que le permiten la puesta en práctica del conocimiento adquirido, esto fue reforzado con la realización de diferentes prácticas en la formación universitaria en diferentes niveles.

El tercer aspecto está relacionado con las actividades que tienen que ver con el tema que la docente desarrolla. Todo esto demuestra el conocimiento del currículo propuesto en la institución, el cual, para grado tercero, propone el trabajo con rimas que requiere del reconocimiento de diferentes medios para lograrlo teniendo en cuenta las diversas posibilidades en que aprenden los estudiantes del grado por medio de actividades como la creación de coplas orientadas a reconocer el ritmo y la rima. Así mismo, se proponen lecturas de orientación teórica, ejercicios y actividades de aplicación que permiten interactuar e interiorizar el contenido y relacionarlo con las condiciones culturales y contextuales; demostrando que la docente reconoce y comprende los diversos medios con los que el estudiante interactúa con el contenido.

A continuación, en la fig 2. se evidencian los resultados del análisis realizado a la práctica docente desde las categorías propuestas en el modelo hexagonal de Park y Oliver y las relaciones que allí se perciben. Las líneas rojas representan las relaciones directas, las líneas negras, las conexiones recíprocas y las punteadas, aquellas que se evidencian con menor incidencia.

Figura 2. Elaboración propia



Fuente: Las investigadoras

El análisis y la comprensión de la práctica pedagógica en el área de lenguaje, representa un aporte valioso para la didáctica específica de esta área de conocimiento; teniendo en cuenta que es una materia fundamental que se desarrolla de manera transversal a lo largo del proceso educativo, de igual forma que la literatura. Tal como lo señalan Seix, Gonzalo, Abascal, Camps, Larringan, Margallo, y Zayas (2011), quienes proponen que la literatura ocupa un lugar relevante en la lengua gracias al papel social que representa dado que el individuo logra comprender mejor los conflictos del otro, los individuales y aquello que son colectivos. Por consiguiente, permite acercarse a las más sutiles formas de expresión y desarrolla capacidades de análisis e interpretación textual; es por ello que, la reflexión y autoevaluación de la práctica pedagógica debe ser constante y pertinente a los cambios y exigencias del área y contenido propuesto.

CONCLUSIONES

Según el estudio realizado en el presente artículo, se encuentra que dentro de las seis categorías de PCK, la docente acentúa con mayor notoriedad la categoría instructiva para enseñar, ya que al estar inmersa en un círculo académico, el cual desemboca acciones muchas veces simultáneas para obtener las conductas esperadas de los alumnos. En consecuencia, los docentes toman acciones instructivas para poder llevar a cabo sus orientaciones pedagógicas; sin embargo Park y Oliver (2008), afirman que el desarrollo de un componente de PCK puede alentar simultáneamente el desarrollo de otros y, en última instancia, mejorar el PCK general, pero para la enseñanza eficaz debe existir la integración de todos los aspectos del conocimiento docente en un entorno altamente complejo; por lo cual, es necesario revisar y crear conexiones directas entre todas las categorías de análisis para obtener mejores resultados en el aprendizaje de los estudiantes y en la enseñanza que realiza la maestra.

De igual forma, Grossman, Wilson y Shulman (2005) plantean grandes aportes con relación a la importancia del papel que tiene la formación del maestro y su ejercicio, la cual está marcada por diferentes aspectos; estos surgidos de una serie de investigaciones que sirven como soporte para definir el papel real del maestro en la enseñanza de cada materia. En muchas ocasiones, la metodología didáctica que se imparte se interpreta inmediatamente como las estrategias metodológicas para la enseñanza de la materia y no la materia en sí; por lo cual, es pertinente comprender la didáctica del lenguaje como un todo, evitando su fragmentación y haciendo especial énfasis en la influencia de la autorreflexión de las prácticas docentes como mecanismo para mejorar los procesos de enseñanza, alimentar el conocimiento de las didácticas específicas y construir con mayor eficiencia el conocimiento pedagógico del contenido propio.

REFERENCIAS

Álvarez, J. (1987). *Teorías gramaticales y enseñanza de la lengua*. Madrid. Editorial Akal.

Astolfi, J. P. (2001). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Díada.

- Barbosa, D. y Pedraza, U. (2010). *Conocimiento didáctico del contenido en el proceso de enseñanza de un docente del modelo escuela nueva*. (tesis de grado). Universidad industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó.
- Milián, M., y Camps, A. (1990). *Lespai de la didàctica de la llengua i la literatura*.
- Camps, A. (2012). *La investigación en Didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos*. Revista Iberoamericana de Educación 59, 23-41.
- Cerda, H. (2000). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Editorial El Búho.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Coste, D. y Veronique, D. (2000): *la notion de progression*. París: Ens.
- Delgado Cerrillo, B. (2010). *Didáctica aplicada a la evaluación en el área de lengua castellana y literatura en educación secundaria*. (tesis doctoral). Universidad industrial de Córdoba, Córdoba, Colombia.
- Díaz, A., & Luna, A. B. (2014). *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias*. Benito Juárez, México, D. F.: Ediciones Díaz de Santos.
- Díaz, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Donolo, D. S. (2009). *Triangulación: Procedimiento incorporado a nuevas metodologías de investigación*. Revista digital universitaria, 10 (6), 2-10.
- Figuroa, R., Salazar, C., & Bernal, M. (2016). *Conocimiento pedagógico en docentes de investigación formativa en la Universidad del Atlántico*. Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED. Año, 1-12.
- Fillola, A. M. y Villanueva, E. B. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura para primaria*. Madrid, España: Pearson Educación.
- Flick, U., *Introducción a la Investigación Cualitativa*, Ediciones Morata S. L., Madrid, (2004).
- Galindo, J. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Prentice Hall Pearson Educación.
- Grossman, P., & Wilson, S., y Shulman, L. (2005). *Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 9 (2), 1-24.

- Grossman, P.L (1990) *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. (1987). *Pedagogical content knowledge in social studies*. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 31(2), 59-70.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: Mc-Graw-Hill.
- López, A. y Fernández, E. (2006) *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*. Colombia: Octaedro.
- 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.
- Núñez Delgado, M. P., & Rienda, J. (2014). Aproximación didáctica a la lengua y la literatura.
- Seix, T. R., Gonzalo, C. R., Abascal, M. D., Camps, A., Larringan, L. M., Margallo, A. M., ... y Zayas, F. (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. España: Graó.
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). *Teacher learning in the context of a video club*. *Teaching and Teacher education*, 20(2), 163-183.
- Stake, R. E. (1999). Estudio de caso único. En *Investigación con estudio de casos* (págs. 15-25). Madrid: Morata.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.