



LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN COMO DIDÁCTICA ALTERNATIVA

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN COMO DIDÁCTICA ALTERNATIVA PARA
MEJORAR LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA EN LENGUA
CASTELLANA EN EL GRADO QUINTO DEL CENTRO EDUCATIVO MUNICIPAL LA
VICTORIA DE PASTO

MARÍA EDITH ROSARIO BETANCOURTH CERÓN
ELIZABETH SOCORRO MADROÑERO CERÓN

PASTO – COLOMBIA
2014



LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN COMO DIDÁCTICA ALTERNATIVA

LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN COMO DIDÁCTICA ALTERNATIVA PARA
MEJORAR LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA EN LENGUA
CASTELLANA EN EL GRADO QUINTO DEL CENTRO EDUCATIVO MUNICIPAL LA
VICTORIA DE PASTO

MARÍA EDITH ROSARIO BETANCOURTH CERÓN
ELIZABETH SOCORRO MADROÑERO CERÓN

Trabajo de investigación presentado como requisito para optar el título de Magister en
Educación desde la Diversidad

Asesora
Carmenza Grisales
Magister en educación

SAN JUAN DE PASTO – COLOMBIA
2014



LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN COMO DIDÁCTICA ALTERNATIVA

Las ideas que se expresan en este documento son de exclusiva responsabilidad de sus autoras y no comprometen la ideología de la Universidad de Manizales.



LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN COMO DIDÁCTICA ALTERNATIVA

Nota de aceptación

Jurado

Jurado

San Juan de Pasto, junio 21 de 2014



LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN COMO DIDÁCTICA ALTERNATIVA

a Dios
porque me ayudó a caminar y a aprender;
a mis padres Artemio y Lucia
quienes con su ejemplo me enseñaron a
ser perseverante a pesar de los obstáculos.
Elizabeth

A mi hijo Santiago por ser una persona única y tierna
que día a día me ayuda a entender mejor
el camino de la diversidad;
a mis padres que han sido pilares fundamentales
y ejemplos de vida.
Edith



LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN COMO DIDÁCTICA ALTERNATIVA

Agradecimientos

Agradecemos a nuestro Padre Eterno por permitirnos compartir espacios de aprendizaje y crecimiento profesional y personal.

A nuestras familias por perdonar nuestras continuas ausencias durante el transcurso de este camino y por el apoyo ofrecido en este nuevo proyecto de vida.

A nuestro amigo y orientador Mg Anivar Chaves, quien con su conocimiento y experiencia fue la persona que nos ayudó a caminar con paso seguro hacia la conquista de este emprendimiento.

Elizabeth Madroñero Cerón
María Edith Betancourth Cerón



CONTENIDO

	Páginas
Abstract.....	11
LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN COMO DIDÁCTICA ALTERNATIVA.....	13
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.1 Planteamiento del problema.....	15
1.2 Pregunta de investigación.....	18
1.3. Impacto potencial.....	18
1.4. Objetivos de la investigación.....	20
1.4.1. Objetivo general.....	20
1.4.2. Objetivos específicos.....	20
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	22
2.1. Antecedentes.....	22
2.2. Bases teóricas.....	27
2.2.1. Habilidades comunicativas.....	27
2.2.2. Interpretación.....	28
2.2.3. Producción oral.....	40
2.2.4. Producción escrita.....	43
2.2.5. Enseñanza para la Comprensión EpC.....	48
2.2.6. Diversidad.....	52
2.3. Marco Contextual.....	54
2.4. Hipótesis.....	55
3. MÉTODO.....	61
3.1. Tipo de estudio.....	61
3.3 Diseño de investigación.....	62
3.4. Población y muestra.....	62
3. 5.Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	62
3.6. Procedimiento.....	63
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	65
4.1. Resultados de la investigación.....	65
4.1.1 Desempeño inicial de los estudiantes.....	65



4.1.2. Desempeños alcanzados por los estudiantes después de la didáctica.....	84
4.1.3. Análisis comparativo de los resultados obtenidos antes y después de la EpC en interpretación y producción oral y escrita	97
4.2. Discusión de resultados	114
5.1. Conclusiones	123
5.2. Recomendaciones.....	126



Resumen

La búsqueda de opciones para superar las barreras que presentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje es una preocupación constante de los profesores, no hay duda de que una de las causas de dichas dificultades es la escasa capacidad de interpretación de textos y la baja producción oral y escrita, aspectos que inciden en la construcción de aprendizajes significativos, en el desempeño académico y en la calidad de vida. Esta situación obliga a reflexionar sobre la necesidad de implementar una didáctica que ofrezca una alternativa diferente a los esquemas tradicionales de enseñanza y que posibilite procesos de aprendizaje contextualizados que reconozcan y adopten la diversidad presente en el aula y además, que respeten los intereses y expectativas de los estudiantes.

Considerando lo anterior, se pensó en aplicar la Enseñanza para la Comprensión (EpC) como estrategia didáctica y determinar su efectividad para mejorar la interpretación de textos y la producción oral y escrita con niños de educación básica, teniendo en cuenta que la EpC proporciona un marco de referencia que explica cómo construir comprensiones e interpretaciones profundas y la importancia que éstas tienen para el desarrollo del pensamiento, permitiendo al estudiante resolver problemas de manera flexible, coherente con lo aprendido y acorde con sus necesidades, diferencias e inquietudes. El estudio se llevó a cabo con 16 estudiantes de grado quinto, de la sede principal del Centro Educativo Municipal La Victoria del municipio de San Juan de Pasto, se orientó desde el paradigma de investigación cuantitativa, desarrollando un estudio correlacional con un diseño cuasi experimental.

Como resultado se observa mayor capacidad interpretativa, evidenciada en las posturas asumidas frente a un texto, en la organización y exposición de los argumentos planteados, en la motivación para desarrollar cada temática; los estudiantes trabajan en contexto, reconociendo y reflexionando sobre su entorno y haciendo lecturas de su realidad. En cuanto a la oralidad se evidencia mayor expresividad, fluidez, enriquecimiento del vocabulario y la utilización de lenguaje gestual para enfatizar el sentido de sus argumentos;



en relación a la producción escrita, se comprobó que los estudiantes mejoraron su desempeño escritural logrando comunicar con mayor claridad el propósito de un texto.

Finalmente, la aplicación de la didáctica, además de fortalecer las habilidades comunicativas mencionadas, también ayuda a mejorar el trabajo en equipo, aumenta la seguridad sobre su desempeño y fomenta el respeto por la opinión y las posturas de los compañeros.

Palabras claves: interpretación, producción oral, producción escrita, enseñanza para la comprensión (EpC), diversidad.



**TEACHING FOR UNDERSTANDING LIKE ALTERNATIVE TO IMPROVE
INTERPRETATION AND ORAL AND WRITTEN PRODUCTION IN SPANISH
LANGUAGE IN THE FIFTH GRADE AT CENTRO EDUCATIVO MUNICIPAL
LA VICTORIA DE PASTO.**

Abstract

The search of options for overcome barriers that students present in their learning process is the teachers' constant concern; there is not doubt that one cause of these difficults is the limited capacity of text interpretation and low production oral and written, aspects than influence on the significative learning construction, on the academic performance and the life quality. This situation forces to reflect about need of implement a didactic that offer different alternative to the traditional teaching scheme and do possible contextualized learning process that acknowledge and adopt the diversity present in the classroom and, also, respect the students' interests and expectation.

Considering the above, it thought to apply the teaching for understanding (EpC) like teaching strategy and determine their effectiveness in improving the interpretation of texts and the oral and written production with elementary school children, considering that the EpC provides a framework that explains how build deep understandings and interpretations, and the importance they have for the development of thought, allowing the student to solve problems in a flexible manner, consistent with learning and according your needs, differences and restlessness. The study was conducted with 16 fifth grade students from the Centro Educativo Municipal La Victoria from San Juan de Pasto, is directed from the paradigm of quantitative research, developing a correlational study with a quasi-experimental design.

As a result more interpretation ability was observed, as evidenced in the assumed positions about a text, in the organization and presentation of the arguments raised, in the motivation to develop each topic; students worked in context, recognizing and reflecting on their environment and doing readings of their reality. concerning orality greater expressiveness, fluency, vocabulary enrichment and the use of sign language to emphasize



the sense of his arguments was evident; regarding the written production, it was found that students improved their performance scriptural achieving more clearly communicate the purpose of a text.

Finally, the application of the didactic EpC, in addition to strengthening the aforementioned communication skills, also helps to improve teamwork, increase safety on their performance and fosters respect for the opinions and attitudes of peers.

Key Words: interpretation, oral production, written production, teaching for understanding (EFC), diversity.



LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN COMO DIDÁCTICA ALTERNATIVA
PARA MEJORAR LA INTERPRETACIÓN Y PRODUCCIÓN ORAL Y ESCRITA EN LENGUA
CASTELLANA EN EL GRADO QUINTO DEL CENTRO EDUCATIVO MUNICIPAL LA
VICTORIA DE PASTO

*“No escondas tus talentos,
ellos están para que los uses.
¡De qué sirve un reloj de sol bajo la sombra!*
Benjamín Franklin

Entre los maestros son conocidas las dificultades que los estudiantes experimentan frente a las habilidades comunicativas, específicamente en la interpretación de textos y la producción oral y escrita, aspectos que inciden en el potenciar aprendizajes significativos en todas las áreas. Lo que conlleva la búsqueda de alternativas didácticas que se aparten de los esquemas tradicionales de enseñanza y ofrezcan alternativas viables de aprendizajes contextualizados que se adapten a la diversidad presente en el aula y respeten los intereses y expectativas de los estudiantes.

La educación de hoy exige cambios en todos los ámbitos escolares, iniciando con la actitud del maestro frente a las diferencias individuales de los estudiantes y continuando con las estrategias a implementar para lograr que los aprendizajes sean significativos. En este contexto, la Enseñanza para la Comprensión (EpC) ofrece una alternativa que amerita ser estudiada con mayor profundidad en diferentes contextos.

La EpC funciona en doble dirección, una hacia el maestro proporcionándole herramientas que enriquecen su trabajo y otra hacia los estudiantes, a quienes les ofrece espacios de interacción con sus compañeros, con el maestro y con el conocimiento; haciendo de estos encuentros algo significativo, propiciando espacios más agradables y participativos, donde los estudiantes son protagonistas activos en los diferentes procesos que se desarrollan dentro y fuera del aula de clase; el diálogo también es un elemento relevante, porque permite elegir y concertar las temáticas, rutas de trabajo y criterios de evaluación, que enriquecen el quehacer cotidiano del maestro y de los estudiantes .



En atención a los planteamientos anteriores, se desarrolló la presente investigación en el Centro Educativo Municipal La Victoria del Municipio de Pasto, donde se observó que los estudiantes de grado quinto presentan dificultades en las competencias comunicativas, que se evidencian a través de habilidades comunicativas como el interpretar y producir textos tanto en forma oral como escrita. Situación que afecta su accionar en las actividades académicas y en el logro de sus propósitos de aprendizaje.

Como respuesta a esta problemática se propuso aplicar la Enseñanza para la Comprensión como didáctica alternativa, con el propósito de determinar la eficacia de ésta para mejorar la interpretación y producción oral y escrita. Se busca que los estudiantes desarrollen un pensamiento crítico y reflexivo frente a los textos leídos, que les permita crear sus propios textos, hacer lectura de sus realidades, comprenderlas e interpretarlas para que adopten posiciones que redunden no solamente en la consecución de metas y objetivos comunes en beneficio de su proceso educativo y formativo, sino también en beneficio de su comunidad.

El estudio se desarrolló bajo el paradigma de investigación cuantitativa, tomando como variables la estrategia didáctica basada en la EpC y el desarrollo de habilidades comunicativas como la interpretación, la producción oral y escrita, lo que implicó un estudio de tipo correlacional. Se evaluó la estrategia didáctica con un grupo de estudiantes de grado quinto, por lo tanto la muestra fue intencionada y dado que no se contó con un grupo de control, el diseño de investigación fue pre experimental.

El documento se organiza en cinco capítulos. El primero presenta el problema de investigación, los objetivos y la justificación; el segundo muestra algunos antecedentes con respecto al tema de investigación, con el fin de abordar elementos orientadores y adaptarlos a las necesidades contextuales del Centro Educativo, también se exponen algunos elementos teórico-conceptuales que permiten adentrarse en la fundamentación de la didáctica para ser aplicada en un medio rural y en la población de estudio. El tercero trata el aspecto metodológico de la investigación, describe el tipo, las técnicas e instrumentos utilizados para el desarrollo del estudio. El cuarto, el análisis y la discusión de los resultados; y finalmente en el quinto se presenta las conclusiones del estudio y algunas recomendaciones.



1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En la cotidianidad se observa que en las aulas convergen estudiantes con características particulares y diversas, que exigen a los maestros diseñar e implementar didácticas que les permitan aproximarse a sus estudiantes, a sus diferentes estilos de aprendizaje, motivaciones y aspiraciones, a sus fortalezas, pero también a los aspectos que necesitan ser mejorados para que puedan avanzar en sus procesos.

Entre las preocupaciones recurrentes de los maestros están las dificultades que presentan los estudiantes en la interpretación de diferentes textos (guías, talleres, situaciones problema, lecturas evaluaciones internas y externas) y la producción oral y escrita en el aula de clase, porque esto incide directamente en el aprendizaje, en la interacción con su realidad y en la construcción de sus proyectos de vida.

Aunque este es un problema generalizado, este proyecto se circunscribe a la educación primaria en zona rural, donde se encuentra que los estudiantes presentan algunas características distintivas que afectan el desarrollo de las actividades en el aula. Un caso particular se percibe en el Centro Educativo Municipal La Victoria del Municipio de Pasto, específicamente en los estudiantes del grado quinto en el área de castellano, de la sede principal, población que se toma como unidad de estudio de la presente investigación.

En este establecimiento educativo se observa que la mayoría de los estudiantes tienen bajo desempeño en Lengua Castellana, sobre todo en la interpretación y producción oral y escrita, donde se puede notar la dificultad para comentar textos con sus propias palabras, entender y desarrollar guías, talleres, evaluaciones; es habitual que después de haber leído pregunten ¿Qué se debe hacer para desarrollar la guía? o que manifiesten “no entiendo” lo que debo hacer; igualmente, en las evaluaciones se evidencia que por la deficiente interpretación, sus respuestas no son pertinentes o no se ajustan a lo que se está preguntando; al contestar preguntas orales se aprecia una situación similar, sus respuestas son incoherentes.



En cuanto a la producción oral y escrita, muchas veces no tienen en cuenta los aspectos gramaticales y ortográficos, utilizan un vocabulario reducido y repetitivo, los escritos son cortos y presentan debilidades en cuanto a coherencia y cohesión, lo que limita sus posibilidades de argumentación y genera una comunicación poco fluida e imprecisa.

Así mismo, algunos estudiantes evitan participar en clase porque les resulta difícil expresarse con claridad y precisión; se observa además poco interés frente a la lectura, muestran comportamientos esquivos, y al momento de compartir lo leído manifiestan haber olvidado o en ocasiones solo hacen referencia a algunas palabras y frases, lo que incide no solo en su dificultad para comprender e interpretar sino también en su producción oral y escrita; esto se refleja en titubeo, repetición de palabras, muletillas y oraciones incoherentes, frases al pie de la letra cuando se les hace preguntas de análisis; situaciones que no favorecen el desarrollo de los procesos ni mucho menos la formación integral de los estudiantes. En este sentido, el investigador y filósofo colombiano Estanislao Zuleta (1982, p.18) manifiesta, "Sólo realmente escribe quien realmente lee"; en otras palabras, para escribir hay que leer mucho.

Estas situaciones se ratifican al observar los resultados de las pruebas externas que organiza el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, específicamente las pruebas saber para grado quinto en el área de lenguaje. En las pruebas del año 2009, aproximadamente la mitad de los estudiantes de quinto grado del Centro educativo en mención (48%) se ubicó en el nivel insuficiente, con puntajes entre 100 – 226; otro 35% obtuvo puntajes entre 227 – 270 con lo que se ubicó en el nivel mínimo; al igual que un 13% pero con puntajes entre 271 – 315; sólo el 4% alcanzó el nivel satisfactorio y ninguno alcanzó el nivel avanzado.

Entre los años 2012 y 2013, se observa que hubo un incremento en el nivel de insuficiencia, debido a que en el año 2012 sólo el 6% de los estudiantes se ubicó en este nivel, mientras que en el 2013 se aumentó en un 8%; en cuanto al nivel mínimo se observó un pequeño avance, ya que en el año 2012 el 42% se ubicó en este nivel y en el 2013 aumentó a un 46%; situación contraria ocurrió en el nivel satisfactorio donde en el 2012 del 44% de los estudiantes ubicados en este nivel se bajó a un 32% en el 2013; el nivel



avanzado conservó el mismo porcentaje de estudiantes (8%) en los dos años. Como se observa en la figura No 1

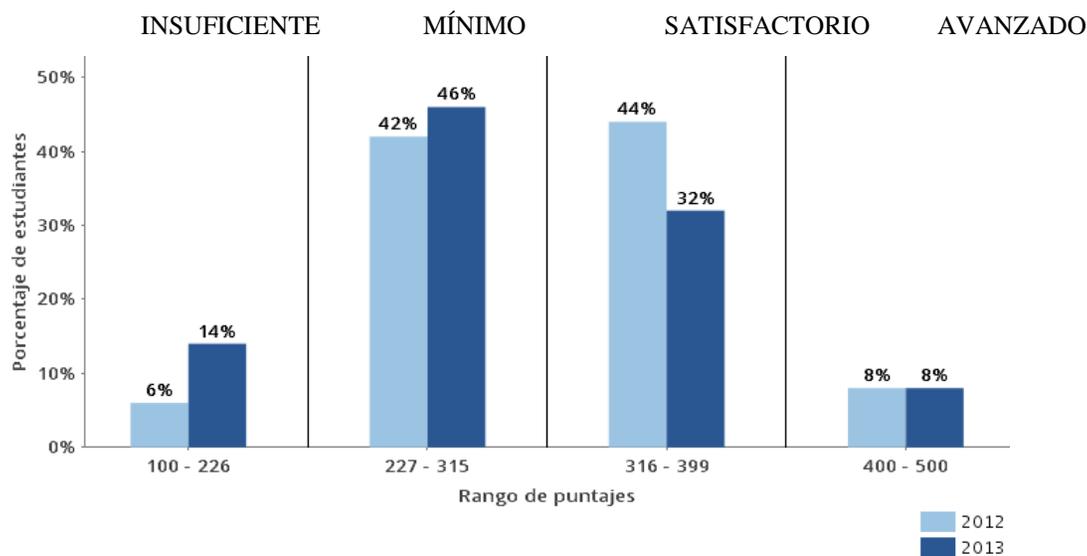


Figura No1. Distribución de los estudiantes según rangos de puntaje y niveles de desempeño en lenguaje, quinto grado. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. Resultados de pruebas Saber Pro.

Así mismo en el año 2009 y en los años 2012 y 2013 se observó según estudios comparativos a nivel nacional con otras instituciones oficiales, urbanas, rurales por citar algunas comparaciones, que el desempeño de los estudiantes de grado quinto del centro educativo de acuerdo a su promedio en el área de lenguaje es ubicado en un nivel inferior. Estos resultados indican que los estudiantes del centro, en general, a pesar que han evidenciado ligeros avances, todavía no alcanzan niveles satisfactorios en comparación con otras instituciones.

Ante las circunstancias descritas, es necesario implementar una didáctica orientada a conseguir un mejor desarrollo en las habilidades comunicativas, específicamente en interpretación, producción oral y escrita en los estudiantes del grado quinto de la sede principal del Centro Educativo Municipal La Victoria y como consecuencia mejorar el aprendizaje y fortalecer los procesos de aprendizaje de forma que puedan trascender el ámbito académico y extenderse a su vida cotidiana, en aras de buscar oportunidades que



favorezcan su calidad de vida y que les permita a la vez ser agentes activos del desarrollo de su región.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cómo incide la Enseñanza para la Comprensión en la interpretación y producción oral y escrita de los estudiantes de grado quinto de la sede principal del Centro Educativo Municipal La Victoria de Pasto?

1.3. Impacto potencial

La educación tiene como finalidad promover el desarrollo integral de los sujetos y la apropiación de determinados contenidos de la cultura, necesarios para que los estudiantes puedan ser miembros activos en su marco sociocultural de referencia. Para conseguir la finalidad señalada, la escuela ha de ofrecer una respuesta educativa, a la vez tolerante y transformadora, proporcionando una cultura donde todos los estudiantes sean acogidos, que evite la discriminación y motive la igualdad de oportunidades, respetando al mismo tiempo sus características y necesidades individuales.

En Colombia, dentro del marco legal del diseño curricular, el artículo 21 de la Ley General de Educación estipula que los cinco primeros grados de la educación básica que constituyen el ciclo de primaria, tendrán unos objetivos específicos, entre ellos el siguiente: “desarrollar las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura. (Ley General de Educación, 1994, p. 26).

Teniendo en cuenta lo anterior, es primordial resaltar la importancia que tiene el hecho de que los estudiantes sean capaces no solo de leer, sino también de hacer interpretaciones tanto de los procesos y actividades que se desarrollan en el aula de clase, como también de su realidad en su contexto local, regional y nacional; si un estudiante no comprende, indica que no interpreta y por ende presentará dificultades para interactuar con el conocimiento, situación que trasciende al área de castellano, afecta las demás áreas del saber, el desarrollo del lenguaje y su vida social, aspectos que hacen parte de la formación del individuo y la



construcción de sociedad; según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2006, p.18) “El lenguaje es una de las capacidades que más ha marcado el curso evolutivo de la especie humana y se constituye en una capacidad esencial, la cual se caracteriza por poseer un doble valor: uno subjetivo, y otro, social, resultante de asumir al ser humano desde una doble perspectiva: la individual y la social”, entonces, es a través del lenguaje que el sujeto puede dar cuenta de lo que siente, piensa, lee e interpreta, éste, además de cumplir con una función comunicativa y moderadora, es una importante herramienta para construir representaciones del mundo, apropiarse del conocimiento y realizar diversidad de aprendizajes.

Al hablar de la producción oral o escrita, se hace referencia al proceso por medio del cual el sujeto crea significado, para dar a conocer su mundo interior, comunicarse con los demás, informar o interactuar con el mundo; según los estándares del Ministerio de Educación Nacional (2006, p. 18) “El lenguaje posee doble valor: subjetivo y social, por lo que apoya la formación de individuos autónomos, capaces de interpretar, comprender y transformar su contexto, a la vez que les permite reconocerse como seres únicos con características similares, pero con igualdad de derechos, responsabilidades y potencialidades; en consecuencia, la importancia de despertar el interés y fomentar en los estudiantes la apropiación de las habilidades orales y escritas, ya que estas son herramientas necesarias en la construcción de mundos posibles, para que cada estudiante se apropie de su papel en el mundo que lo circunda”.

El MEN (2006, p. 21) expresa que para Lengua Castellana

“Los procesos: comprensión, interpretación y producción, suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que supone el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo,

de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de identidad individual y social”.



Teniendo como base este contexto, en el sector rural y más específicamente en el Centro Educativo Municipal La Victoria, se pensó en un estudio que permita mejorar la situación problema. Para ello se optó por la didáctica Enseñanza para la Comprensión, teniendo en cuenta que ésta busca ser el puente que permita mejorar la interpretación y la producción oral y escrita, y por ende el desempeño de los niños en los procesos en el aula y en su trascendencia al contexto.

Este enfoque pedagógico lejos de ser un modelo para la planeación de rutinas y actividades, pretende ser un marco de referencia que explica cómo construir comprensiones e interpretaciones profundas y la importancia que tiene para el desarrollo del pensamiento, permitiéndole al estudiante resolver problemas y situaciones de manera flexible, coherente con lo aprendido y acorde con sus necesidades, diferencias e inquietudes; así mismo en la producción oral y escrita, se implementará actividades contextualizadas a sus intereses y se aprovechará los recursos y espacios que ofrece el medio, en procura de una mejor participación, desarrollo de potencialidades, expectativas sociales con respecto a la convivencia y su proyecto de vida y en consecuencia un proceso de formación humana con bases sólidas.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Determinar la efectividad de la Enseñanza para la Comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en el grado quinto de la sede principal del Centro Educativo Municipal La Victoria de Pasto.

1.4.2. Objetivos específicos

Analizar el nivel de interpretación y producción oral y escrita de los estudiantes de grado quinto en lengua castellana de la sede principal del Centro Educativo Municipal La Victoria.



Explicar comparativamente el desempeño relativo de la interpretación y producciones orales y escritas expresadas en estudiantes de grado quinto a partir de la intervención con una didáctica basada en la enseñanza para la comprensión

Describir los logros alcanzados en el desarrollo de la interpretación y producción oral y escrita evidenciada a través del proceso de observación de la implementación de la didáctica.



2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

*“Si el estudiar no fuese para nosotros casi siempre una carga,
si leer no fuese una obligación amarga que hay que cumplir,
si por el contrario estudiar y leer fuesen fuente de alegría y placer,
de la que surge también el conocimiento indispensable
con el cual nos movemos mejor en el mundo,
tendríamos índices que revelarían una mejor calidad
en nuestra educación”*

Paulo Freire

2.1. Antecedentes

Para conocer las investigaciones precedentes sobre el tema de este estudio se llevó a cabo una amplia revisión de la literatura tanto en bibliotecas físicas como digitales. Como resultado se encontraron algunos trabajos referidos a la aplicación de la Didáctica Enseñanza para la Comprensión y otros que dan cuenta del estudio de la producción oral y escrita de los estudiantes en los ámbitos local, nacional e internacional.

En Colombia, cabe destacar a Rosario Jaramillo profesora de aprendizaje y enseñanza de la historia en el Departamento de Historia de la Universidad Javeriana de Bogotá, quien colaboró con el proyecto de “Enseñanza para la comprensión” en la Escuela de graduados de Educación de Harvard y actualmente realiza investigaciones relacionadas con este proyecto específicamente en el área de historia. (Martínez, Jenny, 2007, p. 20)

Respecto a la educación básica y media, el colegio San Mateo Apóstol de Bogotá presenta un sistema pedagógico estructurado en el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión, siendo esta institución una de las primeras en aplicar dicha estrategia educativa en la ciudad de Bogotá. (Martínez, Jenny, 2007, p. 20)

En el entorno local se han desarrollado los siguientes trabajos:

En San Juan de Pasto, Argoty, Champutis, López y Vallejo (2008), realizaron una investigación con estudiantes de grado octavo de la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto, con el objetivo de analizar la contribución de la estrategia Enseñanza para la Comprensión en la enseñanza de las ciencias naturales y educación



ambiental, aplicando el enfoque metodológico crítico-social, que en la participación y compromiso con la acción social transformadora. Según los autores, la EpC, como alternativa didáctica, propone romper esquemas tradicionales vigentes en el sistema educativo, puesto que es de gran importancia reestructurar esquemas, buscar estrategias acordes con las situaciones de la cotidianidad; con la aplicación de dicha estrategia didáctica lograron que los estudiantes fueran pensadores críticos, planearan y resolvieran problemas, fueran capaces de sortear la complejidad e ir más allá de la rutina, pero sobre todo que su comprensión fuera pieza control en el proceso de enseñanza aprendizaje tanto en las actividades dentro del aula como en el trabajo de laboratorio.

En San Andrés de Tumaco, García, Klinger, Olaya y Ávila desarrollaron (2008), una investigación con estudiantes del grado sexto de la institución educativa I.T.P.C. con el objetivo de identificar los factores que generan desmotivación por la lectura y la escritura en los estudiantes, para animarlos a superar las debilidades e interiorizar procesos que les ayuden a desarrollar las competencias básicas para cualquier proceso de enseñanza – aprendizaje. Este trabajo se enmarcó dentro del paradigma cualitativo con un enfoque crítico-social donde la finalidad de la investigación fue la de generar acciones que orientaron a la transformación del hombre y de lo social desde la perspectiva de la investigación acción participación. Como conclusiones mencionan que la falta de hábito de lectura genera carencia de habilidades de lectoescritura que repercuten en el futuro de los jóvenes, ya que el chico no entiende lo que lee y está condenado al fracaso, teniendo menos posibilidades de insertarse en el ámbito laboral, las principales debilidades lectoescritoras en niños y niñas de este nivel, consisten en que no se habitúan a la lectura y como tampoco a crear sus propios textos (producciones), intercambiar con otros educandos y saber reconstruir el significado global del texto, por lo tanto no desarrollan los niveles de comprensión lectora (nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico-intertextual).

En el ámbito nacional, se encontró la investigación realizada por Perdomo (2012), con estudiantes de grado Quinto de Educación Básica Primaria en la Institución Educativa Rural Rio Negro, con objetivo de implementar una propuesta metodológica para fortalecer la comprensión lectora del texto narrativo a partir del mito. Se trata de un estudio de caso



de tipo pedagógico que les permitió concluir que el enfoque didáctico Enseñanza para la comprensión permitió mejorar significativamente los niveles de comprensión de lectura en los estudiantes y el proceso de evaluación continua propuesta en el modelo, permitió identificar dificultades durante el proceso de enseñanza/aprendizaje facilitando hacer una reingeniería constante dada la flexibilidad y apertura de la propuesta. Al comparar los logros alcanzados mediante la intervención y la prueba diagnóstica evidenciaron cambios positivos en los niveles inferencial y crítico intertextual, mientras que el nivel literal se mantuvo casi igual en sus resultados.

También se encontró la investigación realizada por Serna y Montoya (2008), la Institución Educativa Francisco Antonio Zea de Medellín, con objetivo de implementar estrategias de aprendizaje para la producción de textos orales y escritos en niñas y niños de tercer grado. Aplicaron el enfoque cualitativo que ayuda a estudiar la vida diaria de los niños, su contexto, su ambiente natural en el cual se desarrollan, sus roles, sus valores y sus tradiciones; asimismo, la investigación acción-participación persigue comprender la realidad para transformarla, donde el investigador tenga la oportunidad de actuar de acuerdo a las necesidades del contexto que se investiga. Como resultados mencionan que la realización de diferentes estrategias como el parafraseo, la confrontación de las producciones textuales de los niños, creación grupal de historietas, completar cuentos, aportar al escrito de los compañeros, ordenación de párrafos, correo interno en el aula ayudan a mejorar la ortografía, la fluidez escritural, la legibilidad, la coherencia, cohesión, y la superestructura textual; la implementación de las estrategias favoreció el desarrollo cognitivo de los niños, respetando y estimulando sus procesos de pensamientos en los distintos saberes. Los autores resaltan la importancia de familiarizar al niño con la lectura, para que pueda comprender y analizar lo que lee, de igual manera motivar la lectura y escritura en los niños ya que les permiten no sólo representar y comunicar lo que sienten, piensan y conocen del mundo, sino comprender mejor lo que comunican.

Otra investigación que aporta a este proyecto, es la realizada por Medina y Leal (2009), en la Institución Educativa Distrital Bernardo Jaramillo de Bogotá, con el objetivo de evaluar los efectos de un programa de lectura y escritura en los niveles de comprensión y la



calidad en producción de textos expositivos en niños de 3° y 4° de primaria. Este proyecto se orientó desde el enfoque de investigación acción transformadora, cuya intencionalidad es transformar a “los docentes en ejercicio a través de procesos de investigación de los propios docentes, consistentes en la búsqueda de soluciones a problemas de su cotidianidad educativa, lo cual exige la reflexión crítica sobre su ejercicio y la sistematización de ese proceso de pensamiento en informes escritos o verbales” (Cuervo y Flórez, 1998). Los autores concluyen la implementación del programa afectó positivamente el desempeño de los participantes en la prueba de comprensión de lectura, promovió el desarrollo de destrezas en la producción de textos expositivos y, además, influyó en el desarrollo de habilidades meta cognitivas. Asimismo, observaron bajo desempeño en la generación de inferencias en lectura, que se acompañan de la escasa habilidad demostrada por los niños para formular y plantear hipótesis en sus producciones escritas.

También en la Universidad Pedagógica Nacional (2010), González y Viveros realizaron una investigación con el objetivo de indagar acerca de los efectos que tiene un ambiente hipermedial, producido en el grado quinto, en el aprendizaje de la literatura de los niños del grado mencionado. Entre los resultados más relevantes se pueden señalar el progreso de los niños en cuanto a la comprensión y producción de texto artístico breve, la disminución de la brecha digital y el fomento de una inteligencia colectiva virtual con intención literaria; la interacción de los niños con el Ambiente Hipermedial permitió una enriquecedora aproximación al mini cuento digital, las producciones creativas realizadas por los estudiantes, luego de su interacción con el Ambiente, mostraron significativos logros en el desarrollo de competencias discursivas, creativas y argumentativas.

En el ámbito internacional, se encontró que en Mérida, Prada (2010), llevó a cabo un estudio con el objetivo de renovar las prácticas de aula para los grados primero y sexto en la asignatura de español, por medio de la implementación de un marco conceptual constructivista. Su metodología está basada en investigación – acción, busca construir el conocimiento por medio de la práctica partiendo de una necesidad, que en este caso fue la mejora de los procesos de enseñanza de la lengua y de la comunicación en el nivel primaria. Esta investigación le permitió concluir que a partir del diseño e implementación



de la planeación de acuerdo al marco de la EpC pudieron observar y guiar de manera más constructiva el proceso de aprendizaje en la implementación de las unidades, a la vez que los estudiantes pudieron explorar nuevas formas de acceder al conocimiento a partir del uso de diferentes recursos didácticos. Esto enriqueció los contenidos programáticos de la asignatura, por un lado al incluir el trabajo de habilidades de comunicación diferente a la verbal (escrita y oral). Por otra parte, al relacionar la información de otras asignaturas con la clase de español.

En Lima, Perú, Sánchez, Ramos, Apolinario y Velásquez (2010), hicieron una investigación para corroborar si incorporando estrategias innovadoras centradas en integrar los tópicos generativos y las metas de comprensión en las sesiones de aprendizaje se promovería el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes de sexto grado de la Institución Educativa San Martín de Porres. Aplicaron el enfoque de investigación acción, realizaron diversas actividades y tareas para determinar las dificultades y deficiencias en los educandos y aplicaron diferentes técnicas a fin de identificar, reflexionar y atender a los estudiantes de manera directa e inmediata. Este estudio les permitió concluir que la aplicación de las sesiones de aprendizaje considerando un tópico generativo de interés para los estudiantes es generadora de un aprendizaje más significativo porque despierta el interés de cada uno de ellos, haciéndolos participar de manera activa; el diseñar las sesiones con tópicos generativos abre el abanico de posibilidades para establecer varias conexiones entre áreas y temas que pueden trabajarse con los niños y niñas del nivel primario; los estudiantes poco a poco toman conciencia de que ellos mismos son los protagonistas de su propio aprendizaje, se muestran más autónomos, dispuestos a romper el viejo esquema de la clase magistral y adoptar las innovaciones ofrecidas.

En la Serena, Chile, García, Georgina (2010), desarrolló una investigación con el fin de implementar una propuesta didáctica para estimular el nivel de desarrollo del razonamiento analógico verbal en niños con déficit atencional de tercer año básico. La propuesta se aplicó por un período de dos meses, con tres sesiones semanales de una hora de duración, en grupos de cinco niños con un moderador. Para recolección de datos utilizó el Instrumento de Medición de Inferencias Pragmáticas (IMIP) en el pretest y la Prueba de Razonamiento



Analógico Verbal (RAV) en el pos test. Este estudio permitió concluir que los niños, luego de ser sometidos a esta propuesta, aumentaron significativamente su nivel de razonamiento analógico verbal, además, aumentaron su nivel de comprensión de significados figurados en la lengua oral, de esta manera se favorecería la capacidad de los sujetos de pensar en y con el lenguaje.

Las investigaciones presentadas en esta sección han aportado una visión general sobre el objeto de estudio, han confirmado la importancia del mismo como alternativa para mejorar diferentes procesos en la educación y también han proporcionado elementos conceptuales y metodológicos importantes para orientar la presente investigación.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Habilidades comunicativas

En los estándares básicos de competencias en Lenguaje para grado quinto, la comprensión e interpretación incluyen los subprocesos: “leer diferentes tipos de textos, comprender los aspectos formales y conceptuales, identificar la intención comunicativa de los textos, utilizar estrategias de búsqueda y almacenamiento de información, estableciendo semejanzas y diferencias”; (MEN, 2006, p. 34). En cuanto a producción oral, el Ministerio de Educación Nacional, también plantea unos subprocesos que buscan que el estudiante produzca textos en su contexto, dando cuenta de su realidad y de sus experiencias; a partir de un plan previo, que requiere elegir un vocabulario, entonación y pronunciación adecuados a la situación comunicativa.

En lo que se refiere a la producción escrita, los subprocesos de los estándares del Ministerio de Educación Nacional (2006, p. 34), especifican que el estudiante diseñe un plan antes de escribir, teniendo en cuenta el contexto, el receptor, el propósito y además aspectos sintácticos, morfológicos y pragmáticos, acordes al tema elegido; es importante también la retroalimentación del docente y de los compañeros para hacer las correcciones pertinentes y escribir un buen texto.



De igual manera, en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, se invita a tener claro cuáles son las competencias comunicativas asociadas a la significación. Estas son:

La competencia gramatical: que son todas aquellas reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que orientan la producción de enunciados lingüísticos. La competencia textual: son los mecanismos que garantizan la coherencia y la cohesión a los enunciados, está asociada con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, y las intencionalidades discursivas de los diferentes tipos de textos.

La competencia semántica: hace referencia a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto.

La competencia pragmática: se refiere al reconocimiento y el uso de reglas contextuales de la comunicación según la intencionalidad y la variedad dialectal.

La competencia enciclopédica: es la referida a los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de las culturas escolares socioculturales. Competencia poética: es la capacidad de un sujeto para inventar mundos imaginarios posibles a través del lenguaje, e innovar en los usos de los mismos, y tiene que ver con la búsqueda de un estilo personal. (MEN, 1998, p. 51)

2.2.2. Interpretación

Según la Real Academia Española, interpretar se refiere a explicar o declarar el sentido de algo, y principalmente el de un texto.

De la mano con el proceso de comprender, se encuentra el interpretar, es decir, sin comprensión no hay interpretación, ya que es a través de ésta última donde el lector expresa su forma de ver un texto, donde pone en juego su subjetividad, su riqueza interior, donde se apropia de lo que lee y observa; en otras palabras, lee entre líneas; en palabras de Casanny (S.f, p. 2) la interpretación trasciende la comprensión, en cuanto comprender es construir significado a partir del texto, mientras que el interpretar implica una contextualización y valoración del texto, es tomar conciencia del sentido, la intención y el efecto que el texto produce en el lector. De esta forma, “comprender e interpretar se hacen



acciones necesarias que vinculan y confrontan los aspectos significativos que están en juego en las situaciones, en los textos y en los contextos (SENA, 2005, p. 2). Al interpretar, el lector aporta sus conocimientos, experiencias y perspectiva para dar significado y sentido a lo que lee.

Para Gadamer, padre de la hermenéutica, la interpretación trata de comprender textos y colocarlos en sus contextos respectivos, donde el sujeto que interpreta ya se encuentra inmerso en un entorno interpretativo previo, de manera que existe una relación entre el sujeto y el objeto a interpretar, es decir, el proceso interpretativo no se da en el vacío ni desde cero. Se puede decir entonces, que el individuo, cuando se adentra en el mundo de los textos, se apropia de éstos para darles sentido, significado desde su subjetividad y forma de sentirlo y verlo, está interpretándolos; en palabras del mismo Gadamer “El traslado del intérprete a otra situación consiste en ponerse a sí mismo en la situación del otro. Comprender, explicar, aplicar (=interpretar), representan los tres momentos sucesivos del trabajo hermenéutico”. ” (SENA, 2005, p. 2).

La hermenéutica por su parte, “hace referencia no solo a textos escritos, sino también hablados, los actuados y de muchos otros tipos; es decir, los textos van más allá de la palabra y el enunciado” (SENA, 2005, p. 2).

Para Van Dijk:

Entender un texto significa que la gente es capaz de construir un modelo mental del texto; modelo que se construye gracias a la relación que el sujeto establece entre el conocimiento y sus experiencias en contexto, [...] los modelos proporcionan una explicación adecuada para el hecho de que cuando la gente recuerda un texto, a veces “recuerda” información que nunca fue expresada explícitamente en el texto original.

Así, si asumimos que la gente durante el proceso de comprensión también construye un modelo del acontecimiento, y si mucha de la información de tal modelo se puede derivar de un conocimiento más general, sociocultural, entonces estas “memorias falsas” pueden explicarse siguiendo el contenido del modelo construido para un texto. Es decir, lo que la gente recuerda de un texto no es tanto su significado, sino más bien, el modelo subjetivo que ellos construyen sobre el acontecimiento del que trata el texto. Esto es por supuesto trivial cuando nos damos cuenta de que la mayoría de los lectores están

interesados no tanto en el significado abstracto de un texto, sino en la información acerca de la realidad. (Van Dijk, 2006, p. 8).



En muchas ocasiones el estudiante no es capaz de elaborar una interpretación plausible del texto. Interpretar un texto supone dotarlo de sentido, obtener una visión global y coherente que resulte significativa para quien hace la interpretación. Según los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (1998, p. 76) “En todo proceso interpretativo intervienen tres elementos: El texto, el lector y el contexto”.

El texto: es cualquier situación ya sea oral o escrita que permita elaborar significados; como lo manifiesta Casanny (2000, p. 313): “un texto representa cualquier expresión verbal y concreta que se evidencia en una situación comunicativa. Por tanto, son ejemplos de textos escritos de literatura, las redacciones, diálogos y conversaciones de los estudiantes en espacios de aprendizaje o en sus horas de recreo, las exposiciones de los profesores, las noticias de los periódicos, las pancartas publicitarias, entre otros. Así mismo, los textos pueden ser orales o escritos; literarios o no; para ser leídos o para escucharse, para comentar o escribir; largos o cortos; etc”.

Para Van Dijk (2000) el texto es definido como: “cualquier fenómeno cultural a partir del cual se puede hacer una lectura e interpretación, sin embargo, la importancia del contexto es determinante para el análisis de los textos y conversaciones del discurso, mientras que el contexto se refiere a la configuración de las variables que definen la situación social y establecen las condiciones para la producción o recepción del discurso”.

Para Díaz (1999, p. 1) el texto es “Una muestra de la lengua sobre un determinado tópico, conformada por uno o más enunciados”. Por otra parte, Ferreiro (2013) resalta la importancia de la interpretación del texto al afirmar que un libro no está completo en sí mismo ya que le falta un lector que lo interprete, y si una comunidad lo lee y lo interpreta se convierte en patrimonio cultural.

Ahora, teniendo claro lo que es un texto, es importante hacer una aproximación a las diferentes clases de textos de los cuales se pueden hacer interpretaciones. El Ministerio de



Educación Nacional en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998, p. 119) asume como criterio de clasificación la intencionalidad, por lo que propone los siguientes tipos: informativo, narrativo, argumentativo y explicativo. Informativo: noticias, nota de enciclopedia, artículo periodístico, afiche, circular, carta. Narrativo: cuento, novela, mito, fábula, obra de teatro, historieta, relato cotidiano. Argumentativos: ensayo, artículo de opinión, reseña, editorial de un periódico o revista. Explicativos: reseña, receta, reglas de un juego, instrucciones para armar un juguete, un mueble, instalar un electrodoméstico, entre otros.

El lector o intérprete: tiene que descifrar con un código el contenido significativo que le dio el autor o escritor, sin perder la conciencia de que él le da también algún significado o matiz subjetivo. El lector procesa aquellas palabras o ideas significativas para él y no todas las palabras percibidas visual o táctilmente; en síntesis, el cerebro es el que lee y no el ojo.

El contexto: es el último factor que debe considerarse en la comprensión lectora, el cual alude a las condiciones que rodean el acto de la lectura. Existen tres tipos de contexto: textual, extratextual y psicológico. El textual se refiere a las relaciones que establece un enunciado con aquellos que lo rodean en el mismo texto; las palabras, como las oraciones, por sí mismas no comunican nada, lo hacen por las relaciones entre ellas en una situación comunicativa particular. El extratextual está compuesto esencialmente por factores como el clima o espacio físico donde se realiza la lectura. El psicológico se refiere al estado anímico del lector en el momento de leer el texto. (Lineamientos Curriculares, 1998, p. 77).

En este proceso interpretativo no hay que dejar de lado, la lectura, ya que si se pretende que el estudiante interprete es fundamental que en primera instancia sepa leer cualquier clase de texto, entendida la lectura no solo como la decodificación de un conjunto de caracteres y su correcta pronunciación, sino que se trata de comprender e interpretar lo que se lee, descifrar el código de la letra impresa para que esta tenga significado y como consecuencia se produzca una comprensión del mismo. Para Solé (1994, p. 18), el proceso de lectura tiene varias etapas, la primera es la preparación y planeación de la lectura que



incluye definir el propósito de la misma; la segunda es la lectura propiamente dicha en la que se puede hacer uso de herramientas y técnicas para conseguir una mayor comprensión; la tercera consiste en sintetizar, generalizar y transferir el significado de lo leído.

La interpretación es, en definitiva, el resultado de situar el contenido del texto en relación con diferentes factores que establecen su sentido, como el contexto, la función que este trae, la intención del autor, asumir una posición frente a lo que se lee, ser capaz de argumentar, buscar relaciones con otros textos. La interpretación lleva implícita la subjetividad del lector desde el momento en que éste se posesiona del texto y lo influye con sus puntos de vista y lo pone en contacto con sus conocimientos previos y los relaciona.

En esta investigación la interpretación se halla estructurada por cuatro dimensiones: comprensión, intención, apropiación y argumentación; cada una de ellas con indicadores que evidencian el proceso interpretativo de los estudiantes.

Comprensión: es el proceso mediante el cual se afronta los textos en busca de significado. Se dice entonces que se ha comprendido un texto si se es capaz de atribuirle un sentido como producto de la interpretación. En palabras de Perkins (2010) “comprender es hacer uso activo del conocimiento”, es decir, “es pensar y actuar reflexivamente en cualquier circunstancia, a partir de lo que uno conoce”. Por esta razón es necesario formar en habilidades de comprensión, para que los estudiantes se conviertan en lectores autónomos e idóneos, capaces de enfrentarse a cualquier texto en forma inteligente. Preparar en estrategias de comprensión contribuye a dotar a los estudiantes de los insumos necesarios para aprender (Pinto, 2013). En el proyecto Alfin EEES:

Comprender y organizar la información implica ser capaces de hacer una representación mental de lo que el texto ha significado para nosotros, integrando de forma coherente la información del texto en la subjetividad de nuestros conocimientos y esquemas y luego organizarla (selección de ideas principales, elaboración de resúmenes, esquemas y mapas) con el objeto de poder incorporar esa información a nuestra base de conocimiento. Comprender un texto es ser capaces de encontrar, en el archivo mental (la memoria), la configuración de esquemas que nos permiten explicar el texto en forma adecuada.



En este sentido Freire (2003, p. 24) sustenta que “la comprensión implica la capacidad de transmisión. En lenguaje más académico se diría: la inteligencia encierra en sí misma la comunicabilidad del objeto inteligido”. Esto implica que los maestros deben orientar el proceso de aprender por el camino de la comprensión, no se puede dejar en solitario a que el estudiante comprenda, ya que esto más tarde será compartido en otros espacios que no necesariamente es el académico. El mismo Freire (2003, p. 24) en sus posturas sugiere que dentro de la labor del maestro debe estar la de enseñar a comprender.

Posterior al proceso de comprensión viene la Interpretación, que se da cuando el lector toma conciencia de lo que expresa el autor, sus pensamientos o sus sentimientos, que pueden crear en él una actitud de esperanza, de odio, de expectativa o simplemente de información; en esta fase interpretativa se establecen relaciones comparativas, generalizaciones inductivas, se asocia y se manifiesta los puntos de vista y apreciaciones personales.

En esta investigación la comprensión se estudia a partir de los siguientes indicadores:

- Reconocer la idea global de cualquier texto: hace referencia a la idea principal que enmarca el texto, es decir, buscar y reconstruir el significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística. La idea global intenta resumir conceptualmente el texto, es la idea base de donde se desprenden las demás ideas que conforman el texto. Según Segura de Harwood, Antonieta (2004, p. 11) “El estudiante comprende la información relevante de las diferentes unidades del texto y, desde allí, abstrae la idea que engloba a todas aquellas identificadas en dicha información”.

- Reconocer la función global de un texto: es descubrir el propósito con que fue escrito. Por ejemplo una noticia tiene función informativa; un cuento tiene función literaria; una receta, función apelativa; una carta familiar, función expresiva del lenguaje. Evidentemente no todos son iguales. Los textos difieren según la forma elocutiva, la función y el estilo comunicativos en que están contruidos, todo lo cual depende, como ya se sabe, de la intención comunicativa y el contexto en que se usan. La función que desempeña un mensaje viene determinada por el predominio de alguno de los elementos en



el proceso comunicativo o porque el mensaje incide de manera directa sobre dicho elemento; sin embargo, es frecuente que un mismo mensaje desempeñe varias funciones a la vez. Las funciones, por tanto, no se dan de manera aislada sino que aparecen combinadas en un mismo texto.

- Formular hipótesis sobre diferentes tipos de texto: consiste en realizar predicciones basándose en el título, en el final o en las ilustraciones de texto. Hace referencia a lo que el lector adelanta desde que tomó el texto; es decir, son las suposiciones que el lector hace y que no pueden ser ajenas al contenido del texto, el lector no puede añadir cualquier información, sino sólo las que encajen; para hacerlo tendrá que fijarse en las letras, los signos de puntuación, las mayúsculas, los conectores, etc. e incluso en elementos tipográficos y de distribución del texto. Según la Evaluación del Rendimiento Escolar (2004, p. 50): “Inferir es la capacidad que permite al lector ir más allá de la superficie del texto y llenar los «vacíos» de significado”. Esto exige al lector la habilidad para captar la información implícita en el texto, la misma que lo complementa y permite una mayor comprensión.

- Seleccionar información relevante: determinar qué es importante en una lectura es esencial en el proceso de comprensión. La identificación de la información valiosa en el texto es la habilidad que permite seleccionar la información básica para los propósitos de la lectura. Según Pinto, María. (2013). En el proyecto Alfin EEES “Una vez que tengamos claro el significado del texto, pasaremos a identificar las ideas principales, descartando aquellas partes que no aportan información”. ¿Cómo se diferencia lo importante de lo que no lo es? el proceso de la selección de la información relevante, según lo afirma Guinovart, Beatriz (S.f) “puede realizarse mediante cuatro operaciones o macroestrategias llamadas de: omisión, selección, generalización y construcción”; donde la omisión consiste en quitar u prescindir de un texto la información que se considera poco notable o accesoria; la selección, que es también un ejercicio de omisión pero en este caso el procedimiento consiste en elegir, escoger o acentuar la información relevante o más importante; la generalización implica sustituir una serie de conceptos o ideas por un concepto generalizador o inclusor que los abarque; y la construcción que



consiste en substituir una serie de ideas o conceptos referidos a un tema por ideas similares pero enunciadas de manera totalmente distinta; es decir, el lector realiza una transformación personal del texto leído.

- Contextualizar un texto: cuando el estudiante sitúa el texto en la época en que se produce está contextualizándolo; el conocimiento e interacción con el mundo físico, el reconocer y valorar el entorno permitirá ser conscientes de las condiciones en que se produjo el texto. Cuando el estudiante sitúa el texto en la época en que se produce, se acerca a la comprensión de una época histórica a partir de los elementos proporcionados por el texto. De ahí la importancia de situar el documento en su contexto. Hay que desentrañar lo que su autor ha dicho, cómo lo ha dicho, cuándo, por qué y dónde, siempre relacionándolo con su momento histórico. En la transmisión, intercambio e interpretación de la información, el contexto representa un papel fundamental. En palabras de Freire (2007, p. 7) “la lectura circula por una visión crítica del mundo destinada a su comprensión; el acto de leer se configura en una búsqueda por tratar de comprender el contexto social mediante la asociación de la experiencia escolar con la cotidianidad del alumno”.

Intención: se refiere a los cambios que se quieren generar en quien recibe el mensaje, es decir, busca movilizar el pensamiento ideológico y político del lector. En otras palabras, la intención, debe querer decir algo a alguien y por tanto hacer uso de estrategias pertinentes para alcanzar validez y eficiencia comunicativa. Todo texto trae implícito un propósito, una intención; que puede ser la de informar, convencer, entretener y si el lector es capaz de descubrir esta intención, integrándola con lo que él sabe, habrá hecho una interpretación válida del texto; apreciación que es reiterada por (Alliende, Condemarín y Milicic, 1982).

La capacidad del estudiante para identificar la intención del texto se hace evidente a través de indicadores como:

- Descubrir el propósito del autor: en el proceso de interpretación de un texto es primordial que el estudiante se sitúe en la época en que se produjo y en la tradición cultural a la que pertenece. Un enunciado será interpretado por el lector de acuerdo a la época en



que éste lo observe, cada lector tiene sus apreciaciones y puntos de vista y los asocia a su contexto inmediato; el autor puede tener diferentes intenciones y estas serán interpretadas mediante la mediación de muchas circunstancias que rodean al lector en ese momento; de aquí que el propósito puede ser el de enseñar, persuadir, manipular, divertir... y un buen lector reconquista esta intensión y la confronta con sus conocimientos, la enriquece con sus vivencias y así su proceso interpretativo será más eficaz.

- Identificar el sentido global de un texto: cuando nos enfrentamos a la tarea de leer un texto, también estamos frente al desafío de comprender el mensaje esencial y más importante que éste nos quiere transmitir. Así, muchas veces leemos una noticia, una carta, un correo electrónico o un cuento y podemos identificar claramente y, en breves palabras, lo que en síntesis nos quiso decir, este proceso se constituye en la identificación del sentido global de un texto. La lectura es un proceso activo de reconstrucción de significados que comienza desde el momento mismo en que fijamos la mirada en las letras que forman palabras, oraciones párrafos y textos; el lector se apropia del texto y le asigna sentido y para esto es necesario relacionar la información escrita con los conocimientos previos, experiencias personales y circunstancias que rodean a la persona que aborda el texto, solamente así se podrá darle un sentido global a lo que se lee y elaborar una buena interpretación. Frank Smith (1980), apoya estas consideraciones al considerar el carácter participativo del proceso de la lectura; afirma que "en la lectura interactúa la información no visual que posee el lector con la información visual que provee el texto" (Citado por Dubois, 1991, p. 11). Es precisamente en ese proceso de interacción en el que el lector construye el sentido del texto; de manera similar Heimlich y Pittelman (1991, p.10), afirman que la "comprensión lectora ha dejado de ser un simple desciframiento del sentido de una página impresa". La lectura es un proceso activo en el cual los estudiantes integran sus conocimientos iniciales con la información del texto para construir nuevos conocimientos; en este sentido también Dubois (1991, p. 11) afirma que: "el enfoque psicolingüístico hace mucho hincapié en que el sentido del texto no está en las palabras u oraciones que componen el mensaje escrito, sino en la mente del autor y en la del lector cuando reconstruye el texto en forma significativa para él". Igualmente, para Tierney y



Pearson (1983) “son los lectores quienes componen el significado”. Por estas razones, no hay significado en el texto hasta que el lector decide que lo haya.

Apropiación: cuando el lector asume un texto está asimilándolo a su vida cotidiana, trae a su mente conocimientos previos que le ayudan a darle sentido y hacer una interpretación adecuada de lo que lee, el lector se convierte en lector-actor, ya que se sumerge en el texto buscando hacer una construcción a partir de lo que percibe a través de lo que el autor plasmó en su obra; en palabras de Corona (2005, p. 148) “se trata de una posibilidad de acceso a una proposición de mundo ante la cual yo, lector, me encuentro; con la que dialogo y puedo hacer propia”, entonces cuando el lector se apropia de un texto abre la posibilidad de conocer otros universos que el texto le propone y le brinda la alternativa de interactuar con el texto; estos referentes exigen que se busque en los estudiantes al ser pensante que es, asumiéndolo como un sujeto con una mente siempre activa, ayudándolo a buscar estrategias que no lo limiten a recibir pasivamente la información o hacer copia de modelos provenientes del entorno, sino que, busque actuar inteligentemente sobre aquello que se le proporciona (mensajes, lecturas, imágenes, textos, dibujos...) y llegue así a realizar su propia interpretación y construcción de significados, logrando apropiarse críticamente de la información que llega a sus manos. La apropiación se analiza con base en los siguientes indicadores:

- Comentar con sus palabras cualquier tipo de texto mostrando seguridad: cuando el lector hace una lectura responsable y reflexiva, puede dar cuenta de ésta en forma firme, segura y clara; puede elaborar conclusiones, explicar una idea o un texto, refutar o aprobar lo leído aportando razones que justifiquen la postura que tomó frente al mensaje leído y dar cuenta de lo que el texto aportó.

- Realizar inferencias sobre un texto: De acuerdo con Casanny, Luna y Sanz (1994, p.18) la inferencia permite comprender más allá de lo evidente. “Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión. Esto ocurre por diversas razones: porque el lector desconoce el significado de una palabra, porque el autor no lo presenta explícitamente, porque el escrito tiene errores tipográficos”.



Se reafirma aquí que el leer no se limita a pasar la vista por las letras, leer es comprender y elaborar los significados que no se indican claramente en el escrito; estas inferencias que se construyen están cargadas de las subjetividades que cada lector posee, con todo el bagaje que este arrastra, el hacer inferencias es un paso muy significativo en la comprensión e interpretación de textos, porque el lector está apropiándose de él y le está poniendo su sello personal, buscando construcciones significativas que hacen del lector un ente participativo en la construcción de sentidos y significados, así el leer enriquece el pensamiento, el conocimiento y el accionar en la cotidianidad.

- Asumir una posición crítica frente a un texto: consiste en la valoración o evaluación del texto leído, el lector explora y califica lo leído, es decir, crítica un texto teniendo en cuenta sus cualidades y defectos, se pone en juego la subjetividad del lector al estar o no en acuerdo con lo que el autor expone; no se puede evaluar un texto sino se capta el mensaje que envía el autor, si no se ha descubierto su propósito. La valoración y la postura crítica son indispensables si se tiene en cuenta que en el proceso de lectura el lector entra en diálogo con el autor a través del texto. El lector debe estar en capacidad de expresar su posición frente al texto por medio de argumentos válidos. La lectura crítica lleva al lector a emitir juicios personales sobre lo que ha analizado, comprendido e interpretado, en ellos se revelan su personalidad, sus intereses, sus emociones, su visión del mundo, sus experiencias y su comprensión e interpretación lectoras. Para Casanny (1999, p. 12), la lectura crítica “es el único procedimiento didáctico que fortalece un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidades de compromiso con la comunidad”. Por su parte Freire (1985) defendió la teoría del desarrollo de la conciencia a partir de la lectura crítica, dirigiendo su esfuerzo hacia la construcción de una población social y políticamente más consciente; “leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos. Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí misma”. Hoy en día es responsabilidad del docente dar herramientas a los estudiantes, para que puedan desarrollar competencias que los lleven a realizar lectura crítica de los textos que llegan a sus manos, de su realidad, de



su contexto; fortalecer la criticidad hace parte de la formación de estudiantes con autonomía, capaces de asumir retos y emitir posturas frente a lo que el mundo les presenta.

Argumentación: argumentar consiste en defender razonablemente una postura con el fin de que el receptor asuma una posición al ser persuadido o al desistir de una opinión, la eficacia de la argumentación dependerá de la consistencia y la fuerza persuasiva de las demostraciones. Fumero (2005) define la argumentación como “una actividad social, intelectual y verbal empleada para justificar o refutar una opinión; en general, consiste en un conjunto de enunciados dirigidos a obtener la aprobación de una idea por parte de una audiencia”, se asume entonces, que una buena argumentación requiere que el lector realice conclusiones o síntesis, sustente con pertinencia sus opiniones y manifieste coherentemente su pensamiento ante una audiencia. La argumentación tiene como indicadores los siguientes:

- Realizar conclusiones o síntesis de una idea como resultado de un razonamiento: este indicador permite observar en los estudiantes el pensamiento reflexivo y crítico que no se desliga de la creatividad y de habilidad de pensar por sí mismos.

- Sustentar con pertinencia las opiniones personales sobre lo leído: es necesario tener claro qué es lo que nos dice un texto para poder respaldarlo con lógica, no basta comprender e interpretar un texto, es importante dar cuenta de estos desempeños mostrando claridad, seguridad y pertinencia al exponerlos; al tener claro el contenido de cualquier texto el lector es capaz de construir a partir de lo que ha leído, valorar cualquier dato y dar cuenta de la ideología y el punto de vista de quien lo ha formulado, el lector consciente sustenta con pertinencia y reflexivamente lo que lee, un lector que se apropie del texto, puede dar cuenta del mismo de una manera crítica y constructiva.

- Manifiesta coherentemente su pensamiento: al igual que es importante manifestar pertinencia en los planteamientos, también lo es la coherencia al exponer las apreciaciones sobre lo que se ha leído, interpretar un texto es formular argumentativamente un sentido para él, es importante que se pueda proponer unas ideas que correspondan al sentido que se le ha dado al texto, argumentar con ejemplos textuales que apoyen la hipótesis y,



finalmente, establecer algunas conclusiones que sinteticen los argumentos y confirmen que la hipótesis es probable o demostrable a partir de las conclusiones que se extrajeron del texto.

2.2.3. Producción oral

Los estándares básicos de competencias del lenguaje, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, p. 23), manifiestan la relevancia en la ética de la comunicación, donde el estudiante a través de la oralidad sea capaz de discutir, plantear y defender sus criterios, teniendo en cuenta la importancia de saber cuándo, cómo y de qué hablar, o sea saber conducirse e interactuar con los demás por medio de su expresión oral. Por lo tanto, hablar resulta ser un proceso bastante complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado.

La lengua hablada “es espontánea, requiere de una planificación productiva muy especial (se va planificando sobre la marcha), se cambian constantemente de tópicos y momentos según lo vaya exigiendo el flujo de la conversación, se transforma la intencionalidad y los propósitos comunicativos adaptándolas a las reacciones del interlocutor a lo que se denomina retroalimentación” Casanny, Luna y Sanz (1994).

La producción oral, entonces, para esta investigación comprende las dimensiones: coherencia, fluidez y vocabulario cada una de ellas con sus respectivos indicadores.

Coherencia: se refleja cuando el estudiante es capaz de entrelazar palabras y oraciones dándole sentido y significado a lo que quiere expresar, cuando el texto se escribe teniendo en cuenta el orden, los detalles, la precisión de la información, la estructura. En palabras de Casanny (2009, p. 318) “un texto coherente incluye la selección (búsqueda de relevancia, información explícita e implícita, implicaturas, etc.) y la organización del contenido semántico del texto (macroestructuras y superestructuras textuales, construcción de párrafos, etc.). Se trata de un atributo profundo, global y jerárquico del texto, de carácter básicamente pragmático y semántico”. Esta dimensión abarca los indicadores:

- Planificar y estructurar el contenido y la forma del texto: hace referencia a elaborar estrategias de como planear, organizar y darle forma a un texto antes de iniciar el proceso



de escribirlo, es decir que antes de presentar las ideas o informes finales el estudiante hace lluvia de ideas, bosquejos, borradores, correcciones; de tal manera que el escrito logrado goce de una buena presentación y sea motivante para el lector. Para Casanny (1993) antes de escribir un texto se debe seguir unos pasos de forma coordinada y secuencial entre los que se incluye la planeación que comprende el propósito, el lector y el contenido; la redacción que incluye el vocabulario, la cohesión, la coherencia, la ortografía y los signos de puntuación y finalmente una revisión que requiere releer, reescribir y evaluar.

- Seleccionar procedimientos explicativos para expresar sus ideas en forma ordenada: hace referencia a la manera cómo el estudiante va a presentar la información en forma oral; para ello hace lluvia de ideas, bosquejos, borradores, correcciones, de tal manera que el producto final para expresar la información evidencie un procedimiento claro y ordenado; en otras palabras, el estudiante reflexiona sobre las estrategias a utilizar para presentar la información y además visualiza los medios que le son de utilidad para cumplir con su propósito: carteleras, diapositivas, dibujos, mapas conceptuales, mapas mentales entre otros.

- Mantener la línea argumental coherente y relativamente consistente durante sus relatos: El estudiante al expresar sus ideas o informaciones mantiene un orden, una secuencia lógica desde el inicio hasta el final. Para lograr una buena argumentación en este sentido Serrano (2008, p. 153) manifiesta “Para hacer una buena argumentación se debe hacer uso de los recursos lingüísticos y del razonamiento que posee y hacerlos operar en atención a los propósitos de la argumentación. Esto quiere decir, cuáles estrategias discursivas puede poner en acción al construir el discurso según su intencionalidad”.

Fluidez: consiste en la habilidad que posee un estudiante para producir palabras a un ritmo determinado. El concepto de fluidez fue introducido en la literatura psicológica en 1883, para referirse al grado de facilidad con que un sujeto puede expresar. (Galton, 1983; citado por Granados, 2002, p. 15). La fluidez se analiza con base en los siguientes indicadores:

- Se expresa con facilidad: cuando al manifestar su pensamiento, ideas, aportes, o argumentos, su discurso fluye sin ninguna dificultad, manteniendo la coherencia y el



sentido. En este sentido, Casanny, Luna y Sanz, (1994, p. 151) expresan que la corrección en la expresión oral se basa en aspectos tales como; la precisión, corrección léxica, corrección gramatical y pronunciación clara. Adicionalmente se precisa velocidad y ritmo adecuados, seguridad y coherencia en el discurso.

- Utilizar elementos prosódicos: son los recursos que se utilizan para crear las posibilidades rítmicas del lenguaje, y para reflejar la verdadera intención que quiere dar el ser humano al expresarse oralmente, demostrando dudas, sentimientos e inquietudes; en otras palabras, los elementos prosódicos están relacionados con el acento, la entonación, el tono de voz y las pausas que usa el estudiante cuando interviene en un proceso comunicativo.

- Utilizar un lenguaje gestual para apoyar la expresión verbal: al exponer su discurso el estudiante es expresivo, utiliza gestos faciales y corporales.

Vocabulario: comprende la terminología que utiliza el estudiante para informar, expresar ideas o argumentar. Esta dimensión se evidencia por los siguientes indicadores:

- Se expresa utilizando un lenguaje variado: el estudiante es recursivo al hablar, utilizando sinónimos, antónimos, figuras literarias, pronombres, conjunciones, preposiciones, evitando repetición de palabras y muletillas.

- Utilizar palabras con precisión: es importante analizar los rasgos léxicos de los discursos; es decir, las palabras que tiene el estudiante a su disposición y que selecciona en forma adecuada a la situación comunicativa.

- Utilizar un vocabulario adecuado a la situación comunicativa: como afirma Casanny (S.f, p. 331) “La presentación oral incluye cuestiones muy variadas que van desde el dominio de los códigos no verbales, hasta aspectos paralingüísticos, como el control de la voz, las pausas y las entonaciones”; es decir que para expresarse de forma correcta es necesario hacer uso de todos los términos o léxico que se adecuen a cada situación comunicativa.



2.2.4. Producción escrita

La escritura es una de las formas de manifestar lo leído y lo interpretado, es la manera como el estudiante materializa su sentir y su pensar; pero quien poco lee, poco escribe. La escritura se concibe como una habilidad cognitiva compleja que implica al escritor una serie de situaciones referidas al contenido, propósitos y a la estructura, que no se pueden llevar a cabo sino se cuenta con las herramientas y conocimientos previos necesarios: grafías, sonidos, combinaciones, ortografía, dominio semántico y sintáctico, complementados con una buena motivación y creatividad. Es por eso que los estudiantes que no cuentan con estas estrategias pueden llegar a estados de angustia, de frustración, y con ello a producir textos de baja calidad o a abandonar la tarea. Además una producción textual que no atienda a las necesidades e intereses de los estudiantes es carente de significado ya que no está contextualizada y no se proyecta hacia la construcción integral de los niños. En palabras de Casanny (1999, p. 27) “escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifiquen lo que uno pretende que signifiquen en cada contexto”.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante que en la escuela las prácticas relacionadas con la producción de textos no pierdan las expectativas de los estudiantes y el propósito del escribir, para que no se conviertan en una actividad rutinaria, pues no se trata sólo de cumplir un requerimiento. Tolchinsky (2007) considera que la escritura debe entenderse como un procedimiento que permite a los niños involucrarse en la elaboración de sus textos, desarrollando actividades como: planear, crear, leer, releer, revisar y corregir, para finalmente lograr una versión legible y correcta.

El Ministerio de Educación Nacional (2011) considera importante que antes de iniciar al estudiante en el proceso de escribir un texto, éste se formule preguntas como: ¿para qué escribo?, ¿a quién escribo?, ¿sobre qué escribo? y ¿cómo lo escribo?, además organizar un plan de trabajo que le permita desarrollar en forma coherente cualquier tipo de texto. Sobre esta misma cuestión, Casanny (2004) propone seguir tres pasos fundamentales antes, durante y después de escribir:

1. Identificar el tema y elementos tales como: propósito (¿qué quiero comunicar?) audiencia (¿Para quién escribo?) autor (¿qué tono quiero proyectar?) escrito (¿cómo será el



texto?, extensión, lenguaje). Tener en cuenta las preguntas: ¿Qué?, ¿cómo?, ¿dónde?, ¿quién?, ¿cuándo? También se puede desarrollar un enunciado o pregunta, hacer un mapa mental, una lluvia de ideas, identificar términos o palabras claves.

2. Saber lo que pasa durante la escritura: aunque la estructura del texto depende de sus características, las siguientes son partes que se deben tener en cuenta: introducción, cuerpo y conclusión. En otros tipos de textos se encuentran en forma de inicio, trama y desenlace; tesis, antítesis y síntesis; o introducción, exposición, comentarios y opinión. Es necesario usar correctamente los signos de puntuación, los conectores, los términos precisos y evitar repeticiones, redundancias e información innecesaria.

3. Revisión y edición del texto escrito: algunas de estas preguntas son claves a la hora de revisar un texto escrito: ¿Se consiguió el propósito del texto? ¿Las ideas se expresan de manera sencilla y clara? ¿Es interesante y ameno de leer? ¿La estructura del texto es clara y ayuda a entender el mensaje y la jerarquía de los enunciados? ¿La puntuación es apropiada? ¿Hay ausencia de argumentos? ¿Hay redundancia de expresiones o clichés? ¿Se cierra el texto de manera adecuada?

En esta investigación la producción escrita estudia con base en cuatro dimensiones: propósito comunicativo, contenido del texto, estructura del texto y vocabulario, cada una de ellas con indicadores que permiten valorar el desempeño de los estudiantes en esta dimensión.

Propósito comunicativo: hace referencia a lo que se quiere comunicar. Al respecto Díaz (1999) afirma que “toda persona que escribe tiene una intención comunicativa específica: proporcionar una información, narrar un hecho real o ficticio, persuadir o convencer a un auditorio, describir un objeto o un estado de cosas, protestar por una situación, denunciar una anomalía, solicitar una información entre otras”. Esta dimensión comprende indicadores como:

- Diseñar un plan para elaborar un texto: consiste en formular planes procedimentales sobre la composición, organizar el propio proceso de escritura. Casanny (2009).



- Evidenciar la intención comunicativa: consiste en hacer inteligible la finalidad con la que se escribe el texto puede ser: informar, narrar convencer o simplemente comunicar.

- Escribir con claridad sus ideas: manifestar de forma sencilla, con un lenguaje claro y acorde lo que se quiere expresar por medio de un escrito.

Contenido del texto: hace relación a lo que debe poseer un texto en cuanto a la organización, sentido, unidad, cantidad y calidad de la información. Esta dimensión la conforman indicadores como:

- Estructurar el sentido completo del texto: el texto presenta una idea desarrollada completamente. En palabras de Díaz (1999, p. 25) el texto tiene sentido completo cuando “en su interior aparece la información suficiente para que el lector comprenda el propósito con el cual fue escrito”.

- Mantener la unidad del texto: la cantidad de la información incluida en el texto debe desarrollar la idea principal tanto como se requiera de acuerdo al propósito, pero sin caer en exageraciones o en información irrelevante para lograr la finalidad. Para Díaz (1999) la unidad se refiere a la cantidad de información que ha de aparecer en el texto.

Estructura del texto: hace referencia a la organización global del texto, teniendo en cuenta elementos semánticos, sintácticos y manejo de léxicos particulares, dependiendo de la situación comunicativa y del tipo de texto que se produzca. Como indicadores de esta dimensión se tiene:

- Generar coherencia intraoracional e interoracional en el texto: el escrito debe centrarse en un solo tema, de tal manera que guarde relación entre oraciones y entre párrafos para que pueda generar una idea global del mismo. Como afirma Díaz (1999, p. 28) la coherencia “es una propiedad semántica y pragmática del texto que se refiere a dos tipos de relaciones lógicas: la existente entre los conceptos que aparecen en cada oración, y los existentes entre cada oración con las otras de la secuencia de que forman parte”. Para Casanny (1996, p. 319) la coherencia “es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera



determinada”, lo que le da totalidad al texto para que no sea solo la concatenación de oraciones. En conclusión, todos los elementos del texto deben tratar sobre el mismo tema.

- Evidenciar cohesión en el texto: esto significa que las ideas u oraciones que lo conforman deben ser secuenciales. Según Díaz (1999, p. 32) la cohesión de un texto “está dada a través de los mecanismos gramaticales a través de los cuales se realiza la coherencia en la estructura externa o superficial del texto; es decir, unir, reunir o fusionar los elementos que conforman un todo”. La cohesión según la UMC (2004, p. 56) consiste en “la interconexión de las frases por medio de relaciones léxico-gramaticales que pueden ser de referencia o de conexión, y por medio de los signos de puntuación”. Menciona además, que la habilidad comunicativa debe tener en cuenta tres aspectos:

1. Sintáctico: consiste en la posibilidad de reconocer y usar las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la organización y la producción de los enunciados lingüísticos.

2. Semántico: se refiere tanto a la reconstrucción del significado del texto relacionando integralmente las proposiciones como al reconocimiento y uso del léxico según las exigencias del texto.

3. Pragmático: concerniente al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Está vinculado también con aspectos como la identificación y uso adecuado de las intencionalidades comunicativas en un texto, y con aspectos del contexto social, histórico y cultural.

Vocabulario: Referido a la variedad de palabras que disponen los estudiantes, ya sea para escribir o para hablar. Consta de los siguientes indicadores:

- Introducir léxico apropiado al contexto comunicativo: consiste en buscar las palabras pertinentes, para completar la estructura o armar el contenido. La elección de las palabras se realiza buscando entre las ya conocidas y seleccionando aquella que mejor se ajusta al concepto que se quiere expresar, para ello en la memoria se dispone de una variedad de términos que permite expresar el mismo concepto dependiendo de la función y de una serie de condiciones que operan en cada momento escritural.



- Escribir correctamente las palabras: el estudiante ha de tener en cuenta las reglas ortográficas, es decir, aquella normativa que se encarga de regular la manera correcta de escribir las palabras. Al respecto Casanny (1998, p. 411) considera la ortografía goza de reconocimiento social a tal punto que escribir bien se asocia con la ausencia de errores ortográficos. Así mismo Casanny manifiesta que se identifica el saber escribir bien con hacerlo sin errores orográficos, ya que a la corrección ortográfica se le ha otorgado un valor de prestigio social en detrimento a otros conocimientos y habilidades. (Casanny 2003, p. 411).

- Escribe palabras con precisión: teniendo en cuenta la situación comunicativa hace uso correcto de las palabras, es decir, éstas están relacionadas de forma precisa con lo que se quiere expresar o informar. El estudiante emplea de forma conveniente las palabras para transmitir los conceptos que quiere comunicar. Para Casanny (S.f, p. 329), “La falta de dominio léxico se puede detectar en las repeticiones excesivas, el uso de palabras demasiado coloquiales o vacías, las palabras comodín (hacer, cosa). Por el contrario, calidad léxica se demuestra en el uso de sinónimos específicos del tema, la variación, la riqueza y la genuinidad”

- Utilizar un lenguaje variado: utilizar sinónimos, antónimos, homónimos, sustantivos, adjetivos, conectores, preposiciones, conjunciones, entre otros, evitando así la repetición de palabras y los discursos cortos. La UMC (2004, p. 59) sustenta: “El léxico es el repertorio de palabras que posee un hablante. Dicho conjunto de palabras o lexemas será diferente dependiendo de la región en la que haya nacido o en la que viva dicha persona, según la actividad que desempeñe, conforme con el tema del que quiera hablar en un momento dado” La variedad del lenguaje se verá reflejada entonces, no solo en las estrategias lingüísticas que utilice sino también en el manejo de palabras y conceptos según de la situación comunicativa. Con respecto a la competencia léxica, Casanny (1998, p. 379) anota que “no puede describirse exclusivamente como competencia lingüística, sino como manifestación y condición de la competencia comunicativa, con componentes ideológicos, sociales y culturales”. Por lo tanto, dominar el vocabulario implica no solo el conocimiento de las palabras y los conceptos sino también el saber utilizarlos en el



momento y lugar apropiados. Esto plantea un desafío a los docentes: ¿Cómo hacer para que los estudiantes, mientras aprenden los conceptos básicos de las diferentes áreas del conocimiento, también adquieran habilidades y destrezas para comprenderlos e interpretarlos y al mismo tiempo den cuenta de estos procesos a través de producciones orales y escritas con argumentos que validen su pensamiento? La educación debe estimular la curiosidad, el espíritu creativo y la criticidad so pena de convertirse en un acto mecánico, memorístico y ajeno a la lectura del mundo, es decir descontextualizado, desmotivante y carente de sentido.

Por lo anterior se hace necesaria la implementación de didácticas que promuevan mejores procesos educativos. La didáctica debe adoptarse como una fuente permanente de innovación pedagógica en el aula, puesto que no es un conjunto de métodos inertes, sino que es la práctica misma del proceso educativo en el aula, orientada por un pensamiento pedagógico, que se concretiza en el aula de clase; por ello, para el maestro debe ser una constante el preguntarse sobre lo que debe enseñar y cómo se aprende, preguntas que deben ser resueltas bajo los intereses e inquietudes de los estudiantes; los profesores deben construir junto a los estudiantes una metodología susceptible a los cambios y a las variaciones, combinar todo esto con matices afectivos que permitan acercarse al proceso del estudiante; no se trata de transmitir conocimientos dentro del aula sino de construirlos, teniendo presente que ser educadores también significa ser educados.

2.2.5. Enseñanza para la Comprensión EpC

La Enseñanza para la Comprensión EpC es una didáctica que se torna comunicativa porque asume una forma dialógica; es decir, un proceso permanente en que el educando va descubriendo su propio conocimiento junto a las demás personas, en su práctica social. Es oportuno anotar que los estudiantes son actores de su propio proceso educativo, ellos son considerados como sujetos individuales con su propia lectura del mundo y activos constructores del conocimiento a lograr, siendo el maestro un acompañante en este proceso; por lo tanto, como facilitador del aprendizaje, le corresponde planear ¿Qué enseñar?, ¿Cómo enseñar?, y ¿Dónde encontrar lo que enseña? Responder estos tres interrogantes permite evaluar la profundidad con que abarca su disciplina, sus métodos de



aprendizaje y de investigación y especialmente, saber enseñar con responsabilidad intelectual.

La Enseñanza para la comprensión (EpC), desde su estructura ofrece una manera de enseñar diferente, ya que coloca en un mismo plano a docentes, estudiantes y saberes, de tal manera que haya una integración que permita desempeños más eficaces y eficientes que sean de trascendencia a las realidades de los estudiantes. Pogré, Paula (2004, p.12) manifiesta: “la Enseñanza para la Comprensión, presenta una manera nueva de enseñar, fundamentalmente dirigida a que nuestros alumnos aprendan a pensar y puedan hacerlo independientemente de sus condiciones sociales. Todos los chicos sólo por su condición de seres humanos, son capaces de pensar ¿Por qué, entonces, cuando salen de la escuela muchos de ellos no pueden pensar ni expresarse coherentemente, ni son capaces de resolver un problema práctico? Este modelo surgió como resultado de la colaboración directa entre investigadores y docentes que tomó bases teóricas desarrollada por un equipo de profesores orientados por Howard Gardner, David Perkins y Vito Perrone. (Pogré, Paula 2004, p. 39)

Los miembros del Proyecto Zero¹, que participaron en la investigación de las prácticas de aula, descubrieron que muchas temáticas aprendidas por los estudiantes no se utilizaban para afrontar las situaciones reales ni académicas; menos para utilizar lo aprendido en la escuela a fin de orientarse en la realidad con la mirada crítica que identifica y resuelve problemas, que sortea la complejidad y que supera la rutina para vivir productivamente en su sociedad.

La Enseñanza para la Comprensión, surge como una propuesta que intenta superar las causas del “fracaso académico” de los estudiantes. Perkins (2010) señala que la primera preocupación que debe tener un docente es qué quiere enseñar (el contenido y las competencias que quiere desarrollar) y una vez hallada la respuesta, interesarse por cómo enseñarlo, es decir, el diseño de las estrategias de intervención didáctica (los desempeños

¹ Blythe, Tina (1999: 13). El Proyecto Zero fue fundado en la Escuela de Postgrado de Educación de Harvard en 1967 por el filósofo Nelson Goodman con el propósito de estudiar y mejorar la educación en las artes. David Perkins y Howard Gardner se convirtieron en codirectores del Proyecto Zero en 1972.



de comprensión). Cuando Perkins plantea la pregunta ¿Qué es la Comprensión? responde que “comprender es hacer uso activo del conocimiento”, es decir, es pensar y actuar reflexivamente en cualquier circunstancia, a partir de lo que uno conoce.

Los investigadores del Proyecto Zero plantean que las tres metas indiscutibles de todo proceso educativo, en cualquier área son: la retención, la comprensión y el uso activo del conocimiento. Donde, la comprensión desempeña una función central.

Entender la diferencia que existe entre los conceptos de conocer y comprender permite aproximarse al concepto de comprensión. Según Perkins (2010):

El conocimiento es un estado de posesión”, mientras que la comprensión, va más allá de la posesión, implica “competencia”, un estado de poder “operar con el conocimiento”, es decir, es un “estado de capacitación”. De acuerdo con este autor, cuando un alumno “comprende un concepto” no sólo tiene información sobre el mismo, sino que es capaz de hacer un “uso activo de ese conocimiento”. Ese “uso activo”, que revelan la comprensión se denomina “actividades de comprensión” o “desempeños de comprensión.

Por lo tanto, se puede decir que un estudiante puede demostrar que comprendió según la EPC cuando realiza interpretaciones, argumenta, da ejemplos, explica con sus palabras y puede retomar un tema, volviéndolo a explicar pero de forma más amplia. Situaciones que se evidencian a partir de sus desempeños, donde pone en juego sus aprendizajes, pero ya desde su realidad; solo así se puede decir que verdaderamente ha comprendido. (Stone, Marta 1999).

Componentes: la Enseñanza para la Comprensión enfatiza cuatro elementos claves en su marco conceptual. Estos elementos son: temas o tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y valoración continua (Ver figura 1).

Hilos conductores: son preguntas clave que orientan una tarea; se plantean para el trabajo de un año, o para un conjunto de unidades, articulando y dando sentido al conjunto de los temas. Constituyen una brújula para el docente y el estudiante. Es necesario compartirlos y tenerlos presentes a lo largo del curso.



Tópicos generativos: Considera lo que es más importante que el estudiante aprenda dentro de una unidad. Son los temas, conceptos, ideas, etc. Atractivos para el estudiante porque despiertan su interés.

Metas de comprensión: enfocan los aspectos centrales del tópico. Especifica aquello que los estudiantes necesitan conocer.

Desempeños de comprensión: son las actividades que hacen los estudiantes para demostrar su comprensión.

Valoración continua: son los criterios que ayudan a estimar lo que los estudiantes comprenden y que a su vez proporcionan retroalimentación.

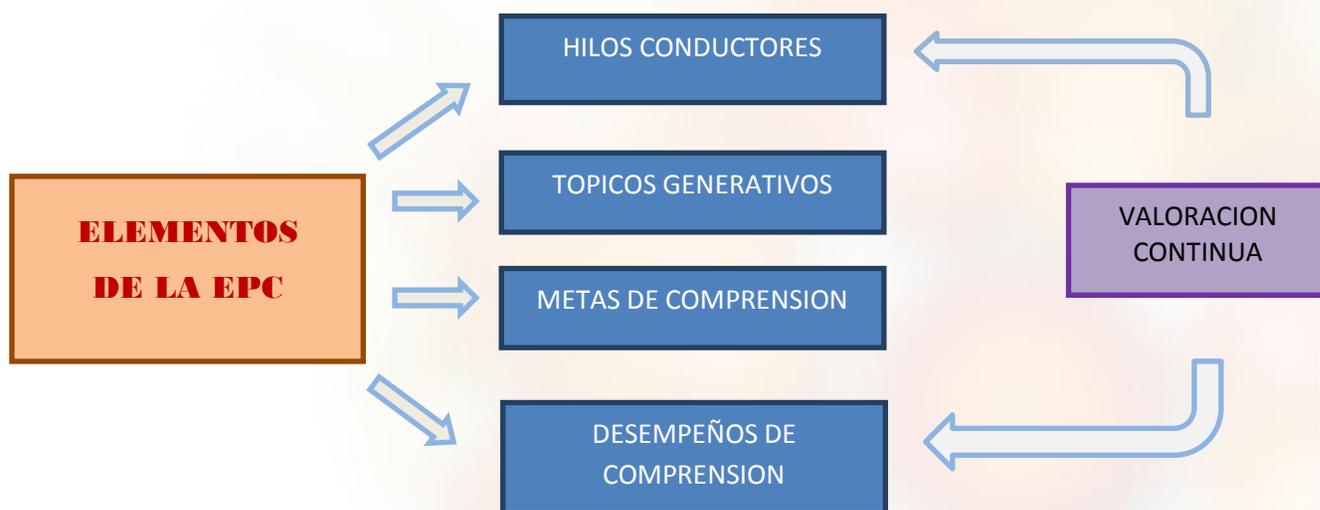


Figura No 2. Elementos de la Enseñanza para la Comprensión EpC, diseñada por las investigadoras

Por otra parte, la educación no se desarrolla al margen de los procesos de cambio social sino que está inserta en los mismos y debe responder a ellos. Se considera que las formas tradicionales con que se ha venido entendiendo al hombre y a la sociedad resultan insuficientes; por lo que se debe hacer un replanteamiento epistemológico para fundar una educación más acorde a los desafíos actuales.



La Enseñanza para la Comprensión (EpC), por la forma como está estructurada, permite la flexibilidad de contenidos, espacios y tiempos, respetando el estilo y ritmos de aprendizaje y la individualidad de los estudiantes. También fortalece la autonomía y la responsabilidad. Al docente le facilita la utilización de diversos recursos para hacer de la clase un encuentro ameno y significativo. Todos, desde sus singularidades, participan de lo que en el escenario educativo –aula y contexto sociocultural– acontece. De esta manera se atiende a la diversidad y heterogeneidad, y se promueve aprendizajes relevantes, creativos y democráticos para todos los estudiantes.

En ese orden de ideas, esta didáctica presenta unas características que favorecen y respetan la alteridad como una forma de crecimiento mutuo que surge de la interacción humana de los alumnos, el docente y la familia; ya que los estudiantes por estar inmersos en una realidad de alteridad, donde el contacto con el otro es inminente y necesario, deben propender por un trabajo colaborativo y dialógico para construir un conocimiento significativo.

En esta perspectiva, se lanza un reto a los docentes para trabajar de una manera diferente, buscando continuamente la mejor forma de adecuar el currículo para un reconocimiento de la alteridad, donde cada estudiante pueda ser participe con sus potencialidades e iniciativas, pero también con sus dificultades, sin discriminarlo; donde el encuentro con el otro dé la posibilidad de ser, sin convertir al otro en el objeto de programaciones. También invita al docente a abrirse al diálogo en ambientes de afectividad para un enriquecimiento mutuo.

2.2.6. Diversidad

Cuando se escucha la palabra “diversidad” vienen a la mente innumerables imágenes que necesariamente remiten al “otro” con sus derechos, sus pensamientos, formas de ver el mundo, estilos y ritmos de aprendizaje, matices, comportamientos, rostros, risas; en fin, son tantas realidades representadas en aquellas personitas que convergen en un aula. En muchas ocasiones otras son conocidas pero no comprendidas. Estas situaciones llevan a cuestionar la capacidad del profesor para reconocer al otro en su diferencia y qué tan preparado está para convivir con la realidad del otro, sin discriminarlo.



La diversidad según Cárdenas (S.f, p. 2) “Es una condición de vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, donde tanto relación como variedad aseguran y potencian las particularidades ambientales”. De igual manera, se puede decir que diversidad es entender la pluralidad que muestra lo ecológico, lo cultural, lo familiar, lo escolar, lo biológico.

Para Sacristán (1996, p. 1) la diversidad no sólo hace referencia la facultad de ser únicos y distintos, también, la diversidad alude a la desigualdad que existe en las posibilidades de alcanzar o no ciertos objetivos en la sociedad actual; existen limitaciones que en la vida cotidiana marcan diferencias y por lo tanto desigualdades que se contrastan ineludiblemente en las condiciones de vida que se dan por la falta de oportunidades para algunos y la riqueza de estas para otros, aquí Sacristán hace un paralelo entre diversidad - homogeneidad y desigualdad-desnivelación. En otras palabras, se puede decir que la diversidad está representada en el hecho de ser diferentes, pero a la vez esta diferencia remite a condiciones de desigualdad, ya que estas singularidades de los sujetos en ocasiones no les permiten alcanzar sus objetivos. Mas sin embargo, el ser diferente no debe negar la posibilidad de llegar a ser, de tener posibilidades, de participar no solo de bienes materiales, sino también sociales, religiosos, económicos, entre otros. Es entonces la educación, la puerta que debe abrir el mundo de posibilidades para todos y todas, en ambientes de igualdad y fraternidad donde se favorezca el crecimiento personal y colectivo fomentando así el bien común y el derecho a pensar y ser.

Por lo tanto, la realidad que hoy se vive, presenta diferentes miradas e invita a una profunda reforma del pensamiento, en donde la diversidad se mire como una oportunidad para generar nuevas propuestas y estrategias para enseñar, de tal manera que se incluya a todos en verdaderos espacios de aprendizaje, sin pretender homogeneizarlos. Como propone González (2012, p. 1) la igualdad es una falacia porque centra la atención en lo que hay en común, sin tener en cuenta las diferencias; “para que la igualdad no sea una falacia, hay que equipararla, no sólo con aquello que nos agrada y beneficia, sino con aquello que nos desagrada y perjudica”.



2.3. Marco Contextual

Esta investigación se lleva a cabo en el Centro Educativo Municipal La Victoria, localizado en el Corregimiento de Catambuco, a 15 kilómetros de la capital San Juan de Pasto; la institución está conformado por cuatro sedes: La Victoria, Cruz de Amarillo, San Antonio de Acuyuyo y Santa María. La principal vía de acceso es la carretera Panamericana, salida a Ipiales.

Entre las características demográficas de los habitantes de la región donde funciona el Centro Educativo La Victoria se pueden mencionar: son mestizos; de contextura mediana, piel trigueña, quemada por el frío y el viento, cabello lacio y ojos oscuros; son personas trabajadora, hombres, mujeres y niños se dedican a las labores del campo, su estrato es bajo por lo que se encuentran beneficiados por el programa de familias en acción.

La principal actividad económica es la agricultura, especialmente el cultivo de papa; el segundo renglón lo ocupa la producción de ganado lechero, cuya producción se envía diariamente a las fábricas lácteas de Pasto. En tercer lugar y en menor proporción está la crianza de animales domésticos como cerdos, gallinas y cuyes.

El tiempo libre lo dedican a actividades deportivas, recreativas y artísticas; conservan tradiciones religiosas enmarcadas especialmente en las celebraciones del mes de mayo, fiestas patronales (Virgen de Fátima), fiestas decembrinas y carnavales.

El Centro Educativo Municipal La Victoria es un establecimiento educativo incluyente de carácter oficial, interesado en brindar a sus estudiantes una formación integral basada en el sentido de pertenencia hacia su entorno, con sentido crítico y analítico, con capacidad para proponer alternativas de solución a diferentes situaciones de su comunidad, responsables y conscientes de su libertad, capaces de construir espacios de diálogo, promoviendo valores como responsabilidad, autonomía, honradez, respeto y cooperación, siendo conscientes de que la educación es un proceso continuo y sistemático de formación integral que permite la construcción de cambios significativos en su individualidad y colectividad para promover el progreso de sí mismos y de su comunidad. (PEI: 20)



El Centro Educativo La Victoria observa principios y valores que orientan el comportamiento de los miembros de la comunidad como son: la integralidad, el compromiso, la equidad, el servicio, la transparencia y la convivencia. Tomando como base estos referentes el CEM la victoria propende por una misión encaminada a formar personas integrales, autónomas, protagonistas de su aprendizaje, capaces de apropiarse de su entorno y comprometiéndose con él en la construcción de cambios significativos de forma individual y colectiva para el desarrollo de sí mismo y de su comunidad, mediante el fortalecimiento y vivencia de valores ambientales, éticos, cívicos y morales y la utilización de las tecnologías de información, con lo cual se vislumbra una comunidad educativa gestora de ciudadanos autónomos, críticos, democráticos, comprometidos con el ambiente y con la transformación de su entorno. (PEI 2013, p. 20)

2.4. Hipótesis

Hipótesis de trabajo: la enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa favorece el desarrollo de la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en estudiantes de grado quinto del Centro Educativo Municipal la Victoria de Pasto.

Hipótesis nula: la enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa no favorece el desarrollo de la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en estudiantes de grado quinto del Centro Educativo Municipal la Victoria de Pasto.

2.5. Variables

En la investigación, las variables que representan un concepto de vital importancia y se encuentran relacionadas en la hipótesis planteada son: Enseñanza para la comprensión y las habilidades comunicativas interpretar y producción oral y escrita

2.5.1. Variable Independiente

Enseñanza para la comprensión: La formulación del proyecto de la enseñanza para la comprensión surge a partir del trabajo de un grupo de docentes reflexivos e investigadores universitarios interesados en una investigación conjunta tendiente a una pedagogía de la comprensión. Después de reflexionar durante seis años sobre aspectos como cuáles son las



cualidades de la comprensión, porque es importante y cómo demuestran los alumnos que comprenden, se desarrolló el marco conceptual de la “Enseñanza para la comprensión que comprende cuatro elementos como son los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación continua.

2.5.2. Variables dependientes

Interpretación: la interpretación trata de comprender textos y colocarlos en sus contextos respectivos, donde el sujeto que interpreta ya se encuentra inmerso en un entorno interpretativo previo, de manera que existe una relación entre el sujeto y el objeto a interpretar, es decir, el proceso interpretativo no se da en el vacío ni desde cero. Se puede decir entonces, que el individuo, cuando se adentra en el mundo de los textos, se apropia de éstos para darles sentido, significado desde su subjetividad y forma de sentirlo y verlo, está interpretándolos.

Producción oral: Los estándares básicos de competencias del lenguaje, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN 2006, p. 23), manifiestan la relevancia en la ética de la comunicación, donde el estudiante a través de la oralidad sea capaz de discutir, plantear y defender sus criterios, teniendo en cuenta la importancia de saber cuándo, cómo y de qué hablar, o sea saber conducirse e interactuar con los demás por medio de su expresión oral. Por lo tanto, hablar resulta ser un proceso bastante complejo, es necesario elegir una posición de enunciación pertinente a la intención que se persigue, es necesario reconocer quién es el interlocutor para seleccionar un registro de lenguaje y un léxico determinado.

Producción escrita: La escritura es una de las formas de manifestar lo leído y lo interpretado, es la manera como el estudiante materializa su sentir y su pensar; pero quien poco lee, poco escribe. La escritura se concibe como una habilidad cognitiva compleja que implica al escritor una serie de situaciones referidas al contenido, propósitos y a la estructura, que no se pueden llevar a cabo sino se cuenta con las herramientas y conocimientos previos necesarios: grafías, sonidos, combinaciones, ortografía, dominio semántico y sintáctico, complementados con una buena motivación y creatividad



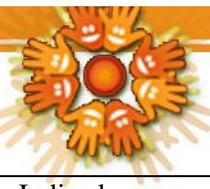
2.5.3. Operacionalización de variables.



Variable	Tipo de variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores
I N T E R P R E T A C I O N	Dependiente	Expresar o declarar el sentido de un texto: un mensaje verbal, no verbal, un dibujo, una información, una situación; es decir poner en juego la subjetividad, la riqueza interior, apropiarse de lo que se lee, de lo que se observa, en otras palabras, leer entre líneas.	Comprensión	Reconocimiento de la idea global de cualquier texto. Reconocimiento de la función global de un textos. Formulación de hipótesis sobre diferentes tipos de textos. Selección de información relevante. Contextualización del texto.
			Intención	Descubrir el propósito comunicativo. Identificar el sentido global de un texto.
			Apropiación	Comentar con sus palabras cualquier tipo de texto, mostrando seguridad. Realiza inferencias sobre un texto. Asumir una posición crítica frente a un texto
			Argumentación	Realiza conclusiones o síntesis de una idea como resultado de un razonamiento. Sustenta con pertinencia las opiniones personales sobre lo leído. Manifiesta coherentemente su pensamiento.



Variable	Tipo de variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores
P R O D U C C I Ó N O R A L	Dependiente	Expresar de forma comprensible y con suficiente facilidad ideas propias, opiniones, experiencias y conocimientos.	Coherencia	<p>Planifica y estructura el contenido y la forma del texto.</p> <p>Selecciona procedimientos explicativos para expresar sus ideas en forma ordenada.</p> <p>Mantiene una línea argumental coherente y relativamente consistente durante sus relatos</p>
			Fluidez	<p>Facilidad para expresarse</p> <p>Utilización de elementos prosódicos adecuados.</p> <p>Utiliza un lenguaje gestual para apoyar la expresión verbal.</p>
			Vocabulario	<p>Se expresa utilizando un lenguaje variado.</p> <p>Utiliza las palabras con precisión.</p> <p>Utiliza un vocabulario adecuado a la situación comunicativa.</p>



Variable	Tipo de variable	Definición conceptual	Dimensiones	Indicadores
P R O D U C C I Ó N E S C R I T A	Dependiente	Escribir es la forma de representar, expresar y comunicar sentimientos o pensamientos por distintos medios: a través de cartas, canciones, afiches, entrevistas, historietas, periódicos, anuncios, cuentos, poesías, entre otros; que se lleva a cabo gracias al conocimiento previo de grafías, sonidos, combinaciones, ortografía, dominio semántico y sintáctico.	Propósito comunicativo	Diseñar un plan para elaborar un texto escrito. Evidenciar la Intención comunicativa. Escribir con claridad sus ideas.
			Contenido del texto	Sentido completo (Información suficiente). Unidad.(cantidad de información)
			Estructura del texto	Generar coherencia. (Intraoracional – interoracional). Cohesión. (Aspectos gramaticales: sintácticos, semánticos y pragmáticos).
			Vocabulario	Introducir léxico apropiado al contexto comunicativo. Escribir correctamente la ortografía de las palabras. Utilizar palabras con precisión. Utilizar un vocabulario variado.



3. MÉTODO

3.1. Tipo de estudio

La presente investigación corresponde a un estudio cuasiexperimental. Atendiendo a la ética profesional, se toma la totalidad de la población para evitar que algunos sujetos queden por fuera de la experimentación; por lo tanto, la incidencia de la variable independiente didáctica enseñanza para la comprensión (EpC) en las variables dependientes interpretación, producción oral y producción escrita, se estimará en todo el grupo correspondiente al grado 5 que una de las investigadoras orienta en sus actividades académicas cotidianas en el Centro Educativo Municipal la Victoria sede principal del municipio de Pasto.

Para Hurtado (2010, p. 757) los diseños cuasi experimentales de un grupo con pretest-postest consisten en realizar una medición previa antes de la aplicación del tratamiento y otra observación después. Se representa como:

$$G \quad O_1 \quad X \quad O_2$$

3.2. Paradigma

El paradigma es cuantitativo de tipo correlacional. Es cuantitativo porque se plantea un problema de estudio delimitado y concreto que es ¿La didáctica Enseñanza para la Comprensión mejorará las habilidades de interpretación, producción oral y escrita en lengua castellana? Los análisis cuantitativos se interpretan objetivamente de acuerdo al planeamiento de las hipótesis y se relacionan con los antecedentes y el marco teórico. La discusión de los resultados se entrelaza con el conocimiento existente para generar nuevos planteamientos o motivar futuras investigaciones y es correlacional ya que el propósito es determinar la relación que existe entre la aplicación de la didáctica Enseñanza para la Comprensión y el mejoramiento de las habilidades comunicativas interpretación y la producción oral y escrita en lengua castellana en estudiantes de grado quinto de básica primaria de la sede principal del Centro Educativo Municipal La Victoria del municipio de Pasto. Al respecto Hernández Sampieri (2010, p. 80) refiere que “los estudios descriptivos



pretenden recopilar información de cada una de las variables, para decir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno y los correlacionales tienen como propósito evaluar la relación que existe entre dos o más variables”.

3.3 Diseño de investigación

De acuerdo con las categorías propuestas Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 136) se aplicó un estudio experimental, pero teniendo en cuenta el grado de control sobre las variables, se trató de un preexperimento. Esto debido a que se trabajó con un solo grupo que no fue seleccionado de forma aleatoria, se aplicó prueba y postprueba y la manipulación de la variable independiente consistió en la aplicación de una estrategia didáctica diferente a la que se venía aplicando regularmente.

3.4. Población y muestra

La población estuvo conformada por 194 estudiantes del Centro Educativo Municipal la Victoria de Pasto, distribuidos en cuatro sedes: Victoria Centro, Cruz de Amarillo, San Antonio de Acu yuyo y Santa María. Se tomó una muestra no probabilística conformada por 16 estudiantes de grado 5to. El grupo estuvo constituido por 7 niñas y 9 niños, con edades comprendidas entre los 9 y 13 años.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Como técnicas de investigación se aplicaron la observación y revisión de archivo. La observación se aplicó al desempeño de los estudiantes en el aula, en lo concerniente a: interpretación, producción oral y escrita. Para registrar sus logros se utilizó como instrumento tres rejillas de valoración para cada uno de estos.

Revisión de archivo: para conocer el desempeño de los estudiantes en el área de lengua castellana, más precisamente en los desempeños de interpretación y producción oral y escrita, se hizo una revisión de los registros que se llevan en la institución: seguimiento de estudiantes, planilla de notas y boletines de periodo.



3.6. Procedimiento

El procedimiento que se siguió para la elaboración, validación y aplicación del instrumento se desarrolló en cuatro etapas así:

1. Preparación: en esta etapa se llevó a cabo actividades como: revisión de la literatura sobre el tema de estudio y antecedentes investigativos con el propósito de fundamentar adecuadamente la investigación, diseño de instrumentos para la recolección de datos y validación de los mismos.

Los instrumentos diseñados fueron tres rejillas, una para cada variable con sus respectivas dimensiones e indicadores, éstas se presentan en los anexos 1, 2 y 3. La validación de los instrumentos se realizó mediante dos técnicas: el concepto de expertos y la prueba piloto; para la primera se contó con la colaboración del doctor Roberto Ramírez Bravo y el magister Anivar Néstor Chaves Torres, quienes emitieron un concepto favorable e hicieron algunas observaciones que permitieron mejorarlos; la prueba piloto se llevó a cabo con un grupo de 10 estudiantes de grado quinto de la sede Cruz de Amarillo perteneciente al Centro Educativo Municipal La Victoria, quienes poseen características similares al grupo de estudio. Con la información obtenida en la validación de los instrumentos se hicieron ajustes a la escala de valoración; la versión final se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Criterios de valoración para los indicadores

Escala de valoración	Criterios
1	No alcanza el indicador propuesto
2	Necesita ayuda para alcanzar el indicador
3	Sin ayuda alcanza el indicador de forma aceptable
4	Alcanza el indicador propuesto

2. Pretest: antes de aplicar la didáctica propuesta se realizó la evaluación inicial para conocer el desempeño de los estudiantes y contar con información que se pudiera contrastar con los resultados finales.



3. Aplicación de la estrategia didáctica basada en enseñanza para la comprensión: se construyeron doce unidades didácticas a partir de la lluvia de ideas y concertación con los estudiantes y teniendo en cuenta la malla curricular de lengua castellana para el grado quinto. Cada una de ellas se estructuró para evidenciar los componentes que la conforman, y para valorar las dimensiones y los indicadores que hacen parte de las variables del estudio. Ver anexo 4.

4. Posttest: después de desarrollar las actividades educativas aplicando la didáctica alternativa, se aplicó nuevamente los instrumentos de recolección de datos para contar con información que permitiera valorar los resultados del proceso. Finalmente se procesó y analizó la información obtenida. Los resultados se presentan en el capítulo siguiente.



4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presentan y se discuten los resultados de aplicar la estrategia didáctica Enseñanza para la Comprensión (EpC) con el propósito de mejorar la competencia interpretativa, la producción oral y escrita en los estudiantes de grado quinto de la sede principal del Centro Educativo Municipal La Victoria, del municipio de Pasto.

4.1. Resultados de la investigación

Los resultados del estudio se analizan en tres bloques, el primero da cuenta del nivel de interpretación, producción oral y escrita que tenían los estudiantes al comenzar la investigación, el segundo muestra el nivel alcanzado después de aplicar la estrategia didáctica y el tercero establece un paralelo entre el momento inicial y el final para cada dimensión de las variables, haciendo evidente el cambio en el desempeño de los estudiantes.

4.1.1 Desempeño inicial de los estudiantes

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en la aplicación del pretest, se desglosan las dimensiones e indicadores que estructuran cada una de las variables que conforman este estudio.

Desempeño en interpretación de textos: esta variable se estudia con base en cuatro dimensiones: comprensión, intención, apropiación y argumentación.

1. Comprensión: esta dimensión se verifica cuando un lector le da significado al texto, piensa y le da sentido a lo que lee; para una adecuada comprensión se toma en cuenta los siguientes indicadores: reconocer la idea global de cualquier texto, reconocer la función global de un texto, formular hipótesis sobre diferentes tipos de textos, seleccionar información relevante y contextualizar un texto.

El reconocimiento de la idea global hace referencia a identificar la idea principal que enmarca el texto, es decir, buscar y reconstruir el significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística. Este estudio mostró que el 43,75% de estudiantes hizo referencia a la idea principal del texto, buscó reconstruir su significado y su sentido; logró



identificar datos precisos y concretos mediante la formulación de preguntas y respuestas que se hizo y a las cuales dio respuesta para localizar las ideas esenciales. Otro número significativo de estudiantes correspondiente al 31,25% se esforzó por alcanzar el objetivo y sin buscar la orientación del docente dio cuenta del contenido del texto, mostrando algunas ideas que dejaron ver la aproximación a la idea central que enmarcaba el texto seleccionado. Por otra parte, un 12,5% de la población de estudio evidenció la idea principal del texto, pero requirió orientación en la búsqueda de datos para lograr el resultado. El 12,5% restante no evidenció claridad en la búsqueda de la idea principal, pues no logró establecer la afirmación más amplia, más general que podía considerarse como el resumen de todas las demás. Ver figura 3.

En cuanto a la función del texto, que hace referencia a la finalidad que éste tiene, se puede verificar en la figura 3, que sólo el 6,25% captó la finalidad, mediante una lectura minuciosa y la búsqueda de detalles importantes implícitos en el texto, mostrando así un desempeño alto; el 25% de los estudiantes, sin requerir ayuda del docente, logró con esfuerzo evidenciar cuál era la función del texto. Otro 6,25% presentó algunas dificultades en la identificación de la finalidad del autor, lo que implicó la intervención del docente para lograr el objetivo. Y una parte muy representativa (62,55%) no obtuvo un resultado favorable en este proceso, como lo indica la figura No 3.

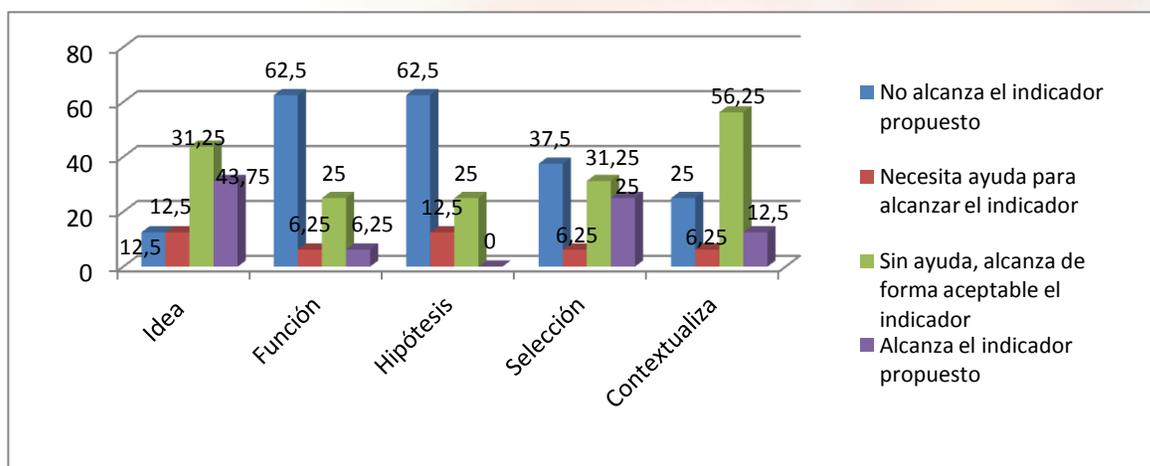


Figura No 3. Desempeño frente a la comprensión de un texto



En la anticipación o formulación de hipótesis de lectura un 25% de la población, sin la asesoría del docente hizo aproximaciones válidas, mediante el análisis de su contenido, fijándose responsablemente en la información suministrada. El 12.5%, como lo indica la figura No 2, mostró dificultades en la elaboración de supuestos, por lo que fue necesaria la orientación del docente; pero logrando así, analizar con más esmero el texto y proponiendo una hipótesis que encajó con el texto presentado. No obstante, el mayor porcentaje (62,5%) no consiguió hacer aproximaciones válidas al texto, presentando incongruencias y poca claridad en sus apreciaciones.

Sobre la selección de información relevante el 25% mostró procesos como selección y omisión de información importante, identificó detalles precisos para determinar el propósito del texto. Mientras que el 31,25% identificó con alguna claridad elementos fundamentales que les permitieron categorizar la información que el texto les suministraba. El 6,25% requirió la colaboración del docente para efectuar la selección de esta información. Y 37,5% no tuvo éxito en la selección de información, presentó confusiones entre lo que era y no era importante, dando como resultado una selección no precisa.

En la contextualización del texto, como lo muestra la figura anterior, el 12,5% de los estudiantes, mediante la observación del entorno que enmarcaba el texto y el reconocimiento de características que les permitieron valorar la ubicación de éste, lo situó en el lugar y tiempo correspondiente, permitiendo una mejor comprensión. El 56,25% con alguna claridad logró desentrañar aspectos que evidenciaban la ubicación del texto en tiempo y espacio. Un mínimo número de estudiantes que corresponde a un 6,25% requirió la ayuda del docente para la selección de detalles que permitió ver su contextualización. Y el 25% no logró vislumbrar aspectos que evidenciaban el contexto donde se desarrolló la situación comunicativa.

En síntesis se puede decir que los estudiantes presentaron un desempeño bajo en los indicadores correspondientes a identificar la función del texto, formular hipótesis y seleccionar la información relevante; mientras que alcanzaron un trabajo aceptable en



identificar la idea principal del texto y en ubicarlo en un contexto. El porcentaje de estudiantes que consiguieron el indicador sin problema alguno en todos los indicadores fue bajo.

2. Intención: como se puede apreciar en la figura 4 el 6,25% de los estudiantes, mediante el análisis del texto y la búsqueda de detalles, logró discernir qué quería comunicar el autor del texto. Mientras que el 18,75% lo hizo con alguna claridad sin buscar la asesoría del docente, logrando hacer una interpretación más o menos acertada de la intencionalidad del texto. Otro 6,25% necesitó aclaraciones e indicaciones para descifrar el sentido y lo que la situación comunicativa quería transmitir, pero el mayor porcentaje el 68,75% presentó dificultades y no logró deducir qué quería decir el autor con el texto estudiado.

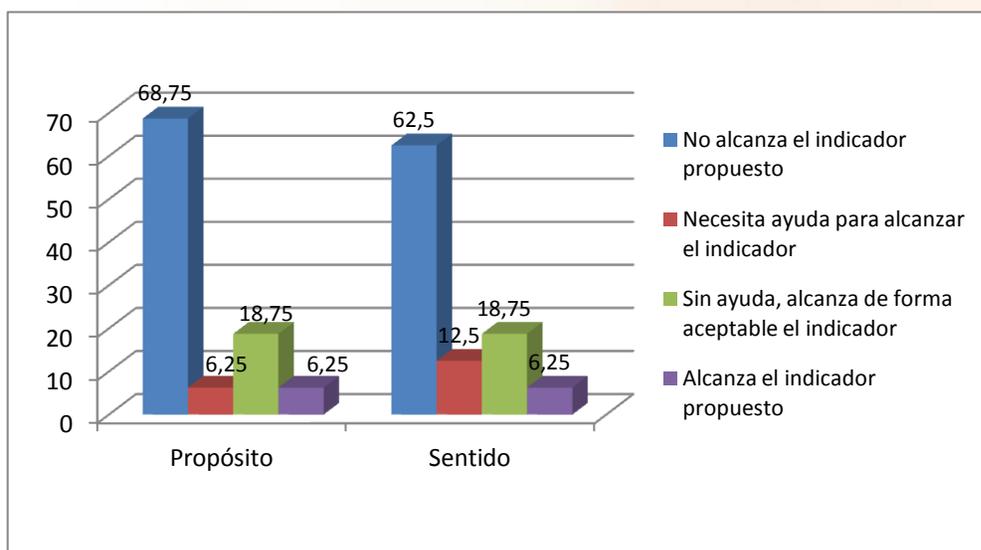


Figura 4. Desempeño frente a identificar la intención del texto

En cuanto al sentido global del texto, que hace referencia a descubrir el mensaje esencial o la idea que enmarca todo texto, se encontró que sólo el 6,25% alcanzó el nivel de interpretación adecuado, señalando con claridad el mensaje. El 18,75% analizó el contenido de la información y sin ayuda logro identificar con aceptable claridad lo que éste traía implícito. El 12,5% lo hicieron, pero contaron con la orientación del docente en la



búsqueda del sentido. Y más de la mitad del grupo (62,5%) presentó confusiones e hicieron una errada interpretación del mensaje central del texto presentado.

En estas dos dimensiones se puede concluir que la mayor parte de los estudiantes tuvieron dificultades en el intento de puntualizar el propósito y la intención del autor.

3. Apropiación: cuando el lector asume un texto está asimilándolo a su vida cotidiana, trae a su mente conocimientos previos que le ayudan a darle sentido y hacer una interpretación adecuada de lo que lee, el lector se convierte en lector-actor, ya que se sumerge en el texto buscando hacer una construcción a partir de lo que percibe a través de lo que el autor plasmó en su obra. Para identificar el desempeño de los estudiantes en esta dimensión se tiene en cuenta el comentar con seguridad, el realizar inferencias y el asumir una posición crítica frente a cualquier texto.

Como se observa en la figura 5, ninguno de los estudiantes consiguió una valoración alta al comentar con entera seguridad el texto leído, el 18,75% ilustró con aceptable seguridad el texto, utilizando criterios válidos y haciendo un análisis coherente de la información suministrada. El 25% necesitó el apoyo del docente para el análisis del texto y la elaboración de explicaciones válidas del contenido y un poco más de la mitad del grupo (56,25%) no acertó en sus comentarios, mostrando poca seguridad e incongruencias en sus relatos.

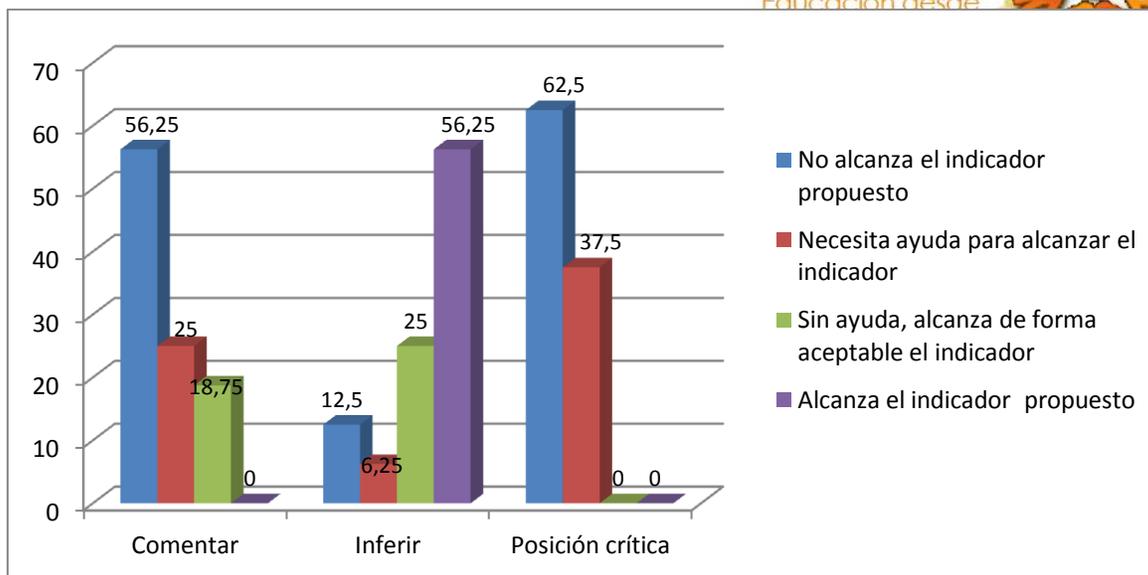


Figura 5. Desempeño frente a la apropiación del texto

Por otra parte, la formulación de inferencias se refiere a la producción de significados y suposiciones que no se mencionan explícitamente en el escrito. Esta investigación mostró que un alto porcentaje de estudiantes (56,25%) utilizando la observación, el análisis y la deducción, construyó suposiciones válidas sobre la información presentada, un 25%, también hizo conjeturas aproximadas sin requerir la orientación del docente, mientras que el 6,25% solicitó aclaraciones para conseguir un acercamiento al texto y finalmente el 12,5% presentó desatinos en las anticipaciones al texto. Ver figura 5.

También se indagó sobre la capacidad de asumir una posición crítica frente al texto, es decir, emitir juicios personales sobre lo leído; se encontró que el 37,5% de los estudiantes mostró poco discernimiento y necesitó aclaraciones por parte del docente para hacer algunas inferencias sobre la información presentada, y un alto porcentaje de estudiantes (62,5%) demostraron poco juicio para tomar un enfoque crítico sobre el texto. Ningún estudiante conquistó el objetivo de este indicador. Ver figura No 5.

Los resultados de esta dimensión permiten concluir que en los indicadores de comentar y asumir una posición crítica frente a lo leído, gran parte de la población de estudio fracasó en esta tarea; mientras que, si tuvieron aciertos al realizar inferencias.



4. Argumentación: consiste en defender razonadamente una opinión con el fin de que el destinatario haga suya la idea que el emisor sostiene. Su eficacia dependerá, pues, de la consistencia y la fuerza persuasiva de los argumentos. Se asume que una buena argumentación requiere que el lector realice conclusiones o síntesis, sustente con pertinencia sus opiniones y manifieste coherentemente su pensamiento.

Al realizar conclusiones sobre el texto, como se aprecia en la figura 6, el 25% de los estudiantes, sin ayuda del docente, asumió un pensamiento reflexivo y con cierta claridad dio cuenta de lo que percibió del texto, logró desenlaces y aproximaciones que afirmaban de alguna manera un punto de vista aceptable. El 6,25% inquirió la asistencia del docente para cumplir acertadamente con el objetivo presentado, porque tuvieron dudas al analizar la información suministrada, pensar por sí mismos y realizar recapitulaciones pertinentes. El 68,75% restante presentó dificultades para examinar el texto y originar síntesis válidas del mismo.

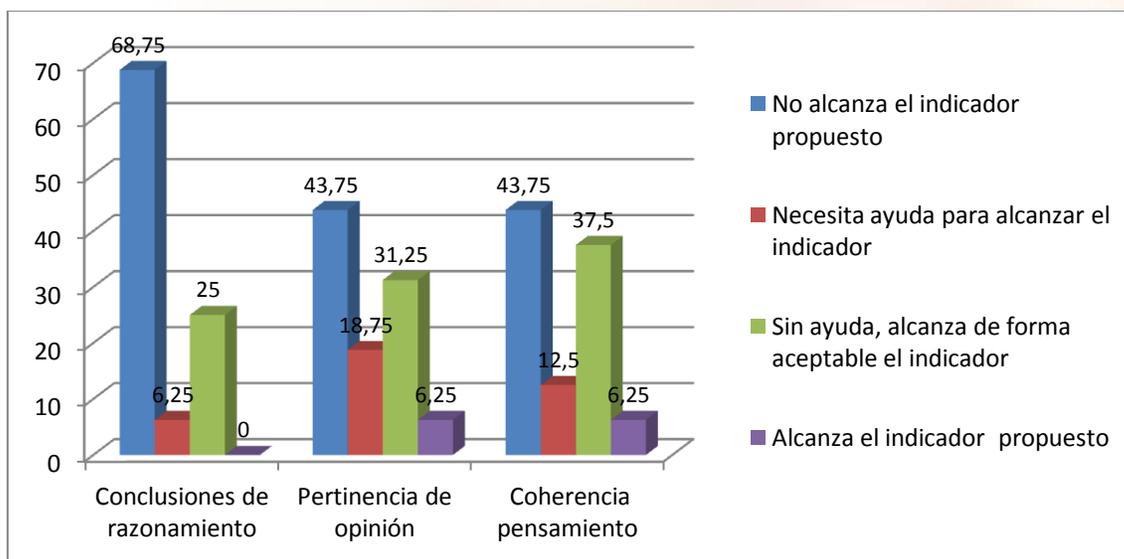


Figura No 6. Desempeño en la argumentación de una idea

En cuanto a la pertinencia de opinión sobre lo leído se pudo observar que el 43,75% de estudiantes no tuvo claro lo que la situación comunicativa expresaba y por lo tanto no pudo respaldar con asertividad. El 18,75% después de la intervención del docente dio



cuenta del texto mostrando cierta claridad y seguridad. Por otro lado, el 31,25% de la población de estudio, teniendo claro el contenido del texto, de alguna manera fue capaz de construir opiniones personales y argumentarlas con cierta apropiación. Y por último el 6,25% sustentó con pertinencia y reflexivamente lo que leyó.

Finalizando con el análisis de la variable interpretación, se hace referencia a la dimensión argumentación, específicamente al indicador de la coherencia en el pensamiento; como se observa en la gráfica No. 5, un 43,75% de estudiantes presentó incongruencias en la pretensión de exponer sus argumentos; un 12,5% formuló explicaciones coherentes, pero necesitó de orientaciones para poder construirlas y manifestarlas; el 37,5% de estudiantes propuso parcialmente ideas claras sobre el sentido que le dio al texto; y el 6,25% no presentó inconvenientes para lograr este objetivo.

En conclusión sobre la dimensión argumentación se puede afirmar que un grupo representativo de estudiantes mostró dificultades para elaborar conclusiones y expresarlas pertinente y coherentemente. Pero también es importante señalar que en cada una de las dimensiones trabajadas hubo estudiantes que por su cuenta lograron el objetivo propuesto.

Desempeño en producción oral: el Ministerio de Educación Nacional la conceptualiza como un desempeño comunicativo que orienta al estudiante para que sepa cuándo hablar, sobre qué y de qué manera hacerlo, cómo identificar las intenciones inmersas en todo discurso, cómo operar sobre su contexto e interactuar con las personas haciendo uso de la oralidad, entendida ésta como la capacidad humana y natural que se adquiere gracias a las relaciones en primera instancia con la familia y posteriormente con la escuela. En conclusión, hablar es un asunto complejo, que implica asumir posiciones de expresión acordes no sólo a la intención, sino también al escucha para elegir el lenguaje y el vocabulario definitivo. (Ministerio de Educación Nacional. 2006). Esta variable se ha estructurado a partir de tres dimensiones: Coherencia, fluidez y vocabulario, cada una de ellas representadas por indicadores que permiten valorarlas.

1. Coherencia: refleja la capacidad del estudiante para entrelazar palabras y oraciones dándole sentido y significado a lo que quiere expresar. La coherencia se presenta cuando el



texto se estructura teniendo en cuenta el destinatario, la intención comunicativa, el contexto. Esta dimensión la conforman indicadores como: planifica y estructura el contenido y la forma del texto, selecciona procedimientos explicativos para expresar sus ideas en forma ordenada y mantiene una línea argumental coherente y relativamente consistente durante sus relatos.

Este estudio reveló que en la planificación y estructuración del contenido y la forma del texto, el 12,5% de los estudiantes prepararon y organizaron su discurso haciendo esquemas, gráficos y dibujos configurando así el diseño del mismo de forma aceptable sin requerir la ayuda del docente. El 62,5% de la población, a pesar de las orientaciones dadas necesitó la ayuda del docente para realizar los borradores de los discursos, teniendo en cuenta la intención de la situación comunicativa; el 25% no elaboraron borradores de los discursos, hicieron intervenciones sin una estructura y sin darle una organización; es decir, no hubo un bosquejo que permitiera observar cómo iban a socializar el discurso.

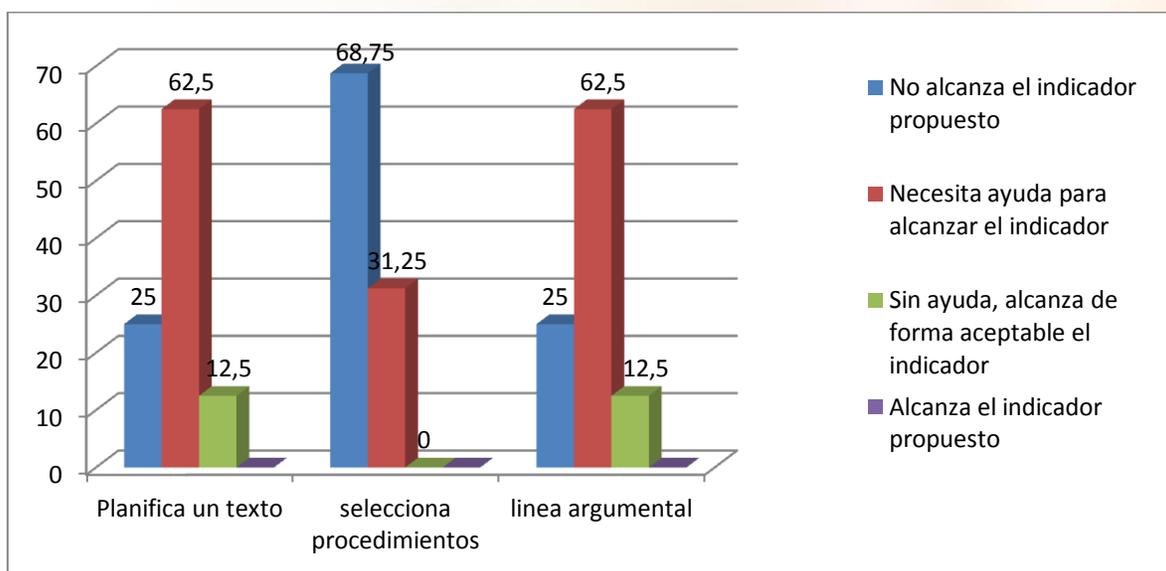


Figura 7. Desempeño respecto a la coherencia en la producción oral

El segundo indicador evidenció que el 31,25%, para la presentación de su trabajo en forma oral solicitó la asesoría del docente en la selección, no solo del procedimiento explicativo, sino también en la preparación del mismo; mientras que gran parte de la



población representada en un 68,75% no planeó, no diseñó ni mucho menos estructuró una estrategia didáctica para la presentación de su trabajo en forma oral; como tampoco utilizaron medios (carteleros, mapas o diapositivas) que les permitiera una presentación clara y ordenada.

En resumen se puede decir, que un alto porcentaje de estudiantes solicitaron la intervención del docente para la planificación y selección de procedimientos que les permitiera evidenciar una adecuada línea argumental.

2. Fluidez: consiste en la habilidad que posee un estudiante para producir palabras a un ritmo determinado. Contiene los siguientes indicadores: expresarse con facilidad, utilización de elementos prosódicos y la utilización de un lenguaje gestual para apoyar la expresión verbal. En la figura 8 se presenta el desempeño de los estudiantes en cuanto a esta dimensión.

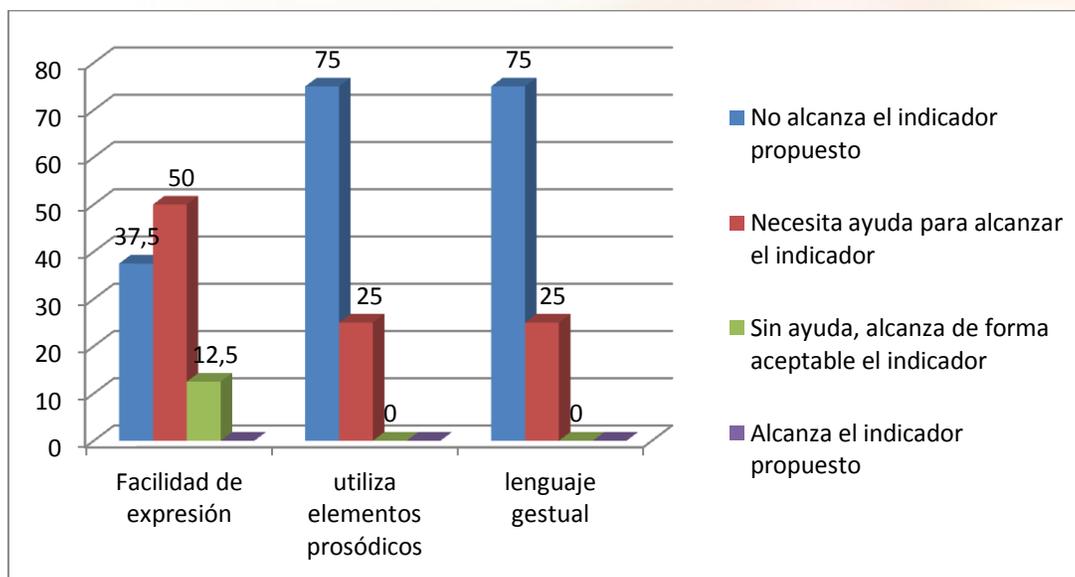


Figura 8. Desempeño con respecto a Fluidez en la producción oral

En la población de estudio, se observó que frente a la facilidad para expresarse el 12,5% logró hablar con cierta facilidad manteniendo la coherencia al comunicar sus ideas, haciendo comprensible la intencionalidad y no necesitó ayuda del docente; en tanto que la



mitad de los estudiantes (50%) al momento de comunicar sus ideas no les resultó fácil hacerlo: se confundieron en lo que querían expresar, se les olvidó cierta parte del discurso al no recordar alguna palabra y no pudiendo reemplazarla por un sinónimo, demandando así la ayuda del docente para que pudieran retomar la idea. Finalmente, el 37,5% de los estudiantes tuvieron mucha dificultad para comunicar su discurso, solo lograron expresar de forma muy vaga y hasta confusa ciertas ideas que no les permitió dar a entender su mensaje.

En la utilización de elementos prosódicos, la cuarta parte de la población (25%) necesitó de la colaboración del docente para darle ritmo, entonación y hacer uso de pausas al expresar su discurso. La población restante enmarcada en el (75%) comunicó un discurso plano, no fue posible que le imprimiera ritmo, entonación, ciertos acentos y pausas a la expresión de la situación comunicativa.

En el desempeño de los estudiantes en relación a la utilización de un lenguaje gestual que apoye su expresión verbal, se encontró que el 25% fue poco expresivo, sólo cuando el docente intervino, lograron mantener ciertas actitudes, gestos faciales o corporales que hicieron del discurso algo ameno y llamativo. Mientras que en la mayoría de los estudiantes, 75%, se observó total ausencia de gestos y expresiones que acompañaran su disertación.

El desempeño en esta dimensión mostró que la mayor parte de estudiantes no acompañaron su discurso con elementos prosódicos y gestos que lo hicieran más ameno y elocuente.

3. Vocabulario: hace referencia a la terminología que utiliza el estudiante para informar, expresar ideas o argumentar. Está estructurado a partir de indicadores como: Se expresa utilizando un lenguaje variado, utiliza palabras con precisión y utiliza un vocabulario adecuado a la situación comunicativa.

En relación con la variedad en el lenguaje, se evidenció que el 56,25% pudo expresarse utilizando un lenguaje variado gracias a la asistencia del docente, quien les hizo sugerencias



en la utilización de sinónimos para evitar la repetición de palabras y multillas al hablar. Así mismo se detectó que el 43,75%, a pesar de las sugerencias, no mostró un lenguaje variado, repitieron palabras y se quedaron cortos en la expresión del discurso. Como lo muestra la figura No 9.

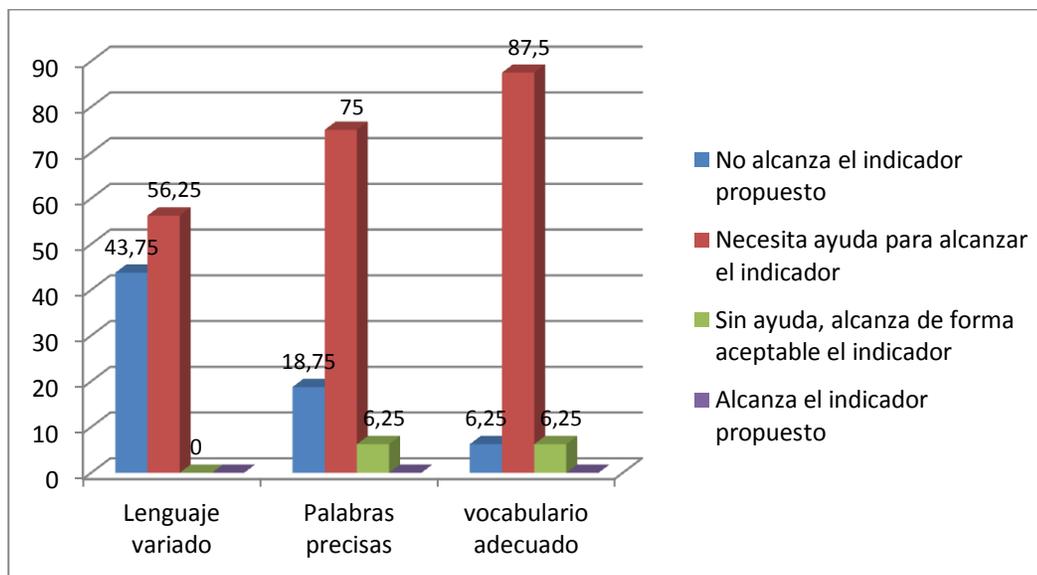


Figura 9. Uso de vocabulario en la producción oral

En cuanto a la utilización de palabras precisas, un bajo porcentaje de la población (el 6,25%) logró, sin solicitar la colaboración del docente, expresarse de forma aceptable utilizando palabras adecuadas a la situación comunicativa. Otra parte de la población, que refleja la gran mayoría de los estudiantes (75%), sólo con la ayuda del docente logró seleccionar las palabras en forma adecuada a la situación comunicativa. El resto de los estudiantes (18,75%) a pesar de las orientaciones y sugerencias dadas no evidenciaron en gran parte de la estructura de sus discursos la pertinencia de las palabras según la finalidad de éstos.

Como se aprecia en la figura anterior, el 6,25% de los estudiantes seleccionaron el vocabulario más adecuado a la situación comunicativa de forma aceptable y sin la ayuda del docente, mientras que la mayoría de la población (87,5%), pudo lograrlo gracias a la orientación personalizada del docente; y sólo el 6,25% a pesar de las explicaciones dadas no utilizó en gran parte de su discurso un vocabulario acorde a lo quería expresar.



Se concluye que los estudiantes, en su gran mayoría necesitaron ayuda en la utilización de un vocabulario que evidenciara variedad, precisión y adecuación a la situación comunicativa.

Desempeño en producción escrita: en esta sección se presentan los resultados obtenidos en la producción escrita, entendida ésta como una habilidad cognitiva compleja que implica al escritor una serie de situaciones referidas al contenido, propósitos y a la estructura. La producción escrita no se puede llevar a cabo sino se cuenta con las herramientas y conocimientos previos necesarios: grafías, sonidos, combinaciones, ortografía, dominio semántico y sintáctico, complementados con una buena motivación y creatividad. Esta variable se estudia con base en cuatro dimensiones: propósito comunicativo, contenido del texto, estructura del texto y vocabulario, cada una de ellas con indicadores que permiten valorar el desempeño de los estudiantes en esta dimensión

1. Propósito comunicativo: hace referencia a lo que se quiere comunicar. Esta dimensión comprende: diseñar un plan para elaborar un escrito, evidenciar la intención comunicativa y escribir con claridad las ideas.

En esta investigación, en cuanto a diseñar un plan para elaborar un texto, se encontró que ninguno de los estudiantes (100%) que conforman la unidad de estudio tuvo la iniciativa de organizar un plan de trabajo para la ejecución de la actividad escrita, es decir, no hicieron uso de planes procedimentales como reflexionar, planear, hacer bosquejos, borradores entre otras estrategias, que les permitieran construir de manera eficaz y eficiente su trabajo; todos redactaron sus escritos de forma directa. En la figura 10 se muestra gráficamente los resultados obtenidos en cuanto al propósito comunicativo.

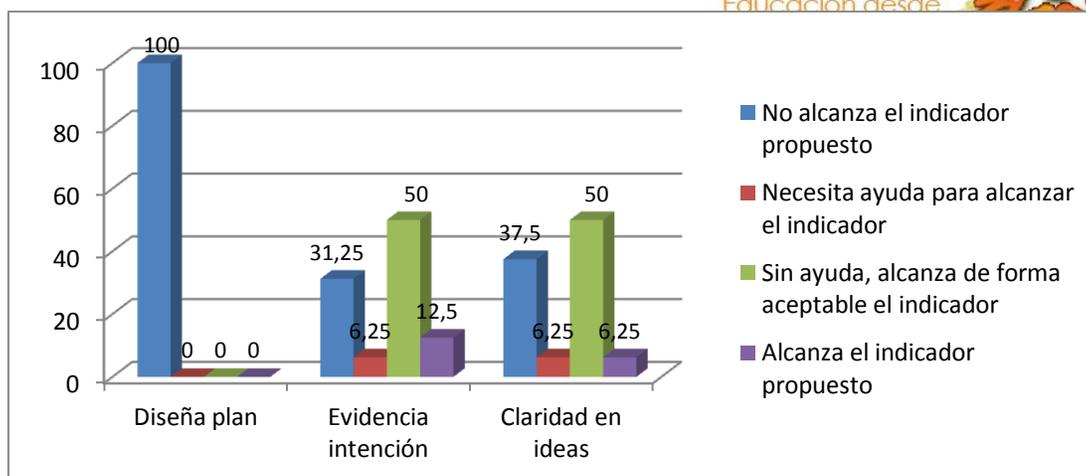


Figura 10. Propósito Comunicativo en la producción escrita

En el segundo indicador: evidencia la intención comunicativa, se pudo identificar que el 12,5%, expresó con claridad la finalidad que perseguían acorde con la situación; escribieron de forma correcta, tanto las palabras como la estructura de las oraciones. El 50% de los estudiantes sin ayuda presentó sus producciones escritas demostrando con cierta claridad lo que pretendían expresar; ya que en ciertas oraciones, su estructura no fue clara, lo que dificultó su interpretación. El 6,25% estructuró su escrito con la colaboración del docente, quien lo fue guiando para que expresara con claridad los enunciados, de tal manera que se pudiera evidenciar la finalidad comunicativa. Finalmente, el 31,25% de los estudiantes, a pesar de las orientaciones dadas, no consiguió escribir con claridad el mensaje, repitió palabras, los enunciados no estaban bien estructurados, repitió conectores y algunas oraciones fueron confusas; lo que impidió comprender la intención del escrito.

En el tercer indicador, como se observa en la figura 10, el 6,25% escribió claramente las ideas, mientras que el 50% de la población con iniciativa construyó un discurso factible y ameno, un estudiante (6,25%), aunque expresó con claridad la información, tuvo la necesidad de ser orientado para llegar a este propósito. El restante 37,5% mostró escritos ambiguos, impidiéndoles alcanzar el indicador.



Se concluye que ante la tarea de escribir, ningún estudiante optó por elaborar un plan antes de emprender este propósito, pero se logró evidenciar un desempeño aceptable en sus escritos.

2. Contenido del texto: se refiere a lo que debe poseer un texto en cuanto a la organización, sentido, unidad, cantidad y calidad de la información. Esta dimensión la conforman indicadores como: estructurar el sentido completo del texto y mantener la unidad del texto. Los resultados se presentan en la figura 11.

En lo concerniente al sentido global del texto, se observó que el 6,25% escribió la cantidad de información suficiente para la comprensión del texto; en tanto que el 50% de los estudiantes en forma aceptable escribieron cierta cantidad de información que permitió entender ligeramente el propósito del texto. El 6,25% logró hacerlo, pero fue necesario orientar al estudiante tanto en la redacción como en la cantidad de información para que el escrito presentara la finalidad con más claridad. Por último, el 37,5% presentó dificultades en su escrito; no hubo claridad en lo que expresaron y la información fue insuficiente.

Como se observa en la figura 11, en el segundo indicador, el 6,25%, sin dificultad, presentó un escrito con la cantidad de información necesaria que ampliaba la idea principal. El 50% de la población evidenció en forma aceptable el desarrollo de la idea global, porque faltó información que la sustentara, este grupo de estudiantes, realizó el trabajo sin solicitar orientación del docente. El 6,25% estuvo asesorado en la selección de la información, para determinar la cantidad de la misma, de tal manera que permitiera desarrollar la idea principal. Por otra parte el 37,5% de los estudiantes produjo escritos con escasa información, lo cual dio como resultado imprecisión en la idea principal.

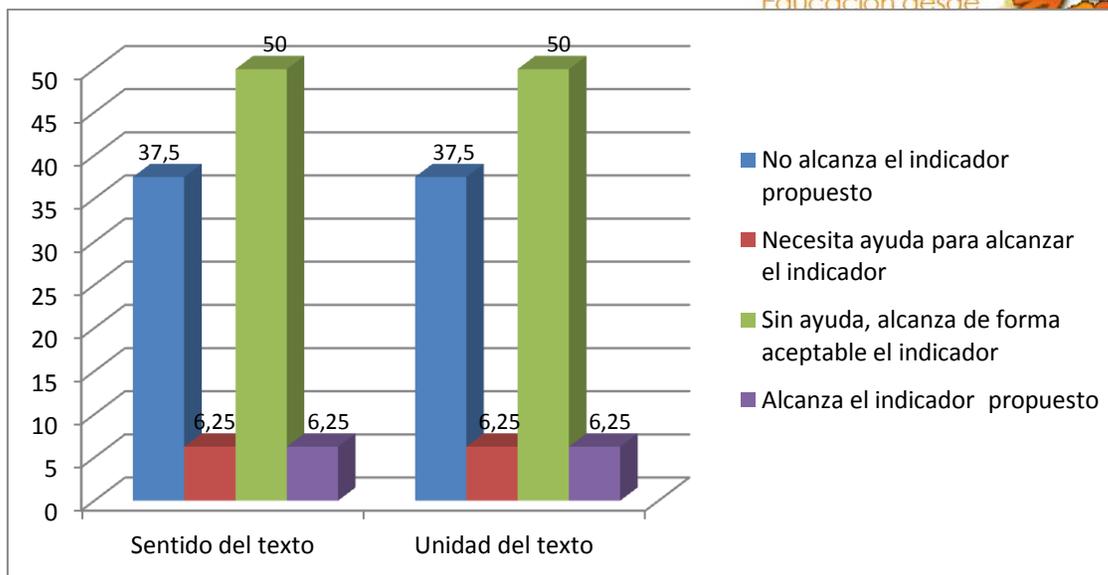


Figura 11. Contenido del texto en la producción escrita

El desempeño de los estudiantes en esta dimensión dejó ver que la mitad del grupo con autonomía y con cierta claridad pudo escribir textos dándoles sentido y unidad, mientras que otra parte no alcanzó el propósito indicado.

3. Estructura del texto: hace referencia a la organización global del texto, teniendo en cuenta elementos semánticos, sintácticos y manejo de léxicos particulares dependiendo de la situación comunicativa y del tipo de texto que se produzca. Esta dimensión está comprendida por indicadores como: generar coherencia en el texto (Intraoracional – Interoracional) y evidenciar cohesión en el texto.

En la figura 12 se muestra los resultados en cuanto a coherencia y cohesión en la producción de textos. En relación al primero, se observó que ninguno de los estudiantes consiguió escribir coherente el texto. Aproximadamente la quinta parte del grupo de estudio (18,75%) presentó escritos en los que se evidenció de forma parcial la relación entre conceptos y oraciones y entre oraciones; algunas oraciones estaba mal estructuradas y otras no guardaban relación con la anterior; se pudo distinguir una pequeña introducción y parte del cuerpo del texto, más sin embargo no hubo conclusión. El 6,25% necesitó la colaboración del docente para construir bien las oraciones, relacionarlas entre sí,



construyendo párrafos que apuntaran al mismo tema y que presentaran una estructura y jerarquía de los enunciados. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes (75%) no logró conectar o relacionar los elementos semánticos y pragmáticos que permitieran organizar la estructura comunicativa, se observó repetición de términos que generaban incoherencias; en otras palabras, el texto no presentó una introducción, un cuerpo, mucho menos una conclusión.

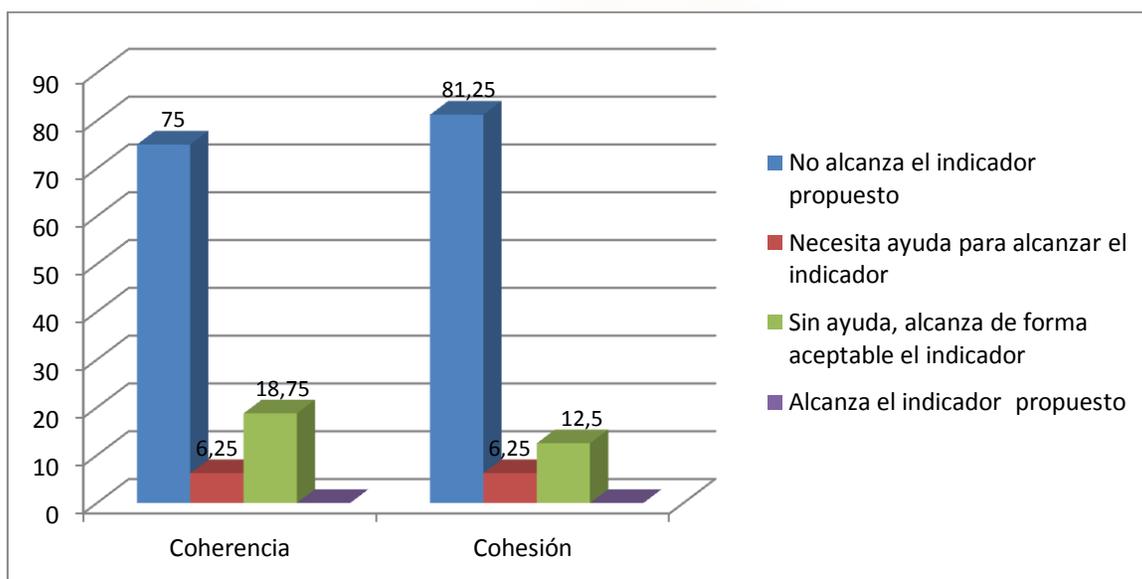


Figura 12. Estructura del texto en la producción escrita

Por otra parte, en cuanto a la cohesión, se detectó que el 12,5% mostró en sus escritos el uso de algunos conectores y relacionó en forma aceptable frases, acompañadas de signos de puntuación como la coma, el punto seguido y aparte; en la construcción de oraciones se observó que en ciertos casos no hubo concordancia entre el sujeto y el verbo; este grupo de estudiantes no solicitaron la orientación del docente. Un 6,25%, con orientación logró construir un escrito con un buen nivel de cohesión (utilizó conectores y frases conectivas, y signos de puntuación para establecer relaciones lógicas entre enunciados). Por último, el 81,25% de los estudiantes no relacionó conexiones léxico-gramaticales que permitieran fusionar de forma adecuada conectores o frases conectivas, además se observó ausencia y en ciertos casos poca utilización de signos de puntuación, más que todo algunos sólo se limitaron a utilizar el punto aparte o seguido.



El desempeño en estos dos indicadores en la mayoría de los estudiantes fue bajo, un mínimo número de estudiantes alcanzó un nivel aceptable.

Vocabulario: está relacionado con la terminología que utilizan los estudiantes para expresarse en una situación comunicativa. Esta dimensión se evalúa a través de indicadores como: introduce léxico apropiado al contexto comunicativo, escribe correctamente las palabras, utiliza palabras con precisión y utiliza un vocabulario variado.

La figura 13 permite observar los desempeños en cada uno de los indicadores que abarcan esta dimensión. En el primer indicador, (Introduce léxico apropiado al contexto comunicativo) el 18,75% a lo largo de sus escritos reflejó la utilización de palabras acordes con la intención comunicativa. El 62,5% empleó de forma parcial en sus escritos palabras que se ajustaron a la intención, sin requerir la ayuda del docente; sólo en algunos casos, estos estudiantes utilizaron palabras que no se relacionaban con la intención que venían desarrollando; el 6,25% necesitó de la intervención del docente para realizar los ajustes pertinentes del vocabulario al propósito del mensaje; mientras que el 12,5% mostró un vocabulario que no se ajustó a la situación comunicativa, no se pudo comprender cuál era la intención del escrito, hubo mucha repetición de palabras que no atendieron al requerimiento solicitado.

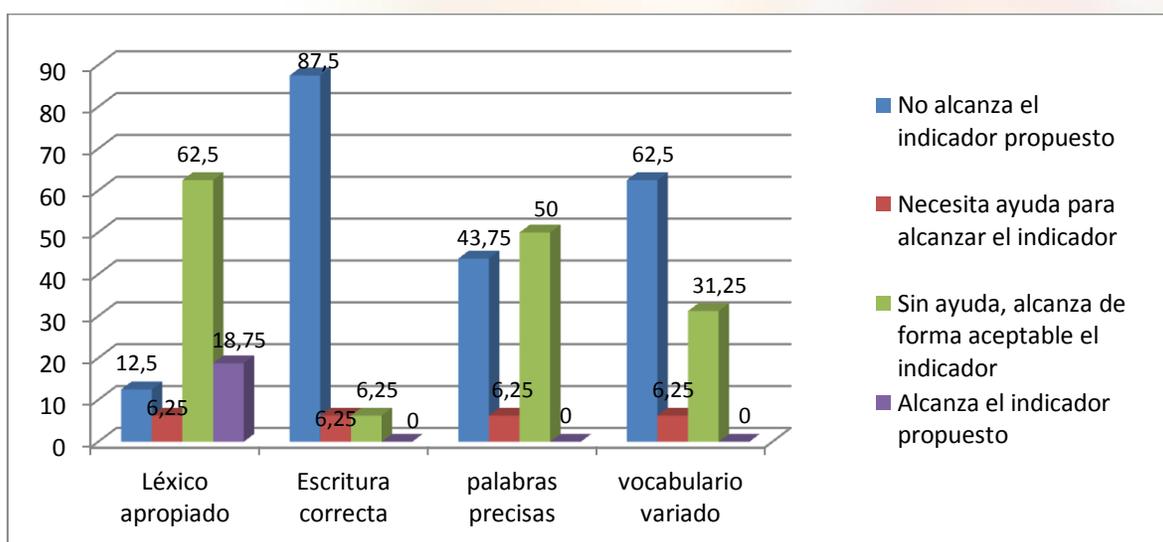


Figura 13. Vocabulario en la producción escrita



En relación a la ortografía, el 6,25% presentó un escrito con pocos errores, se observó falta de tildes y algunas confusiones en la escritura correcta de, hay que anotar que estos estudiantes, no acudieron al docente para solicitar apoyo sobre la ortografía de las palabras, ubicándolos en un nivel aceptable; en tanto que el 6,25% de los estudiantes necesitó del apoyo del docente para la escritura correcta de las palabras. El 87,5% de la población escribió inadecuadamente algunas palabras: no utilizaron las normas ortográficas establecidas.

El tercer indicador, permitió detectar que el 50% de la población, teniendo en cuenta la situación comunicativa, relacionó de forma aceptable las palabras con lo que quiso expresar o informar sin acudir a la orientación del docente. Por otro lado el 6,25% necesitó de la orientación del docente para estructurar el escrito con las palabras precisas según la finalidad del escrito; hubo la necesidad de preguntar al estudiante que quería expresar, ya que los enunciados no estaban claros o en algunos casos no expresaban el pensamiento del estudiante por la incorrecta utilización de palabras. El 43,75% no tuvo en cuenta la finalidad del escrito, se observó que muchas palabras además de estar mal escritas no tenían relación con la situación comunicativa.

El último indicador permite interpretar que en el 31,25% de la población se evidenció de forma parcial el uso de palabras adecuadas al contexto comunicativo, más sin embargo, hubo repetición de palabras y frases, falta de conectores que relacionaran de manera adecuada las oraciones; aunque fueron un tanto más extensos sus escritos el lenguaje no fue tan variado; estos estudiantes trabajaron sin solicitar la orientación del docente. El 6,25% acudió al docente para recibir la orientación necesaria que les permitiera escribir sus textos con creatividad, haciendo uso de sinónimos, antónimos, adjetivos, sustantivos, pronombres, proposiciones, mostrando como resultado un producto escritural con un lenguaje diverso. La figura 13 permite observar que gran parte de la población (62,5%) no empleó lenguaje variado, ya que al observar sus escritos, se detectó repetición frecuente de palabras y conectores (entonces, y, muchos, actividad entre otras), así mismo no hicieron uso de sinónimos y antónimos, por lo tanto se obtuvo un escrito monótono, incoherente y corto.



En esta última dimensión se concluye que en los indicadores de escritura correcta y vocabulario variado el desempeño de los estudiantes fue bajo, en tanto que en la utilización del léxico apropiado y palabras precisas se dieron resultados aceptables.

4.1.2. Desempeños alcanzados por los estudiantes después de la didáctica

En la sección anterior (4.1.1) se presentó el desempeño de los estudiantes en cuando a interpretación y producción oral y escrita. Para mejorar dichos desempeños se aplicó una estrategia didáctica basada en enseñanza para la comprensión como se describe en el apartado 3.4. Después de la aplicación de la didáctica se evaluó nuevamente el desempeño de los estudiantes y los resultados se presentan en esta sección.

Interpretación de textos: se estudia con base en cuatro dimensiones: comprensión, intención, apropiación y argumentación.

1. Comprensión: se observó que en el reconocimiento de la idea principal de un texto el 18,75% de la población de estudio captó de forma enfocada la idea base de donde se desglosan las demás ideas que la complementan. El 25% logro de forma admisible justificar el significado del texto presentado. El 12,5% consiguió el objetivo, pero necesitó la orientación del docente para la reconstrucción de la idea global del texto y el 43,75% restante presentó dificultades al tratar de asumir la idea principal que guardaba el enunciado y no logró identificarla. Ver figura 14.

En cuanto a descubrir la finalidad del texto se aprecia que el 18,8% de los estudiantes captó adecuadamente el mensaje expresado en el texto, el 12,5% con alguna claridad, también reconstruyó la finalidad propuesta, un 25% requirió orientaciones para lograr esta intención y el 43,8% siguió presentando incongruencias en sus apreciaciones.

Un número significativo de estudiantes, que corresponde al 81,3%, utilizó algunas estrategias de razonamiento, basándose en el título y en las ilustraciones del texto e hizo predicciones válidas sobre el contenido del texto. A la vez que el 6,3% ofreció aproximaciones aceptables, el mismo porcentaje de estudiantes necesitó ayuda del docente para lograr hacer algunas anticipaciones y otro 6,3% no logro el objetivo propuesto.

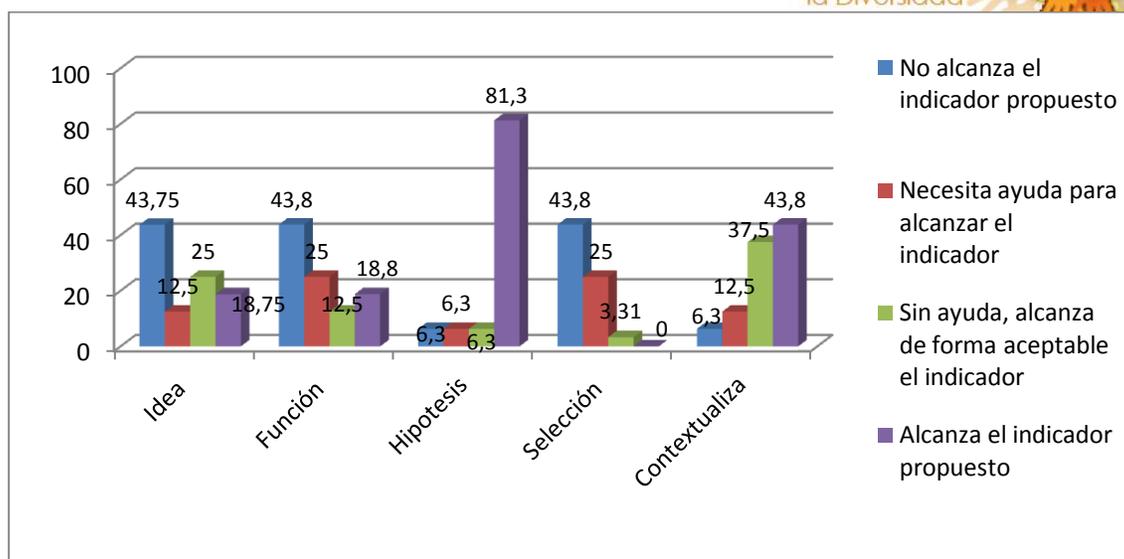


Figura No 14. Desempeño en comprensión del texto en el posttest

En lo concerniente a seleccionar información significativa, se notó que 3,31% de estudiantes utilizó procesos como la omisión, la selección, la generalización y la construcción para lograr una comprensión más o menos clara del texto, un 25% requirió la ayuda del docente en este proceso de selección de información y el 43,8% restante presentó dificultades en este propósito.

Con respecto a la contextualización del texto, como se aprecia en la figura 13, el 43,8% de estudiantes rodeó la información del entorno y le adjudicaron unos elementos que permitieron obtener una comprensión confiable del texto. Un 37,5% realizó la contextualización de forma aceptable, haciendo un acercamiento al entorno y al tiempo de la información presentada, el 12,5%, con ayuda, hizo referencia a lo que encerraba el texto y el 6,3% no hizo interpretaciones validas de las circunstancias, tiempo y espacio que rodeaban el discurso.

2. Intención: los resultados en cuanto a captar la intención comunicativa del autor se presentan en la figura 15. En primer lugar se evalúa la capacidad de los estudiantes para identificar el propósito del texto, al respecto se encontró que el 18,75% de la población de



estudio alcanzó este objetivo, logrando percibir con claridad la intención que el autor tubo con el texto presentado, el 25% consiguió identificar la intención del mensaje con aceptable claridad. Otro 12,5%, aunque necesitó ayuda del docente también alcanzó el propósito de descubrir la intención que el autor expresó en el texto. El 43,75% restante presentó dificultades en este intento.

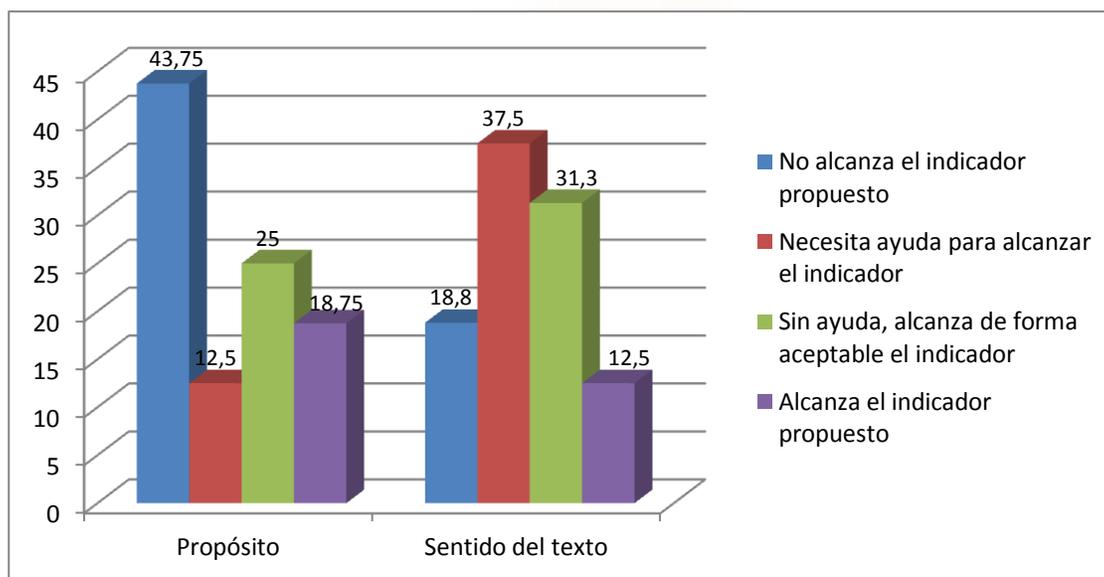


Figura No 15. Desempeño en identificar la intención del texto en el postest

Siguiendo con el análisis, se encontró que en la tarea de otorgarle sentido a lo leído, el 12,5% captó, mediante una adecuada interacción con el texto, su sentido integral. El 31,3% construyó la globalidad del texto, logrando deducir con alguna claridad el sentido completo de éste. El 37,5% requirió de colaboración en la búsqueda de información que le permitiera comprender el sentido que tenía el texto. Y el 18,8% no logró el resultado esperado.

3. Apropiación: se trata de asumir el texto y hacer una construcción a partir de lo que se ha percibido, en este sentido el 18,8% de los estudiantes hizo una adecuada reconstrucción de texto, plasmando en sus comentarios ideas claras y argumentos válidos que mostraron una buena apropiación. El 50% logró de forma aceptable ubicarse en el



documento y encontrar proposiciones de alguna manera aceptables en la asimilación de la información. Un 25% de estudiantes expresaron someramente sus apreciaciones del texto y necesitaron apoyarse en las explicaciones del docente. Finalmente, el 6,3% no logro comentar lo leído de forma adecuada.

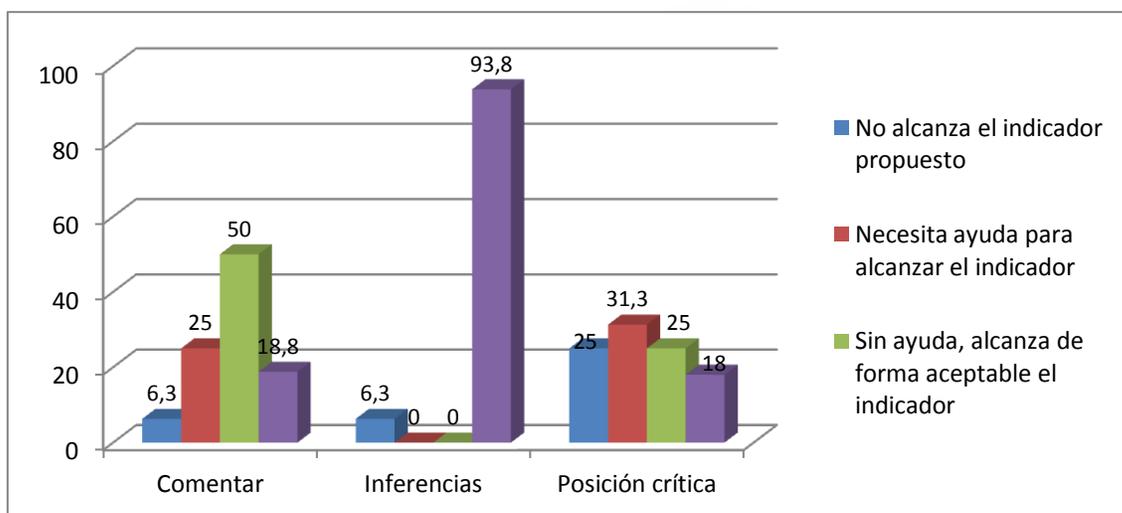


Figura No 16. Desempeño en la apropiación de un texto en el postest

Un representativo número de estudiantes que corresponde al 93,8%, construyó y elaboró significados pertinentes del texto, lo que permitió observar una adecuada apropiación del mensaje que enmarcaba la información suministrada. El 6,3% restante presentó incongruencias y dificultades en la realización de inferencias sobre la lectura.

En el propósito de hacer una buena comprensión e interpretación del texto, asumiendo una postura crítica, el 18% de estudiantes valoró y juzgó el texto de una forma adecuada, logrando captar el mensaje que el autor exponía y expresando su posición frente a éste por medio de argumentos válidos. El 25% de estudiantes elaboró declaraciones de forma aceptable, asumiendo con alguna claridad sus apreciaciones sobre el mensaje que suministraba la información. El 31,3% con la ayuda del docente hizo una lectura crítica y emitió sus juicios sobre la información presentada. El 25% restante presentó confusiones, que no permitieron ver claramente su posición frente al texto.



4. Argumentación: al realizar conclusiones sobre el texto seleccionado, el 18,8% de estudiantes, mediante una adecuada percepción del mismo, logró construir y argumentar ideas que dejaron ver una síntesis clara. El 37,5%, también, con cierta claridad demostró coherencia en sus apreciaciones y razonamientos. El 25% de estudiantes realizó síntesis aceptables, pero obtuvo las sugerencias del docente en este intento y el 18,8% restante mostró poca claridad en la elaboración de conclusiones.

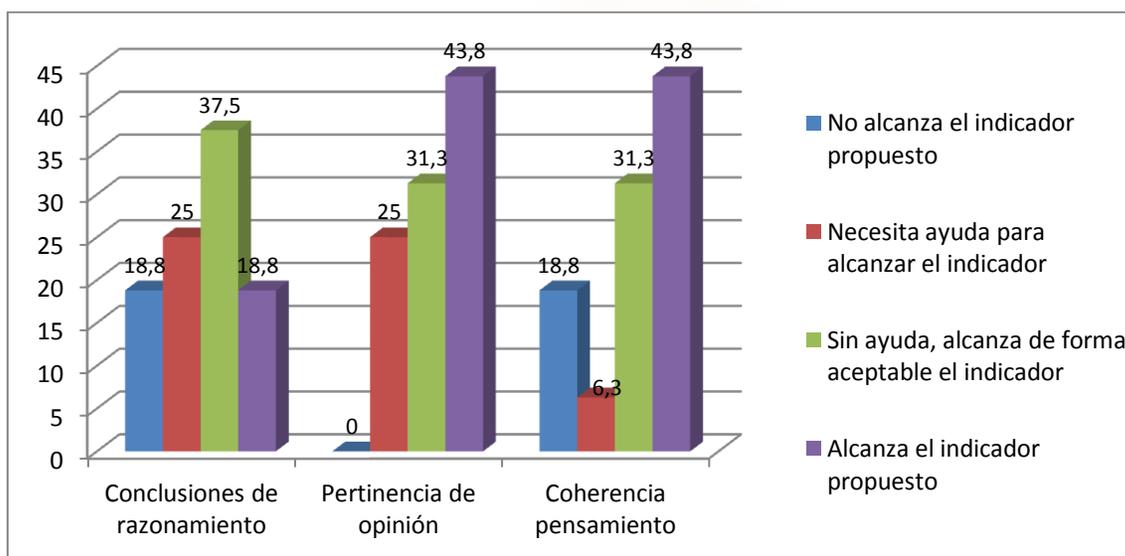


Figura No 17. Desempeño en argumentación con respecto al texto en el postest

Un representativo número de estudiantes, correspondiente al 43,8% de la población de estudio, sustentó pertinentemente sus aportes sobre el texto leído, demostró construcciones oportunas de los datos presentados. El 31,3% fue capaz de valorar el texto y manifestar con alguna claridad y pertinencia sus valoraciones. El 25% requirió de la asesoría del docente en la producción y justificación de sus ideas sobre lo leído.

En el último indicador de esta dimensión, correspondiente a manifestar coherentemente su pensamiento sobre el texto presentado, el 43,8% de estudiantes dilucidaron bien la información y formularon argumentos válidos que dejaron ver la claridad de sus ideas. El 31,3% de forma aceptable también logró darle significado a la información y manifestó con cierta coherencia sus apreciaciones. El 6,3% necesitó ayuda para construir argumentos válidos y poder expresarlos con claridad. El 18,8% restante demostró poco nivel



interpretativo y dificultades en la elaboración y sustentación de sus opiniones. Ver figura 17.

Desempeño en producción oral: esta variable se analiza a partir de tres dimensiones: coherencia, fluidez y vocabulario.

1. Coherencia: los resultados se presentan gráficamente en la figura 18. Como se observa, el 100% de los estudiantes comprendieron la importancia de planificar y organizar sus ideas antes de socializar sus argumentos; elaboraron borradores y bosquejos para la configuración del discurso, este procedimiento les permitió hacer los respectivos ajustes, teniendo en cuenta la retroalimentación del docente y de sus compañeros.

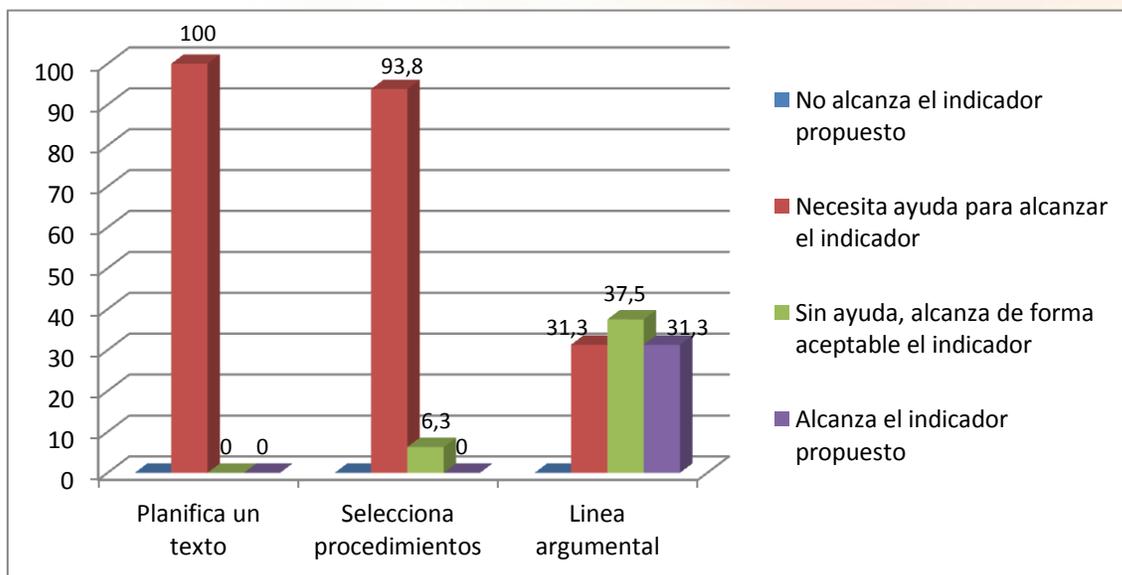


Figura 18. Coherencia en la producción oral en el postest

De igual manera, el 93,8%, que representa la mayor parte de la población, gracias a la asistencia que recibió por parte del docente utilizó estrategias discursivas que favorecieron demostrar la intencionalidad y sólo el 6,3% eligió con independencia los medios que se requerían y la forma cómo expresar la información, situación que permitió evidenciar parcialmente la intencionalidad, ya que hubo poca claridad en lo que se quería expresar.



En relación a seguir una línea argumental los resultados fueron más heterogéneos, el 31,3% sin dificultad alguna expresó consistencia en sus relatos, evitando las muletillas y empleando un tono de voz adecuado, lo que favoreció mantener fluidez en su narración. Mientras que el 37,5% utilizando su propio razonamiento uso recursos lingüísticos de forma aceptable; ya que en ciertas situaciones éstos no operaron en atención a los propósitos de la argumentación; así mismo el discurso se vio afectado por el uso de muletillas, palabras y conectores repetitivos, hicieron regresiones y en ciertos casos el tono de voz utilizado fue inadecuado, el resto del grupo representado en un 31,3% necesitó la intervención del docente para presentar su discurso y mantener la línea argumental.

2. Fluidez: con respecto a este indicador se observó que el 25% de los estudiantes hicieron su alocución con destreza, pronunciaron las palabras con claridad y precisión; el 37,5% aunque no solicitó la colaboración del docente, realizó una exposición aceptable, porque con frecuencia mostraron vacilación y omisión de lagunas ideas, lo que generó repeticiones, un ritmo lento en sus argumentos y en consecuencia poca claridad para el auditorio; finalmente el otro 37,5% presentó errores al exponer, hubo imprecisión en la pronunciación y entonación, necesitó ser apoyado por docente para realizar su argumentación. Este análisis se ilustra con la figura 19.

En el segundo indicador como lo muestra la figura, se observa que sólo el 6,3% utilizó recursos para crear posibilidades rítmicas del lenguaje; el 31,3% sin indicaciones, logró de forma aceptable, introducir en la expresión de su discurso elementos como la entonación, tono de voz acorde y las pausas respectivas, lo que permitió al auditorio entender el mensaje y la mayoría de los estudiantes, representado en un 62,5% acudió al docente para organizar una disertación que acreditara el uso de elementos prosódicos que favoreciera no solo una expresión oral adecuada, sino también la comprensión del mensaje por parte del auditorio.

También en la figura 19 se puede apreciar que el 6,3% de los estudiantes hizo uso de gestos no solo corporales sino también faciales y fue expresivo al socializar su discurso, Otro 6,3% acompañó por iniciativa propia su discurso con elementos prosódicos generando



cierta claridad, mientras que la mayoría de estudiantes (87,5%) requirieron asesoría en la búsqueda de una expresión corporal que acompañara su discurso.

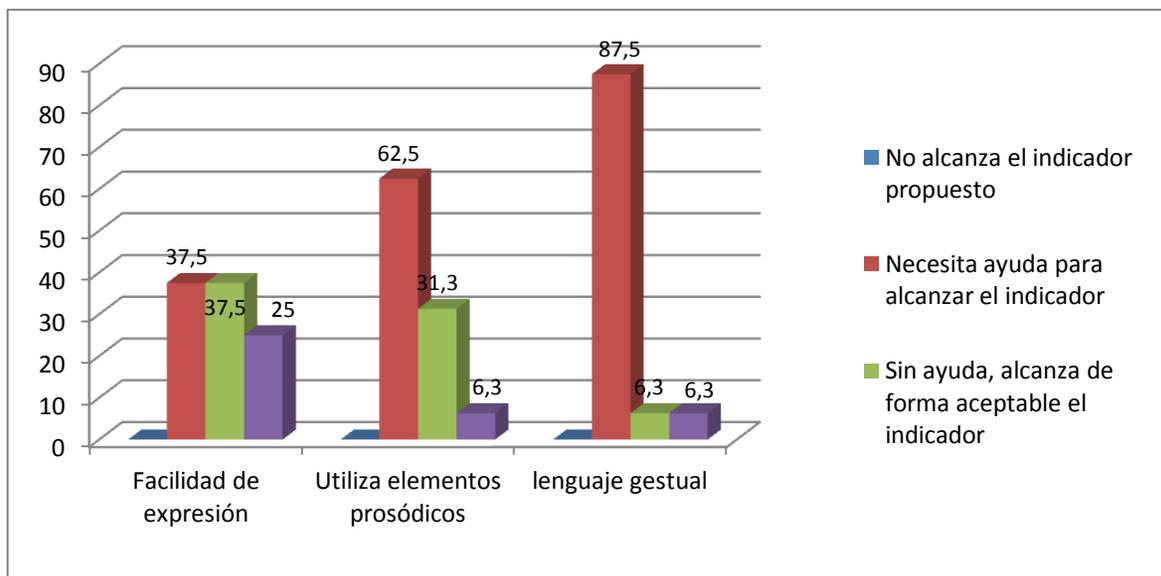


Figura 19. Fluidez en la producción oral en el postest

3. Vocabulario. En cuanto al uso de palabras apropiadas y suficientes para expresar las ideas se obtuvieron los siguientes resultados: el 56,3% de la población de estudio fue recursiva al hablar, evitando en la mayor parte del discurso el uso de muletillas o la repetición de palabras. El resto de la población que representa un 43,8% en la construcción y expresión de su discurso solicitó ayuda para estructurar su intervención y para hacer la exposición, presentó omisiones, repetición de palabras y uso de muletillas, lo que ocasionó falta de claridad y comprensión de algunas ideas.

En cuanto la precisión en el uso de las palabras, una gran parte de los estudiantes (81,3%), por propia iniciativa empleó de cierta manera palabras adecuadas a la situación comunicativa. En cambio, 18,8% restante utilizó de forma apropiada y precisa las palabras de acuerdo a la intención comunicativa. Ver figura 20.

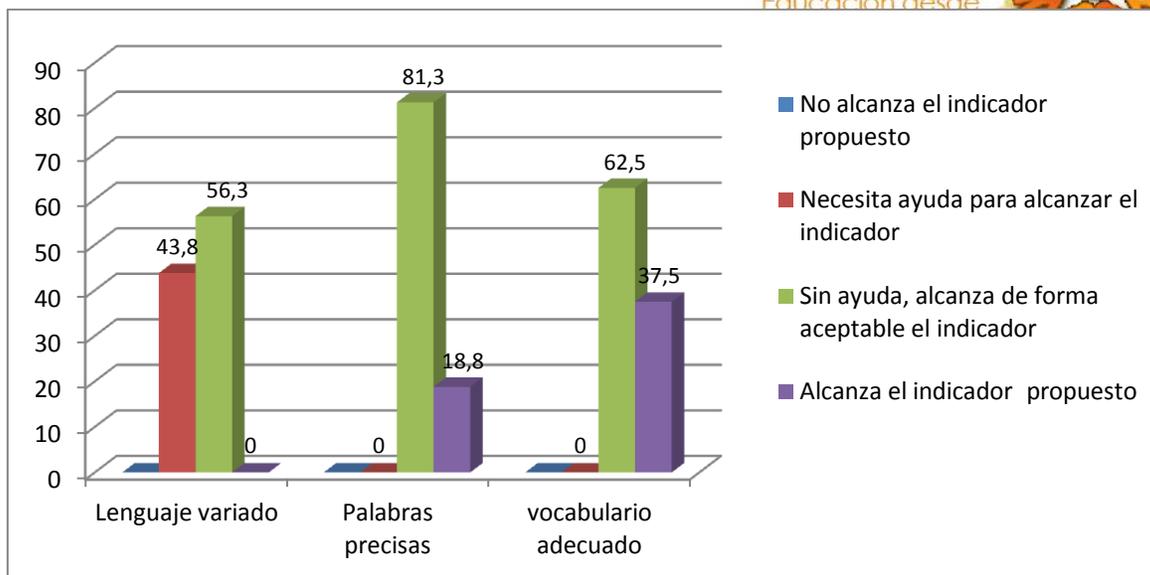


Figura 20. Utilización de vocabulario en la producción oral en el postest

Por otro lado, la figura anterior permite observar, que el 62,5% en para la situación comunicativa que compartieron con sus compañeros, seleccionó parcialmente un léxico adecuado, porque hubo confusión en algunas palabras y por ende en la idea que venían expresando. El resto del grupo que representa el 37,5% utilizó el léxico apropiado a la intención del discurso, situación que favoreció la comprensión de éste por parte del público.

Desempeño en producción escrita: considerando el propósito comunicativo, el contenido, la estructura y el vocabulario del texto se obtuvieron los resultados que se describen a continuación.

1. Propósito comunicativo: como se muestra en la figura 20, para generar claridad en el propósito del texto fue necesaria la intervención del docente, todos los estudiantes (100%), requirieron orientaciones en la estructura y composición del escrito. Cada uno de ellos empezó sus escritos directamente, olvidando realizar un borrador antes de presentarlo formalmente.

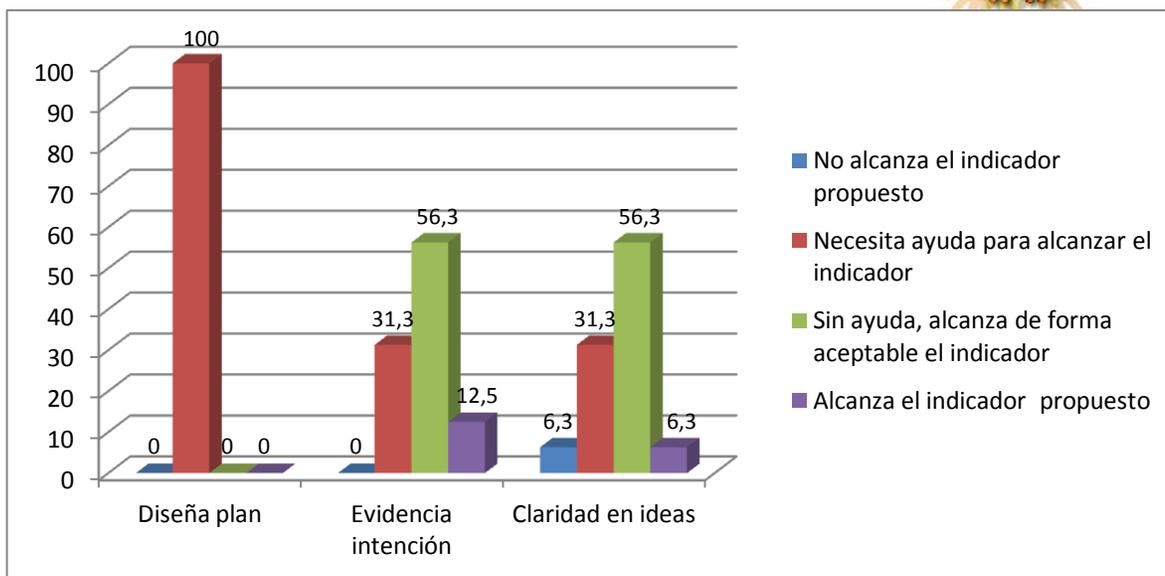


Figura 21. El propósito comunicativo en la producción escrita en el postest

Por otra parte, el 12,5% expresó en sus escritos de forma precisa y adecuada el mensaje, lo que permitió a los receptores comprenderlo fácilmente. Mientras que el 56,3% que representa gran parte de los estudiantes dejó ver de forma parcial la intención de sus producciones; varios de ellos no consiguieron expresarse con claridad, impidiendo de alguna manera la comprensión total del texto, este grupo de estudiantes no solicitó la orientación del docente. Por último, el 31,3% de los estudiantes lograron evidenciar la intención de sus escritos gracias a las indicaciones recibidas.

Con respecto a la claridad de las ideas que se enmarcan en el texto, el 6,3% escribió de forma sencilla y clara favoreciendo la comprensión de la intención del texto. El 56,3% de la población redactó con poca claridad sus opiniones, varios fragmentos del escrito presentaron inconsistencias sintácticas y gramaticales. Un 31,3% de los estudiantes contó con las orientaciones necesarias para poder escribir su texto con un lenguaje claro y acorde a la situación comunicativa. Finalmente el 6,3% restante a pesar de las orientaciones dadas no logró escribir de forma clara su mensaje. Ver figura 21.



2. Contenido del texto: es este sentido se apreció que sólo el 6,3% de los estudiantes desarrolló completamente la idea principal, de tal manera que al lector le fuera posible comprenderla. Alternó a esta situación se encontró que gran parte de los estudiantes 62,5% logró desarrollar la idea en forma parcial, debido a que en ciertos momentos del escrito, las ideas no se sujetaban a la idea principal. Se complementa el grupo con el 31,3% quienes ayudados por el docente lograron desarrollar la idea principal. Estos resultados se presentan gráficamente en la figura 22.

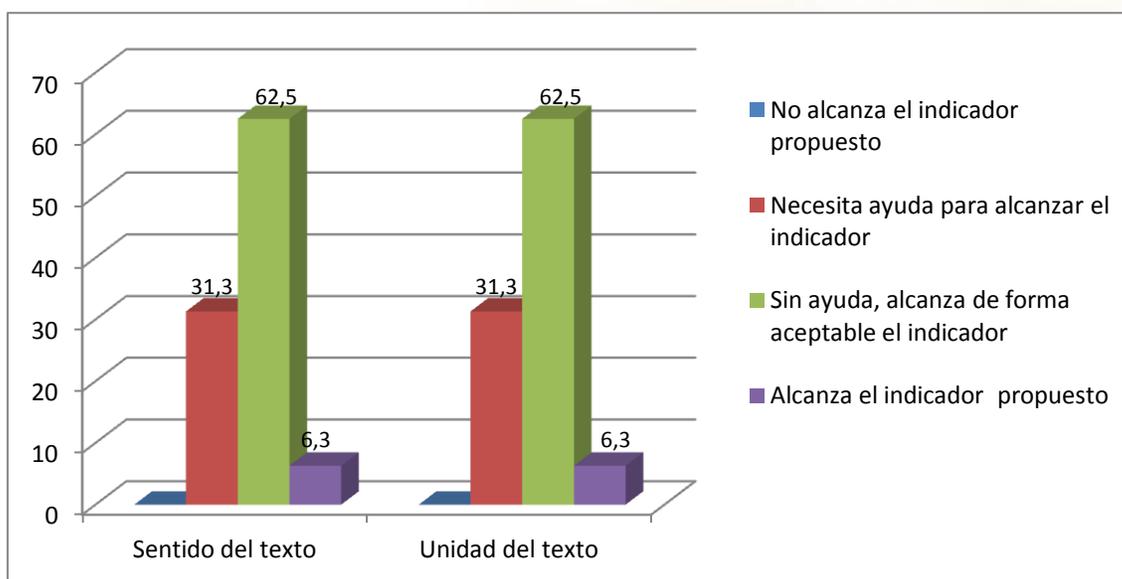


Figura 22. Contenido del texto en el postest

En lo que respecta a mantener la unidad del texto, un porcentaje bajo (6,3%) escribió la cantidad de información suficiente, de tal manera que desarrolló de forma amplia la idea principal sin caer en excesos innecesarios. En tanto que otra parte del grupo, el 62,5% aunque escribió gran cantidad de información, no toda correspondió al desarrollo de la idea principal, hubo fragmentos que no tenían nada que ver con la intención, lo que implicó que el indicador se alcanzara de forma parcial. Por último, el 31,3% de la población alcanzó el logro mediado por el docente, quien dirigió el trabajo, permitiendo que los estudiantes superaran las dificultades que presentaron al escribir la información que diera cuenta de la intención del discurso.



3. Estructura del texto: en cuanto a la coherencia y cohesión del escrito, como se muestra en la figura 23, se verificó que el 6,3% de la población se centró en el tema, de tal manera que guardó relación entre oraciones y entre párrafos generando así una idea global del mismo. Otra parte de la población, el 43,8% logró conectar aceptablemente conceptos entre oraciones y entre párrafos logrando secuencialidad en el contenido del escrito. El mismo porcentaje de la población (43,8%), sólo lo logró con la asesoría del docente y el 6,3% restante a pesar de las indicaciones dadas estructuró su escrito de forma incoherente, no hubo relación entre los elementos de las oraciones ni entre párrafos.

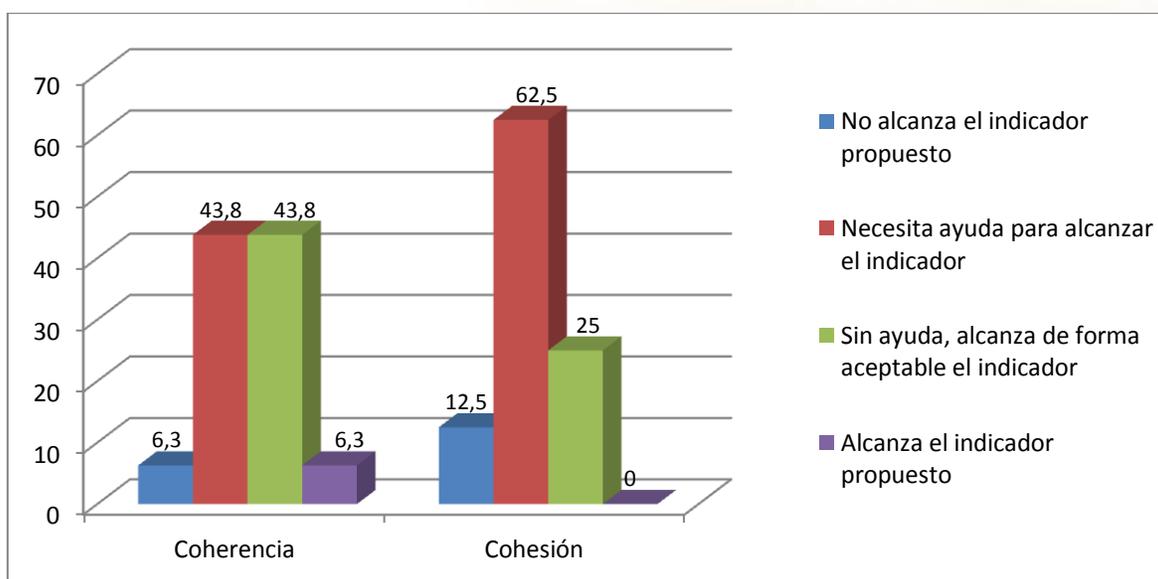


Figura 23. Estructura del texto en la producción escrita en el posttest

Haciendo referencia a la cohesión, se observó que el 25% de estudiantes, trabajando con autonomía lograron estructurar secuencialmente parte del texto. Otro grupo significativo de estudiantes correspondiente al 62,5% acudió al docente y estructuró el texto de forma lógica. El resto de la población, 12,5% continuó con dificultades a pesar de las explicaciones, lo que impidió que organice el texto guardando la cohesión del mismo.

4. Vocabulario: sobre la utilización de palabras en la construcción del texto se encontró que casi todos los estudiantes (93,8%), por decisión propia seleccionaron las palabras adecuadas que se ajustaran a la intención que querían expresar; en tanto que una



minoría de estudiantes (6,3%) recurrió al docente para elegir de forma apropiada las palabras que utilizaron en la escritura de su texto, como se muestra en la figura No 24.

También se tuvo en cuenta la corrección en la escritura de las palabras; sobre este particular, al revisar los escritos de los estudiantes se encontró que el 25% del grupo escribió gran parte de las palabras en forma correcta. Otra parte del grupo 68,8% lo hizo pero, contó con la ayuda del docente y el resto que corresponde al 6,3% tuvo dificultades para escribir la mayoría de las palabras en forma correcta.

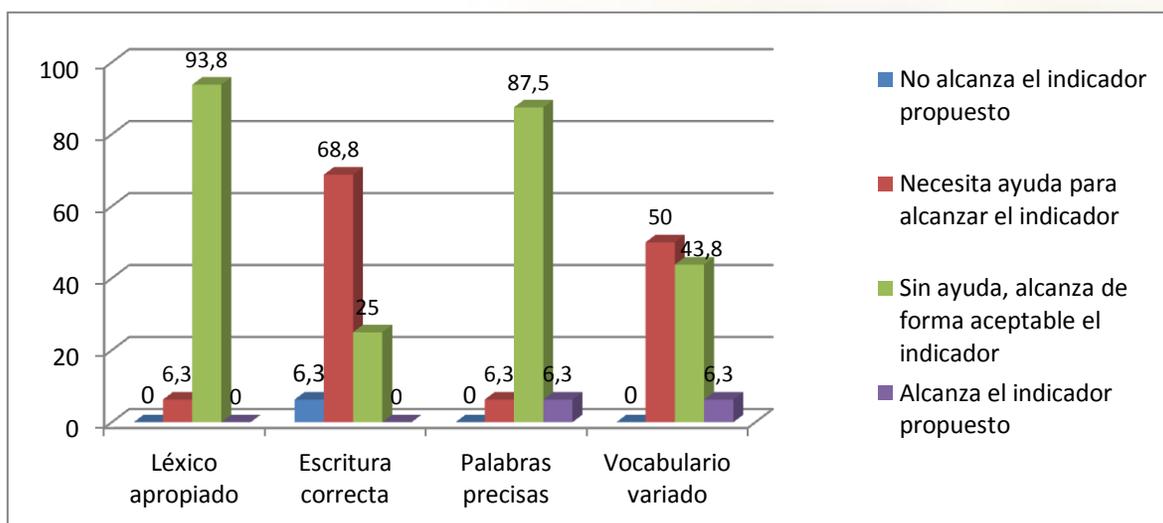


Figura 24. Uso de vocabulario en la producción escrita en el postest

Así mismo, en la utilización de palabras precisas sólo el 6,3% lo hizo de forma adecuada teniendo en cuenta la intención de su escrito; mientras que una parte bastante representativa de la población 87,5% logró escribir un léxico ajustado a la situación comunicativa por iniciativa propia. Finalmente otro 6,3% necesitó la ayuda del docente para seleccionar las palabras pertinentes que permitieran precisión en su escrito.

Como se aprecia en la figura 24, en cuanto a la variedad del vocabulario utilizado, el 6,3% manejó un vocabulario variado al escribir su texto. Un 43,8% sin ayuda y de forma aceptable empleó variedad de palabras en su trabajo escrito y el 50% restante precisó



orientación para encontrar el vocabulario que permitiera estructurar el texto con menor repetición de palabras.

4.1.3. Análisis comparativo de los resultados obtenidos antes y después de la EpC en interpretación y producción oral y escrita

En esta sección se analiza la incidencia de la estrategia didáctica basada en enseñanza para la comprensión sobre el desarrollo de competencias lingüísticas, para ello se confronta los resultados obtenidos en la evaluación inicial con los obtenidos en la evaluación final y se aplican procesos estadísticos de verificación de hipótesis para verificar que los cambios detectados corresponden al tratamiento experimental.

La Enseñanza para la Comprensión (EpC) y el desempeño Interpretativo. Para verificar si la EpC mejora el desempeño interpretativo de los estudiantes se sumaron los resultados de las dimensiones correspondientes a esta variable y se procedió a realizar la prueba de normalidad de los datos para decidir qué método estadístico aplicar. En las figuras 25 y 26 se muestra gráficamente las frecuencias y las curvas para los resultados de la pre y post evaluación.

Como se aprecia en las figuras, los resultados no cumplen con el criterio de normalidad, por ende fue necesario aplicar una prueba no paramétrica; y considerando que se trata de dos muestras relacionadas se optó por la prueba de Wilcoxon.

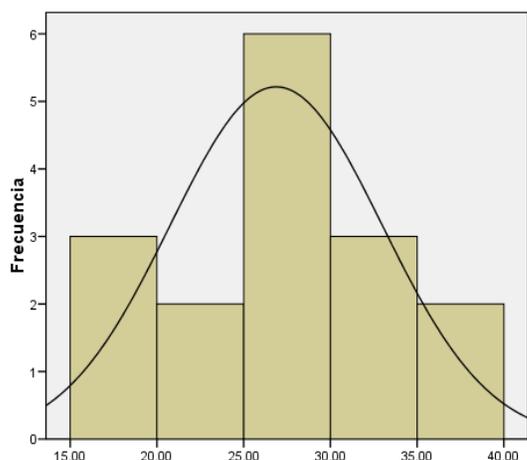
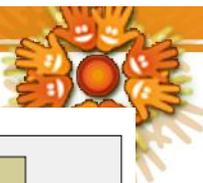


Figura 25. Prueba de normalidad en datos pretest para la interpretación.

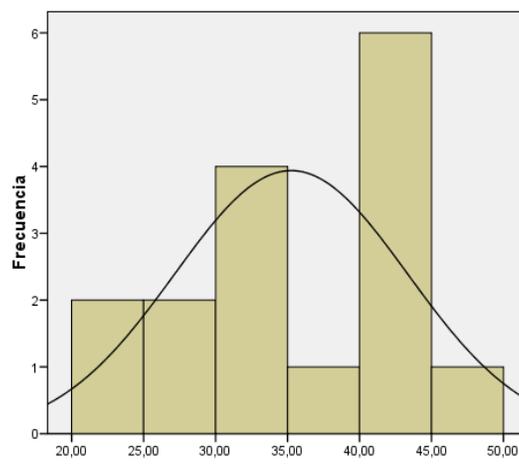


Figura 26. Prueba de normalidad en datos posttest para la interpretación.

Los resultados de la prueba se presentan en el cuadro 2, donde se aprecia que el nivel de significancia es de 0,004 lo que equivale a un 4%. Ahora bien, como la significancia es menor al 5% se descarta la hipótesis nula y se corrobora la hipótesis de investigación; lo que significa que con base en esta investigación se puede afirmar que la EpC favoreció el desarrollo de la competencia interpretativa.

Estadísticos de contraste (b)

	PI - I
Z	-2,897(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,004

Cuadro 2. Verificación de la correlación entre la EpC y el desempeño en interpretación

a Basado en los rangos negativos.

b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Ahora que se cuenta con el soporte desde la estadística, vale la pena revisar más detalladamente los resultados. En la figura 27 se muestra los valores del desempeño interpretativo antes y después de la aplicación de la estrategia didáctica y se puede apreciar el cambio en los indicadores. En las dos primeras columnas se observó que el porcentaje de estudiantes que no alcanzaban el indicador propuesto disminuyó de un 47,6% a 21,6%, lo que implica que un 26% de estudiantes mejoró en su proceso interpretativo, al tiempo que



el porcentaje de los estudiantes que alcanzaban satisfactoriamente el indicador propuesto subió del 12% al 33.2%, observando un ascenso del 21,2% en ellos.

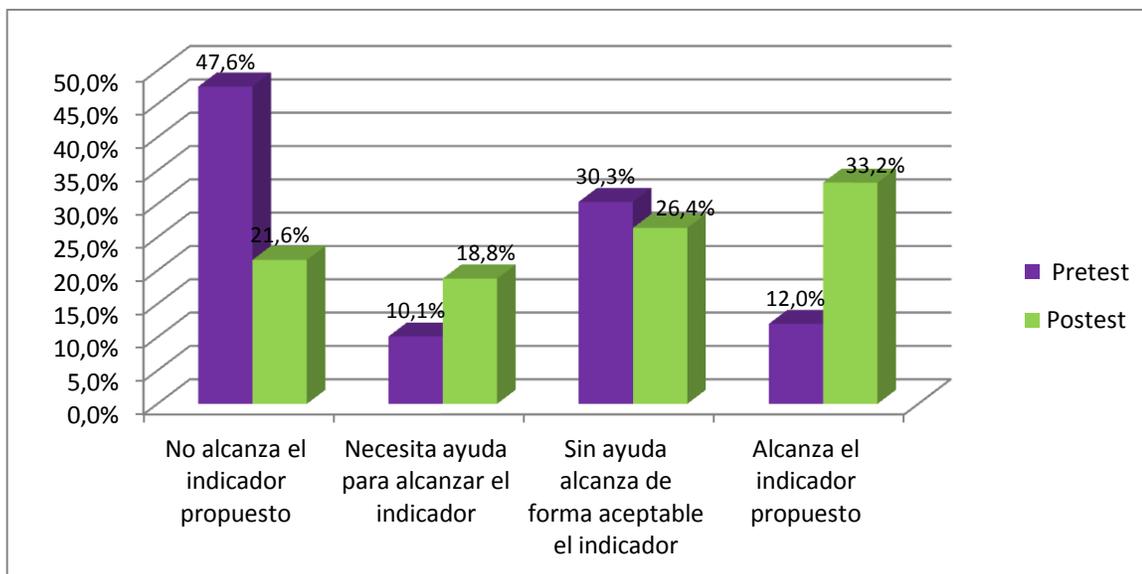


Figura 27. Resultados para el desempeño interpretativo en el pre y postest

Continuando con el análisis se tiene que el desempeño interpretativo, como ya se ha explicado en otros apartes de este informe, se estudió tomando como base las dimensiones: comprensión, intención, apropiación y argumentación. Ahora se realiza el análisis para cada una de éstas.

En la figura 28 se muestran los resultados obtenidos para los indicadores de la comprensión.

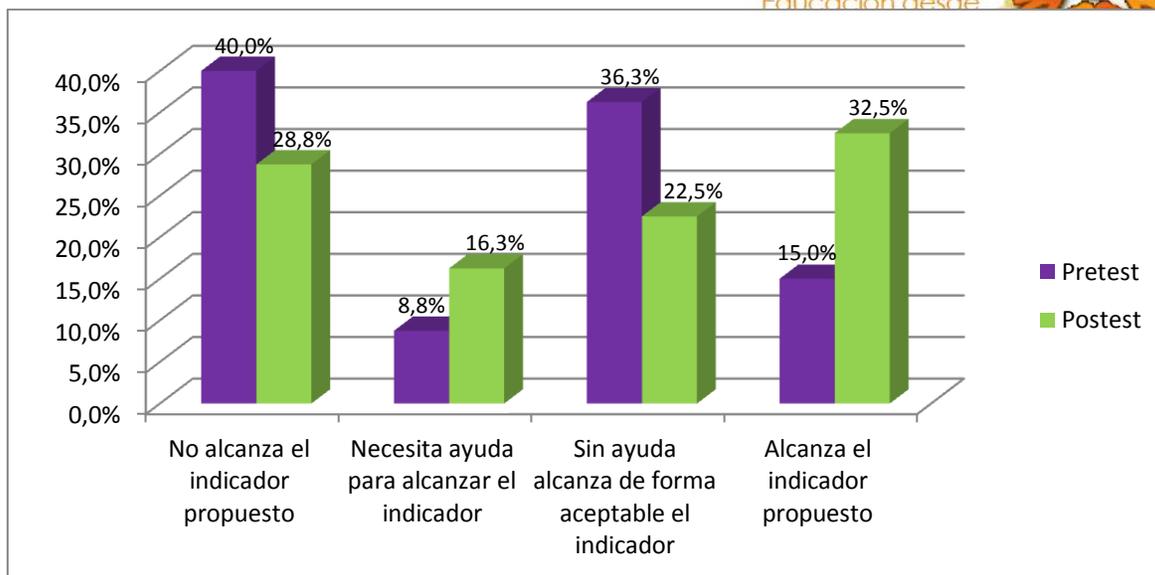


Figura 28. Comprensión en el pre y postest

Se observa que el 40% de los estudiantes que no alcanzaban el indicador propuesto, se redujo a un 28,8% con una diferencia del 11,2%; por otro lado se detectó que los estudiantes que lograron comprender de forma satisfactoria el texto se incrementó del 15% al 32,5% con un diferencia del 17,5% en esta dimensión. Se concluye que la implementación de la didáctica favoreció el desempeño de los estudiantes en la elaboración de suposiciones y en la contextualización de la información; en cuanto al reconocimiento de la idea integral y la función del texto no hubo movimientos significativos. El menor desempeño se evidenció en la clasificación de información importante.

En cuanto a descubrir la intención del autor al realizar el texto, en la evaluación inicial se había identificado que un alto porcentaje de estudiantes 65,6% no alcanzaba este indicador, después de la realización de la investigación se redujo a un 31,3%, logrando un avance en el 34,3% de los estudiantes. Así mismo, se apreció movimientos significativos en los criterios de valoración intermedios, donde se observó que parte de la población que inicialmente no alcanzó el indicador, se superó, pasando al grupo de estudiantes que con o sin ayuda de alguna manera evidenciaron el indicador. Finalmente se percibió que del 6,3% se pasó al 15,6%, logrando un incremento del 9,3% de estudiantes que mejoraron en el proceso de identificar la intención del texto. Ver figura No 29

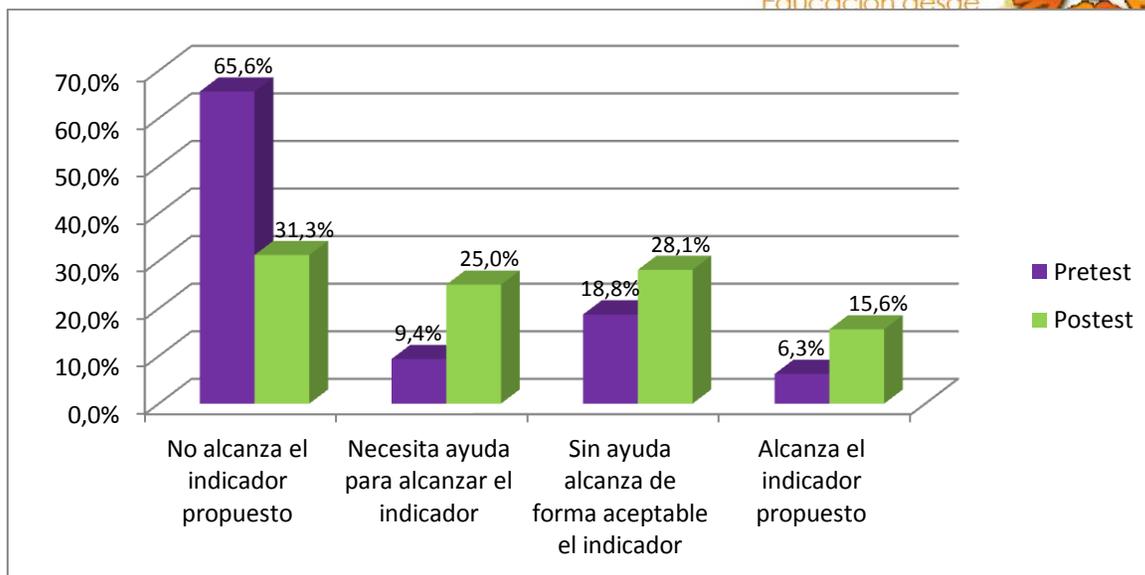


Figura 29. Intención en el pre y postest

En esta dimensión se apreció que se logró mejorar los desempeños, después de la estrategia didáctica en el ejercicio de identificar el propósito y el sentido global de un texto.

El desempeño en cuanto a la apropiación del texto también presentó un cambio importante, como se muestra en la figura 30. El 43,8% que no alcanzaba este indicador disminuyó a un 12,5%, lo que permite verificar un avance significativo de estudiantes (31,3). En tanto que el grupo que presentaba un buen desempeño en la apropiación del texto, se incrementó del 18,8% al 43,8% presentándose una diferencia a favor del 25% en este aspecto.

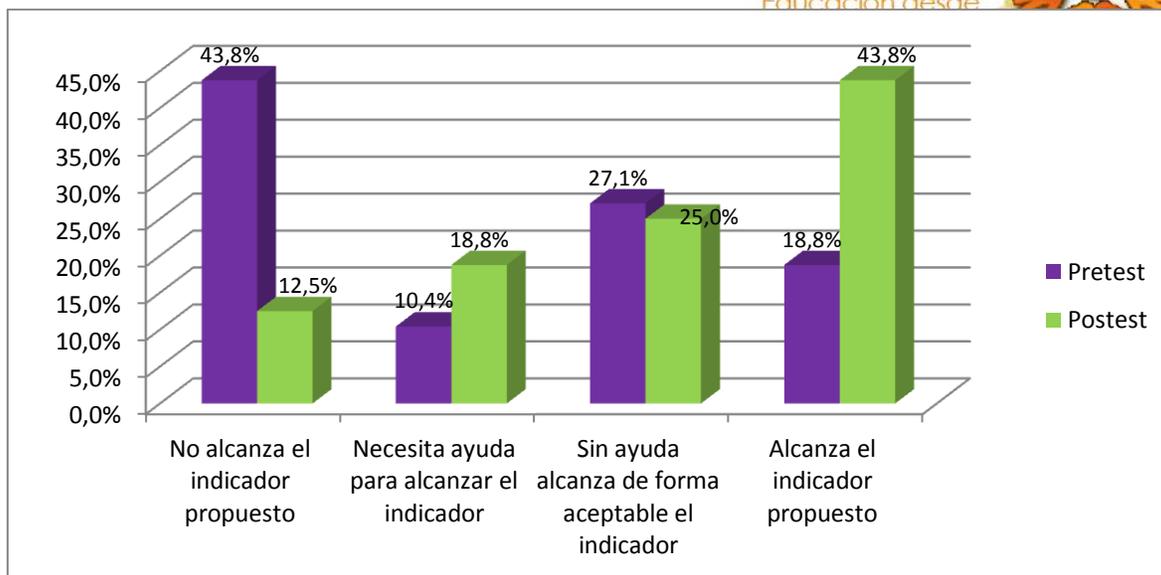


Figura 30. Apropiación pre y postest

A través de los resultados se observó movimientos reveladores en la anterior dimensión, los estudiantes demostraron mayor habilidad en la realización de inferencias y en el disertar sobre un texto tomando actitudes que dejaron ver su pensamiento crítico.

Con respecto a la elaboración de argumentos válidos que implican adoptar una postura frente a un texto, se encontró que los estudiantes que presentaban dificultades (52,1%) se disminuyeron a un 12,5%, lo que demostró que el 39,6% de la población de estudio, mejoró en esta dimensión. Igualmente se señala que del 4,2% se pasó al 35,4% de estudiantes que consiguieron plenamente este propósito, marcando una diferencia reveladora del 31,2%, como se aprecia en la figura 31. Lo que permite sustentar que la EpC favoreció convincentemente el razonamiento para la construcción de opiniones pertinentes y coherentes.

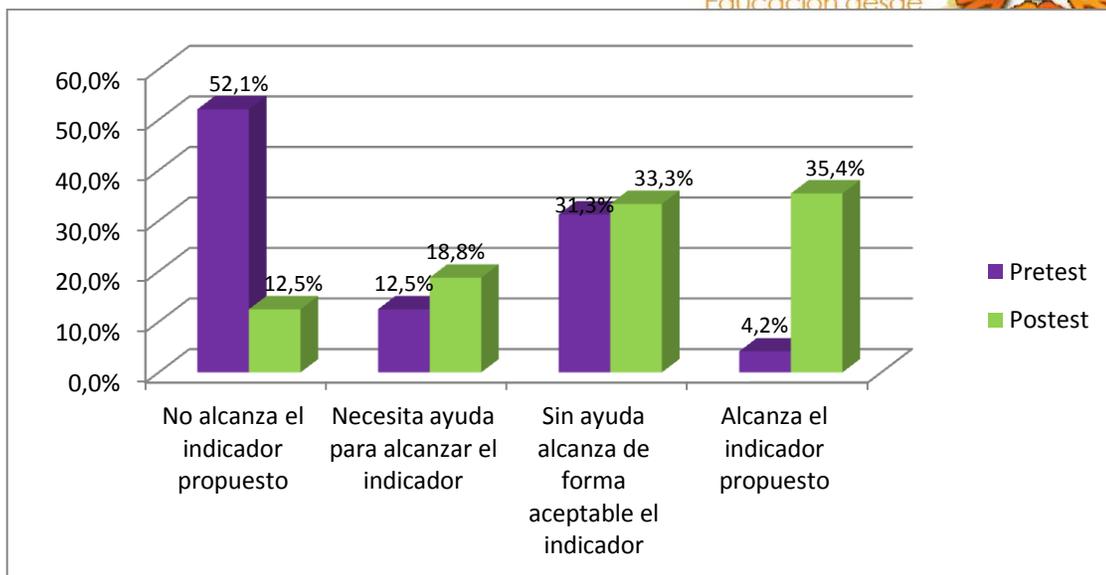


Figura 31. Argumentación pre y postest

De acuerdo a los resultados se concluye que la EpC, favorece la habilidad interpretativa de los estudiantes, quienes reflejaron en sus desempeños una mejor comprensión y apropiación de los textos trabajados, asumiendo posturas más comprometidas que los llevaron a la realización de conclusiones con argumentos más adecuados y sólidos que se evidenciaron en participaciones más frecuentes y seguras.

La Enseñanza EpC y el desempeño en la producción oral. Para verificar el impacto de la estrategia didáctica en la producción oral de los estudiantes se sumaron los resultados de las dimensiones correspondientes a esta variable y se aplicó la prueba de normalidad de los datos para elegir el método estadístico. Las figuras 32 y 33 muestran gráficamente las frecuencias y las curvas para los resultados del pre y post-test.

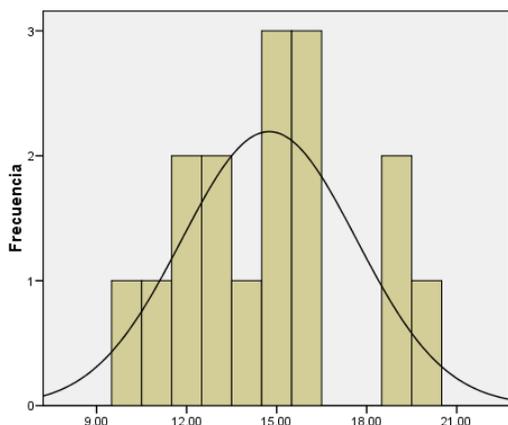


Figura 32. Prueba de normalidad en datos pre test para la producción oral

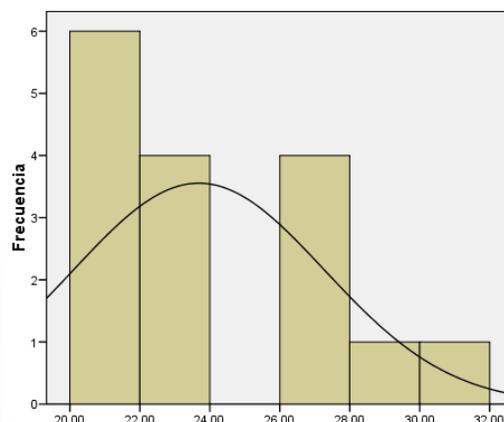


Figura 33. Prueba de normalidad en datos post para la producción oral.

Estas figuras muestran que los resultados, al igual que en la variable interpretación tampoco cumplen con el criterio de normalidad, entonces, también se aplica la prueba de Wilcoxon.

Esta prueba se muestra en el cuadro 3, donde se aprecia que el nivel de significancia es de 0,000 lo que equivale a un 0%. Ahora bien, como la significancia es menor al 5% se descarta la hipótesis nula y se corrobora la hipótesis de investigación; lo que significa que con base en esta investigación se puede afirmar que la EpC favorece el desarrollo de la producción oral.

Estadísticos de contraste (b)

	PO – O
Z	-3,524(a)
Sig. Asintót. (bilateral)	,000

Cuadro 3. Verificación de la correlación entre EpC y desempeño en producción oral

- a Basado en los rangos negativos.
- b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon



En la figura 34 se muestra el comportamiento de los estudiantes de grado quinto antes y después de la aplicación de la didáctica Enseñanza para la Comprensión en relación a la producción oral. Se presentaron movimientos importantes en los dos primeros criterios: en la evaluación inicial una parte de la población (41,7%) no alcanzó el indicador y la otra parte (52,8%) necesitó ayuda para alcanzar un buen nivel de oralidad; mientras que en el post-test se apreció que las inclinaciones de los estudiantes se distribuyeron en los tres últimos indicadores que evidenciaron un mejor desempeño así: el 50,7% necesitó orientación para el logro del propósito; el 35,4% , aceptablemente expuso sus enunciados de forma verbal y un 13,4% manifestó elocuentemente sus producciones. Ver figura 34

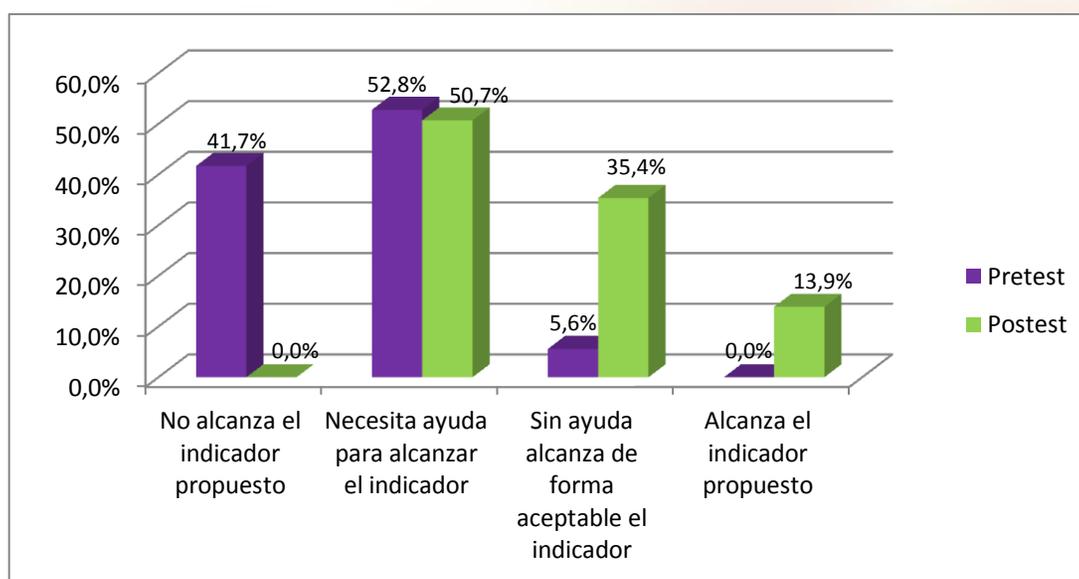


Figura 34. Resultados de la Producción Oral en el pre y postest

Ahora, detallando las dimensiones sobre las que se analiza la producción oral: coherencia, fluidez y vocabulario, se encuentra que: como se muestra en la figura siguiente (35), en relación a la coherencia, el desempeño de los estudiantes en el pre test se enmarcó en los dos primeros criterios de valoración: el 39,6% presentó dificultades en manifestar coherentemente sus relatos y el 52,1% requirió asesoría en la elaboración y exposición de sus argumentos; por el contrario en el postest se encontró que el desempeño se dio en torno a los tres últimos criterios: por un lado el 62,5% de estudiantes con ayuda obtuvo un



resultado favorable; otro 25% mostró parcialmente coherencia en sus intervenciones y el 12,5% restante de manera eficaz expuso sus opiniones.

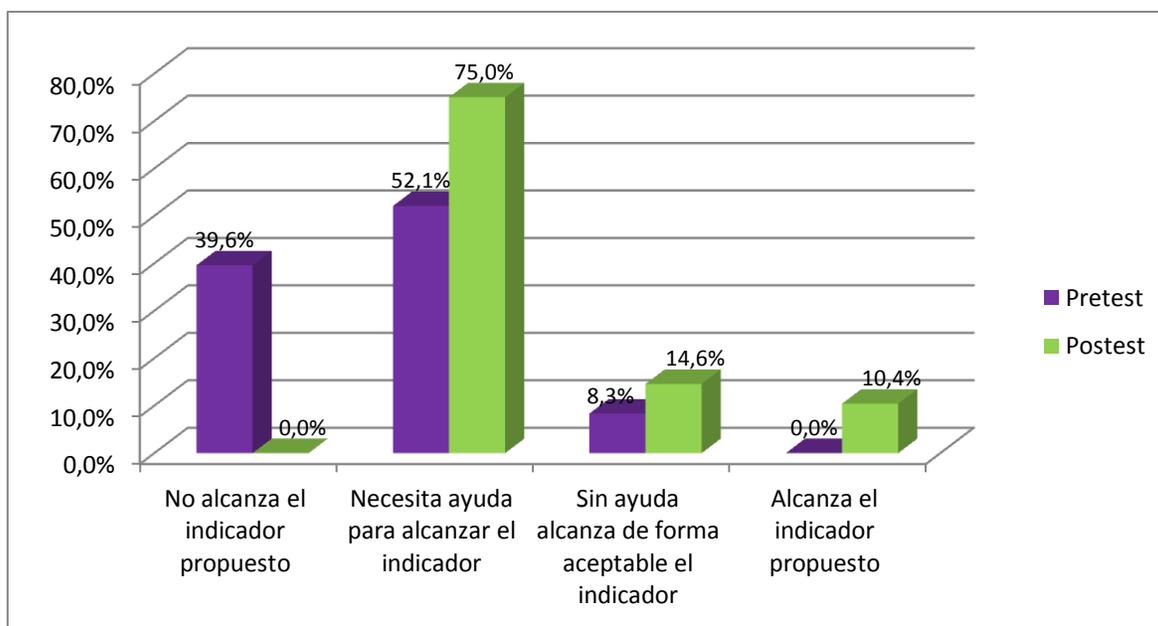


Figura 35. Coherencia en pre y postest

Los datos proyectados indicaron que después de la implementación de la EpC, la mayor parte de los estudiantes guiados por el docente mejoraron sus desempeños en la construcción de discursos coherentes.

Con respecto a la fluidez, al igual que en las dos anteriores, en la aplicación del pre-test gran parte de los estudiantes se ubicaron en los dos primeros criterios de valoración: El 62,5% presentó dificultades y poca seguridad al expresarse; el 33,3% por su parte obtuvo un desenvolvimiento favorable pero contó con las orientaciones del docente. En relación con el postest, se observó que las tendencias se movieron entre los tres últimos criterios: Un alto número de estudiantes (62,5%) manifestó adecuadamente sus ponencias gracias a la asistencia del docente; el 25% con alguna claridad, también expuso sus relatos, con la diferencia de que este grupo no requirió orientaciones; por último, el 12,5% utilizó todos los elementos que se requiere para presentar un discurso fluido. Ver figura 36.

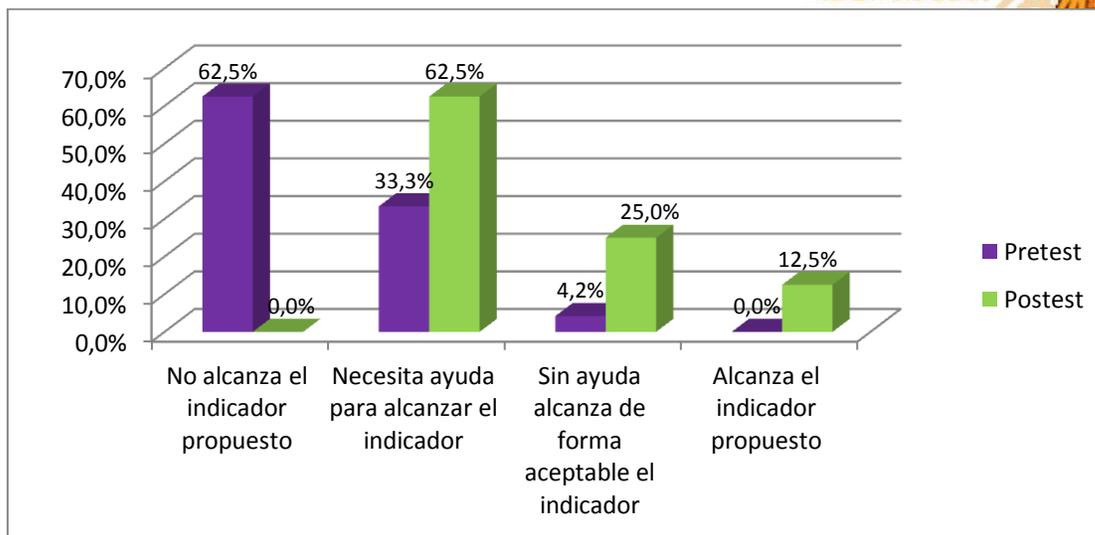


Figura 36. Fluidez en pre y postest

La gráfica anterior muestra, en relación a la fluidez, que la EpC, bajo la asesoría del docente logró representativamente aumentar la facilidad de expresión de los estudiantes, mejorando su elocuencia.

Sobre el uso del vocabulario se presentan los resultados en la figura 36. Se muestra en el pretest que los resultados se ubicaron entre los dos primeros criterios: parte de la población (22,9%) presentó dificultades en la elección de un vocabulario adecuado para expresarse, mientras que un número representativo de estudiantes (72,9%) solicitó la asistencia del docente en la búsqueda de un vocabulario pertinente a la situación comunicativa. En el postest, se obtuvo resultados favorables en los dos últimos criterios: El 66,7% utilizó por iniciativa propia palabras acordes a la intención comunicativa de forma aceptable y el 18,8% mostró una oralidad adecuada y precisa. Ver figura 37.

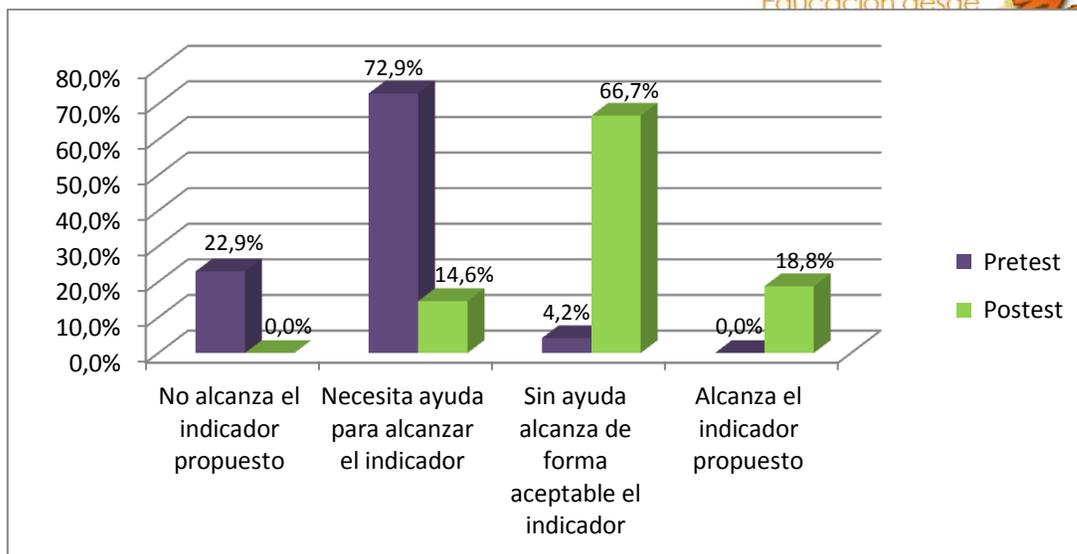


Figura 37. Vocabulario en pre y postest

La ejecución de la didáctica EpC benefició en los estudiantes la ampliación del vocabulario; el manejo de palabras precisas y ajustadas a la situación comunicativa.

En relación a la oralidad del grupo de estudio, después del desarrollo de la didáctica se puede manifestar que en forma general hubo una evolución favorable; los estudiantes revelaron actitudes más seguras al enfrentarse a un auditorio, lograron discursos más coherentes y fluidos, creando ambientes que les permitieron interactuar y enriquecerse mutuamente en los espacios de aprendizaje.

La EpC y el desempeño en la Producción Escrita: al confrontar la incidencia de la EpC en la producción escrita de los estudiantes se sumaron los resultados de las dimensiones correspondientes a esta variable. Igualmente se aplicó la prueba de normalidad de los datos para elegir el método estadístico. Las figuras 38 y 39 muestran gráficamente las frecuencias y las curvas para los resultados de la pre y post evaluación.

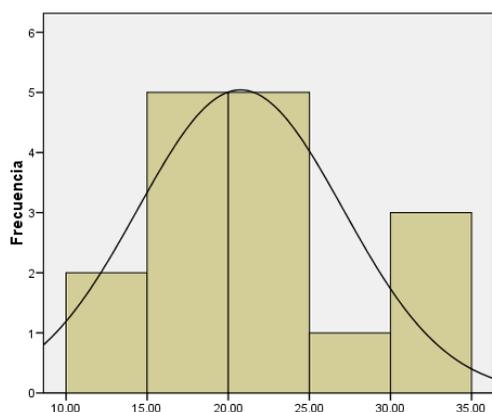


Figura 38. Prueba de normalidad en datos pretest en la producción escrita.

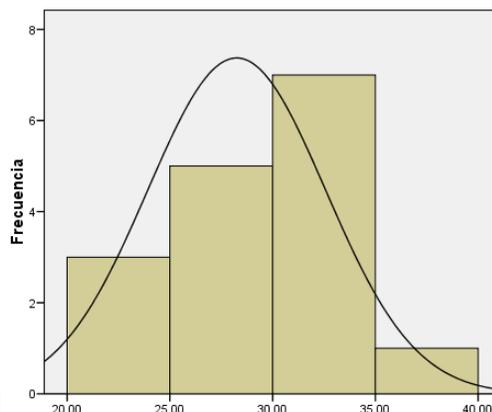


Figura 39. Prueba de normalidad en datos la postest en la producción escrita

Considerando que se cuenta con dos muestras relacionadas y los datos no cumplen el criterio de normalidad, se aplicó la prueba no paramétrica de Wilcoxon. El resultado de esta evaluación se presenta en el cuadro 4. El valor de significancia obtenido es de 0,001 y por tanto menor al 5%, lo que permite descartar la hipótesis nula y concluir que la hipótesis de investigación se cumple para los datos obtenidos.

Estadísticos de contraste (b)

	PE - E
Z	-3,363(a)
Sig. asintót. (bilateral)	,001

Cuadro 4. Verificación de la correlación entre la EpC Y el desempeño en producción escrita.

- a Basado en los rangos negativos.
- b Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

La figura 40 muestra el desempeño de los estudiantes de grado quinto antes y después de la aplicación de la didáctica Enseñanza para la Comprensión en relación a la producción escrita. En ésta se observa que en la aplicación del pretest se dieron los siguientes resultados: el 55,1% de estudiantes que no construyó un escrito con todos los elementos



que se requieren para hacerlo significativo, disminuyó en la aplicación del posttest a un 2,8%, mostrando una diferencia significativa del 52,3% ; al analizar el segundo criterio se notó que del 5,7% de estudiantes que necesitaron ayuda para elaborar su escrito se pasó a un 42% , con un incremento del 36,3%; en el tercer criterio se observó que del 34,7% se paso al 50,6% de la población que sin ayuda alcanzó aceptablemente el propósito, con un incremento del 15,9 %; y por último el porcentaje de los estudiantes que presentaron alto desempeño en la producción de sus textos, tanto en el pre como en el postest se mantuvo estable con un 4,5% .

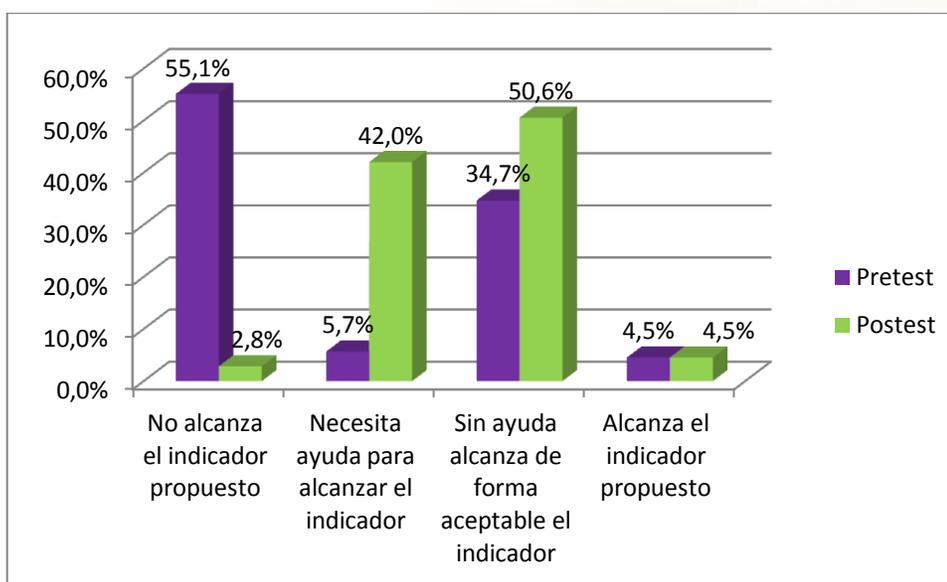


Figura No 40. Resultados de la producción escrita en pre y postest

Ahora, si se observa las dimensiones de análisis de las variables, como son: propósito comunicativo, contenido del texto, estructura del texto y vocabulario, se encuentra que en cada una de ellas hubo un impacto positivo.

En la figura 41 se observa que el comportamiento de los estudiantes frente al propósito comunicativo en el pretest, mostró que un alto porcentaje 56,3% no alcanzó el indicador, pero en la aplicación del post-test disminuyó considerablemente a un 2,1%, con una diferencia del 54,2%; en el segundo criterio se detectó un avance significativo en la



aplicación del postest, ya que del 4,2% de estudiantes que necesitaron asistencia del docente para diseñar un plan que evidencie la intención comunicativa se pasó al 54,2% con un incremento del 50%; lo que indica que gran parte de la población que inicialmente no diseñó un plan, no escribió con claridad y por lo tanto no evidenció una intención comunicativa, después de la aplicación de la EpC mejoró su proceso escritural. Por otro lado, la población que en la prueba inicial tuvo un desempeño aceptable y bueno, tuvo poca variación entre el pre (33,3%) y el pos (37,5%), se nota una transición de un 4,2% después de la aplicación de la didáctica entre las dos pruebas.

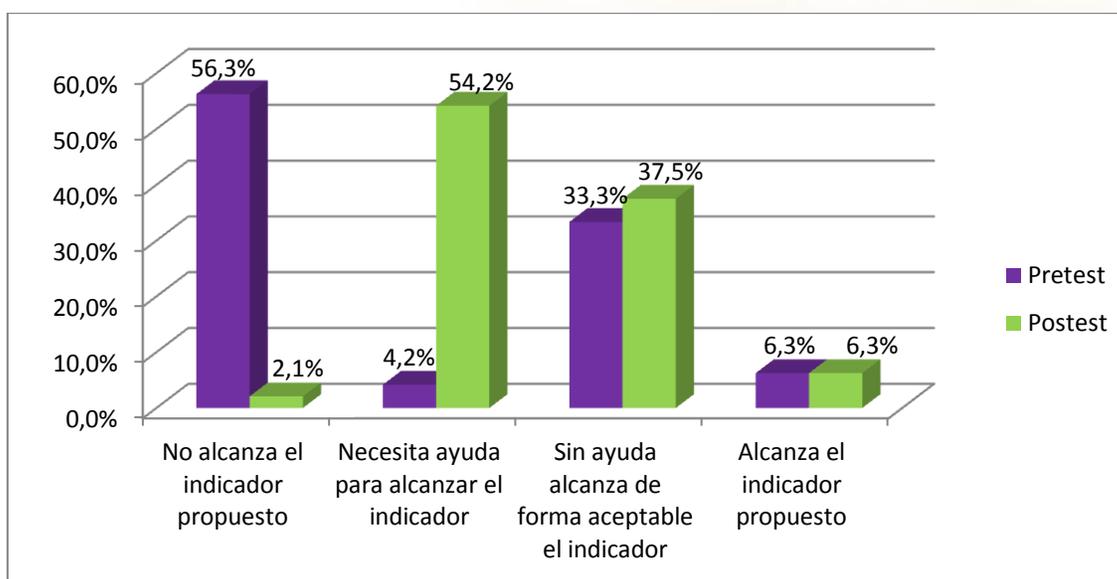


Figura No 41. Propósito comunicativo en pre y postest

En cuanto al contenido del texto, se aprecia que en el pretest un 37,5% de estudiantes no alcanzó el propósito del indicador, mientras que en el postest toda la población se ubicó en los criterios intermedios, es decir; que el desempeño mejoró; de un 6,3% subió a un 31,3% de estudiantes que con ayuda estructuraron adecuadamente el texto, dándole unidad y sentido completo, mientras que del 50% se pasó al 62,5% de la población que lideró su propio proceso logrando un contenido del texto con información suficiente y clara. También se observó que no hubo cambios entre la aplicación del pre y el postest en el grupo de estudiantes que alcanzaron el indicador propuesto, éste se mantuvo estable en un 6,3%, como se aprecia en la figura 42.

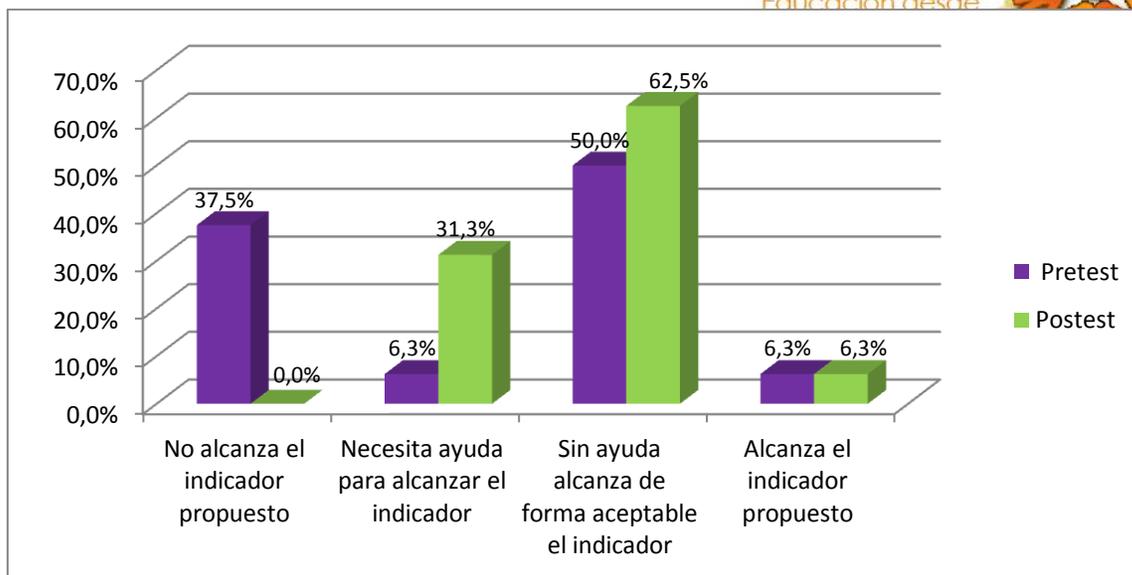


Figura No 42. Contenido del texto en pre y postest

Continuando el análisis de la relación entre la EpC y la producción escrita, en la figura 43, se observa que en el pre- test el 78,1% de los estudiantes no mostraron coherencia ni cohesión en sus escritos, en tanto que en el postest este porcentaje se disminuyó a un 9,4%, lo que mostró que más de la mitad del grupo consiguió un mejor desempeño en cuanto a estructurar un texto se refiere; lograron mantener la secuencialidad en las ideas al igual que entrelazarlas utilizando los conectores adecuados que permitieran entender la totalidad del texto. Al hacer referencia a la población que solicitó orientaciones, se observó que del 6,3% se pasó un 53,1% después de la aplicación de la didáctica, logrando que un 46,8% mejoraran la estructura de sus textos. Por otro lado se aprecia que del 15,6% inicial se subió al 34,4% de los estudiantes que lograron aceptablemente generar coherencia y cohesión en sus escritos. Finalmente, en la evaluación inicial ninguno de los estudiantes había conseguido elaborar un texto bien estructurado mientras que en la evaluación final, un 3,1% lo consiguió. Ver figura 43.

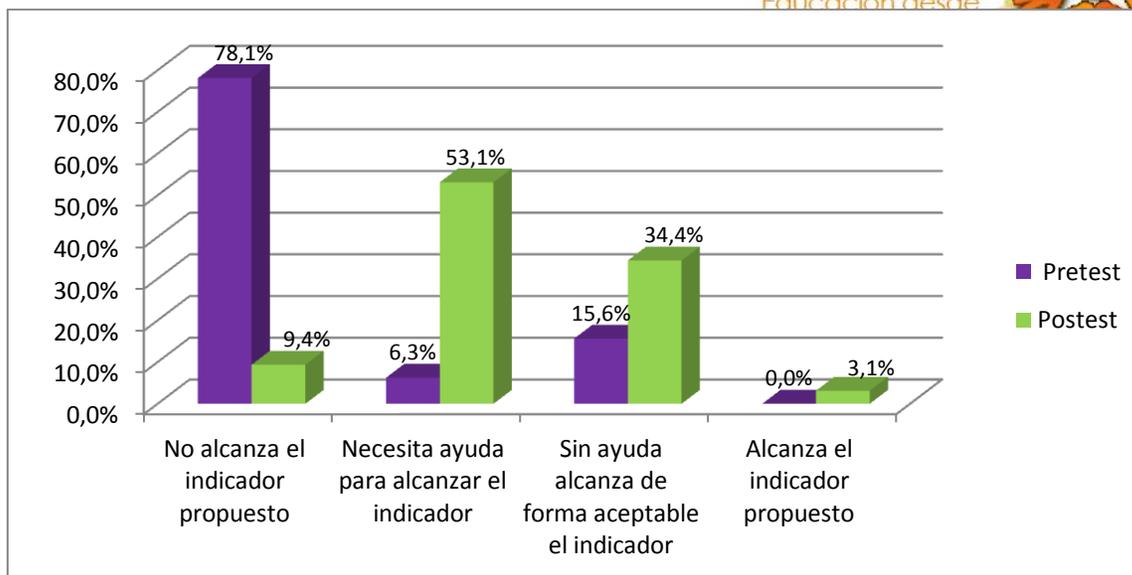


Figura No 43. Estructura del texto en pre y postest

Para terminar este comparativo en la figura 44 se nota que en el pretest un alto porcentaje de estudiantes 51,6% no utilizaba el vocabulario adecuado para expresar sus ideas, mientras que en el postest se redujo a 1,6%; lo que indica que los estudiantes lograron construir discursos más acordes al propósito que perseguían. En el segundo indicador del 6,3% se pasó a un 32,8% notándose un incremento significativo en el postest; lo que evidencia que las producciones cuentan con mayor número de palabras escritas de forma correcta: tildes y reglas gramaticales; por otro lado se encontró que del 37,5% de los estudiantes que utilizaron un vocabulario acorde a la situación comunicativa, en el postest un grupo representativo (62,5%) fue más preciso al utilizar las palabras, tanto para darle mayor sentido a su escrito como para cumplir con el propósito de éste; Para cerrar el análisis de esta dimensión, se encontró que en el último indicador se presentó un caso particular: el grupo de estudiantes que de forma satisfactoria utilizó un vocabulario preciso a su intención en el escrito en el pretest (4,7%) disminuyó a 3,1%, lo que se interpreta como un comportamiento atípico en algunos participantes de la población de estudio que puede deberse a situaciones diferentes al desempeño académico.

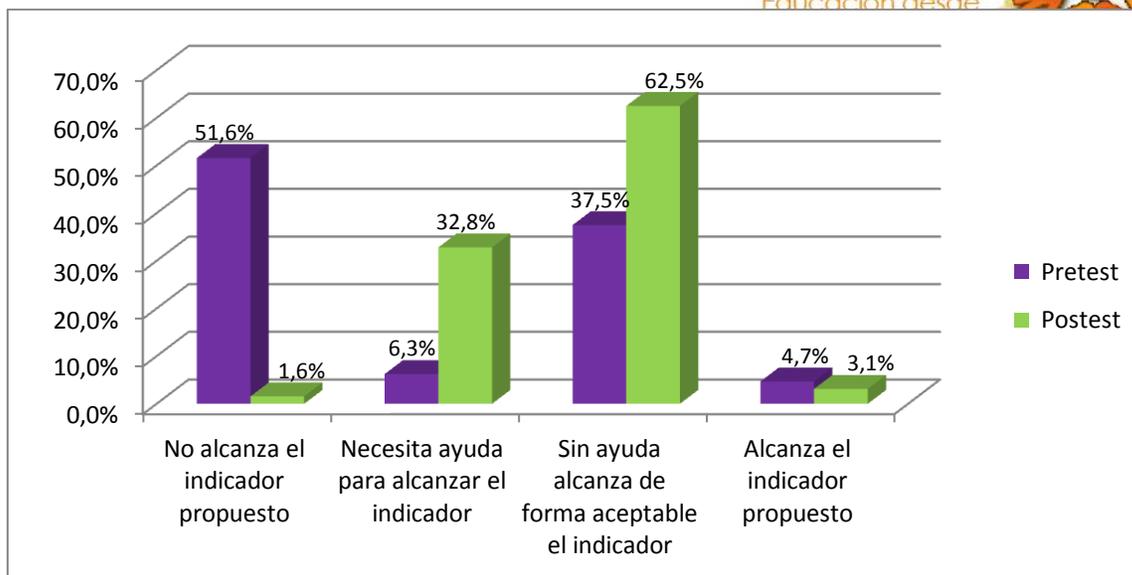


Figura No 44. Vocabulario en pre y postest

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones que comprende la producción escrita, se sustenta que el desempeño de los estudiantes con la implementación de la EpC logró avances representativos, que se evidenciaron en producciones mejor estructuradas y enriquecidas con un vocabulario variado y apropiado, acorde con el propósito que se perseguía; más sin embargo es importante manifestar que todavía persisten dificultades en la escritura correcta de las palabras.

4.2. Discusión de resultados

La educación actual exige ir de la mano con los avances tecnológicos y científicos que la circundan, y por ende se exige también que los estudiantes sean formados en competencias y habilidades que les ayuden a enfrentar estos cambios, igualmente reta al maestro a ofrecer alternativas diferentes para que los alumnos salgan equipados y logren enfrentar y superar los retos que la sociedad actual les demanda; es así como el presente estudio investigativo en uno de sus objetivos propone determinar cómo una didáctica en este caso la Enseñanza para la Comprensión, mejora la interpretación y producción oral y escrita en estudiantes de grado quinto de la sede principal del Centro Educativo Municipal



La Victoria de Pasto; teniendo en cuenta que estos desempeños propuestos son pilares fundamentales en el aprendizaje y desarrollo de todas las áreas del conocimiento y que además trascienden las aulas de clase hacia sus realidades y proyectos de vida.

Es así como la implementación de la Enseñanza para la Comprensión como didáctica alternativa, según los hallazgos, posibilita que los estudiantes mejoren perceptiblemente en las habilidades de interpretar y producir textos orales y escritos. Se observa que al afrontar un texto el 68,8% de los estudiantes ya no lo hacen de forma rápida e irreflexiva, toman posiciones más adecuadas que los conducen al reconocimiento y apropiación del texto, este comportamiento de apropiarse de un texto como lo manifiesta Corona (2005, p. 148) da a los estudiantes la posibilidad de conocer otros mundos posibles, de dialogar con el texto y encontrar significados que se integran al conocimiento de cada persona.

En este proceso los estudiantes logran descubrir con más precisión las ideas importantes enmarcadas en los mensajes que se les presentan, hacen conjeturas e inferencias que las comentan con sus compañeros y las enriquecen con sus experiencias de vida; este comportamiento se ve favorecido en el 55% de los estudiantes, que utilizan la jerarquización de información a través de la observación, la clasificación, la omisión y análisis.

Un aspecto destacado en la interpretación textual lo es también la activación de conocimientos previos que les permite a los estudiantes contextualizar el texto, enriqueciéndolo con sus apreciaciones y valoraciones; estos resultados refuerzan las opiniones de Solé (1994, p. 18) cuando refiere que el leer "es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En esta comprensión intervienen tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente, manejar con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones o inferencias de que se hablaba"



Estas afirmaciones se corroboran también en el avance muy visible que tienen los estudiantes al realizar anticipaciones al texto, se nota que el interactuar con sus compañeros en actividades que son de su interés fortalece la apropiación de la información, logrando asumir posiciones críticas que conllevan a discusiones sanas que enriquecen el proceso educativo, se aprecia estudiantes más autónomos y seguros al emitir sus juicios y realizar inferencias, asumen posturas frente a lo que valoran y tienen un buen desempeño argumentativo; sustentando con apropiación y seguridad ante sus compañeros; cabe anotar que uno de los aspectos más relevantes que se observa es que a los estudiantes les gusta trabajar en situaciones que involucran su cotidianidad y su contexto, con temáticas que sean de su interés y en ambientes de aprendizaje transformados, en este sentido, el presente estudio corrobora los hallazgos encontrados en el trabajo realizado por Argoty, Champutis, López y Vallejo (2008), cuando concluyen que la EpC, como alternativa didáctica, propone romper esquemas tradicionales vigentes en el sistema educativo, puesto que es de gran importancia reestructurar modelos, buscar estrategias acordes con las situaciones de la cotidianidad. Es así como la Enseñanza para la Comprensión brinda a los estudiantes y al docente la oportunidad de cambiar estos paradigmas, porque se promueve el diálogo continuo y la concertación de las formas cómo entablar el proceso de aprendizaje; al determinar los tópicos generativos y las metas de comprensión los estudiantes saben a dónde deben llegar y buscan conjuntamente estrategias que les permitan cumplir con estas metas y el ser mediadores les permite integrarse más activamente en su proceso, en este sentido se retoman las reflexiones de Freire (1990) al manifestar que los estudiantes son sujetos pensantes y críticos, capaces de resolver satisfactoriamente los problemas que se presentan, logran desenvolverse mejor y adquieren solidez en sus desempeños, cuando se les cambian los parámetros educativos tradicionales y se los deja de ver como simples depositarios de conocimientos (educación bancaria).

En el presente estudio y gracias a la forma como se aborda la educación desde la EpC los estudiantes son protagonistas de su proceso educativo siendo altamente participativos, los desempeños se ven fortalecidos y la didáctica permite que el estudiante lejos de ser pasivo y espectador, sea dinámico, esto se refleja en la forma cómo al asumir un texto, interpretarlo y sustentarlo, lo hacen con mayor capacidad de análisis, muestran pertinencia



y seguridad al elaborar argumentos y defender sus hipótesis; tomando nuevamente el estudio realizado por Argoty, Champutis, López y Vallejo (2008) cuando afirman que el involucrar a los estudiantes en el proceso educativo hace que ellos tomen conciencia de su protagonismo en el aprendizaje, estas conclusiones se retoman en el presente estudio, ya que se observa el cambio positivo que muestran los estudiantes al ser más íntegros, buscar desplazar el viejo esbozo de la clase y adoptar las innovaciones ofrecidas, no se puede dejar de lado las sabias palabras del pedagogo de los oprimidos y transmisor de la pedagogía de la esperanza Freire, Paulo (2008) cuando dice que “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. El diálogo implica un encuentro de los hombres para la transformación del mundo, por lo que se convierte en una exigencia existencial, la palabra verdadera es la praxis, porque los hombres deben actuar en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo”. Estas palabras de Freire se ven reflejadas en la población unidad de estudio cuando alcanza un avance revelador en la oralidad, donde la palabra no se queda quieta, se dinamiza en contexto, donde los estudiantes desarrollan sus competencias comunicativas, que les permite saber cuándo hablar, sobre qué y de qué manera hacerlo, interactúan con sus compañeros exponiendo con claridad y orden sus ideas, sus situaciones cotidianas y sus posturas, conservando el hilo de la comunicación dentro del marco de la coherencia. Serrano de Moreno, Stella (2008) manifiesta al respecto la importancia que tiene el hacer uso de los recursos lingüísticos haciéndolos operar en atención a los propósitos de la situación comunicativa; es decir, se debe tener claro desde un inicio que clase de argumentación es apropiada para lo que se desea expresar, en aras de implementar estrategias que favorezcan el discurso a comunicar a fin de que cumpla con el cometido que el autor pretende. Esto favorece que los estudiantes sean más participativos en clase; aunque existen todavía algunos que necesitan ayuda para expresarse con facilidad, otros en cambio, que representan la mayoría del grupo, lo hacen sin dificultad, apoyándose con gestos, utilizando tonos de voz adecuados y con buena pronunciación, es decir, hay un avance indicador en la utilización de elementos prosódicos y lenguaje gestual, los niños y niñas después del desarrollo de la didáctica se muestran menos introvertidos, asumen nuevas técnicas de exposición, logrando que estas sean más amenas y menos traumáticas, utilizan recursos didácticos como carteleras



creativas y expresivas donde recrean aspectos representativos de su vereda, elaboran historietas que hablan de su contexto, redactan noticias, hacen sopa de letras, entre otras; actividades que reflejaban su diario vivir y acontecimientos importantes de su región, lo que facilita el comunicarse asertivamente y ser entendidos por sus compañeros y por el docente. Casanny, Luna y Sanz, (1994: 151) consideran que es indispensable hacer las correcciones en el habla, la cual debe evidenciar el empleo de aspectos como la precisión, la corrección léxica y gramatical así como una pronunciación clara. Todo esto permeado por velocidad y ritmo adecuados, dar muestra de soltura, seguridad y conexión en el discurso, elementos que estructuran la fluidez discursiva.

Por otro lado, el 85,5% de los estudiantes, gracias a la búsqueda de información en varias fuentes, emplean un vocabulario más fluido, organizan oraciones más estructuradas enriquecidas con nuevas palabras, son más recursivos al hablar sustituyendo unas palabras por otras que le dan mayor fundamentación y precisión a sus discursos; aspectos que son importantes para Casanny, Daniel (2009) cuando sostiene que al seleccionar el vocabulario se trata de actualizar o recuperar el que ya se conoce, pero teniendo en cuenta que sea acorde al momento de formular lingüísticamente el contenido. Por lo tanto, el apropiarse de un vocabulario pertinente favorecen en los estudiantes, su autonomía y seguridad para hablar en público, aquí cobra importancia la retroalimentación del docente y de los compañeros, ya que cuando se cometen errores, se recibe las observaciones oportunas, sin que esto genere malestar, por el contrario sirve como panacea para la construcción de nuevos aprendizajes; así mismo el participar en espacios de concertación y diálogo donde el estudiante siente que se aceptan sus características, habilidades y dificultades; es decir el propiciar un ambiente favorable y el ser reconocidos como seres humanos únicos y diferentes son pilares que influyen para que los estudiantes se sientan a gusto y con libertad para expresarse sin ser censurados o rechazados.

En lo referente a la producción escrita, los datos indican que el 55,1% de los estudiantes presentan desempeños representativos; sus producciones escriturales tienen mayor claridad, dan crédito a la intención con que están construidas.



El identificar el tema y elementos tales como: propósito, audiencia, autor, son pasos importantes para Casanny (2004); y estos elementos se logran evidenciar en las producciones escriturales de los estudiantes. Igualmente se detecta que en sus escritos desarrollan una idea con información suficiente que admite identificar elementos semánticos, pragmáticos, relaciones entre oraciones y párrafos; información que se sustenta en Díaz (1999, p. 28) cuando afirma que la coherencia se evidencia al entreteter la información entre los conceptos que aparecen en cada oración, entre oraciones y entre párrafos siguiendo la secuencia de que forman parte. De igual manera, en Casanny (1996) se reafirma estas apreciaciones cuando habla de coherencia como “la propiedad de seleccionar información y organizarla de una manera determinada para que pueda ser interpretada de forma conjunta”. Se encuentra similitud en estas posturas en el estudio realizado por Serna y Montoya (2008) cuando concluyen que “el implementar estrategias como el parafraseo, la confrontación de las producciones textuales de los niños, creación grupal de historietas, completar cuentos, aportar al escrito de los compañeros, ordenar párrafos y correo interno en el aula, ayudan a mejorar la ortografía, la fluidez escritural, la legibilidad, la coherencia, cohesión, y la superestructura textual”.



Análisis comparativo de las habilidades comunicativas: interpretación, producción oral y escrita en el pre y postest

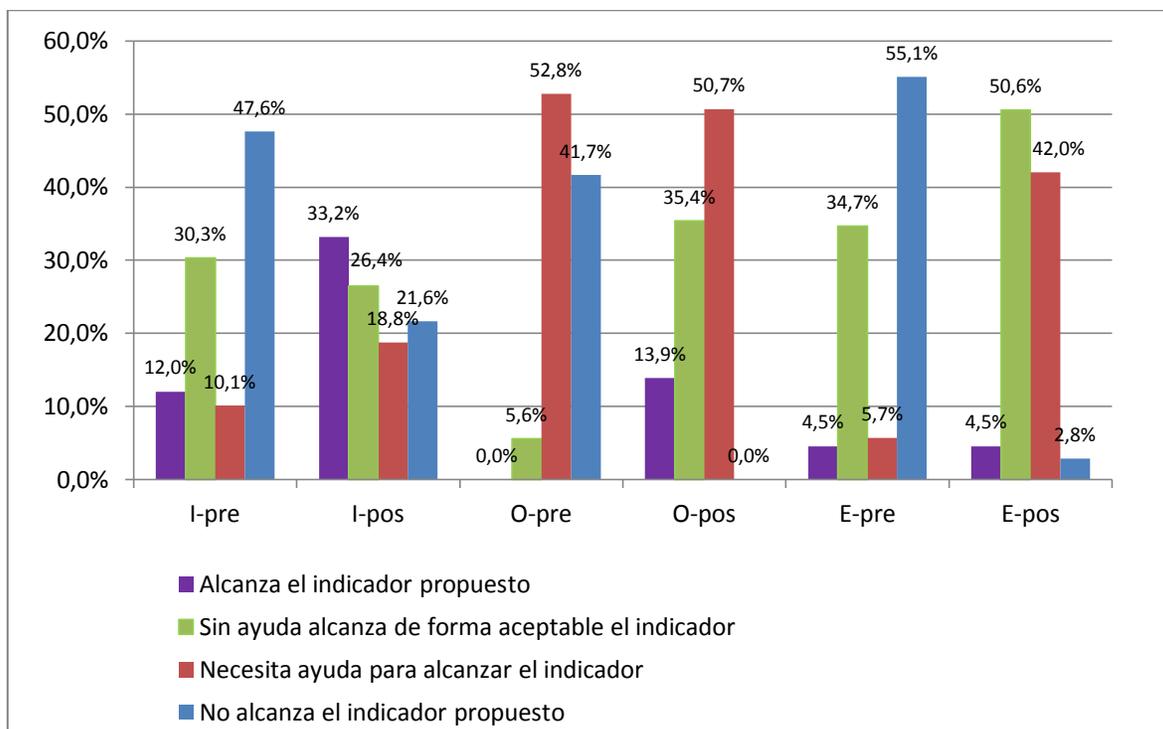


Figura No 45. Análisis comparativo de las habilidades comunicativas en el pre y postest

En la gráfica anterior se aprecia el análisis comparativo teniendo en cuenta el desempeño relativo de los estudiantes en las tres habilidades comunicativas con sus respectivas dimensiones e indicadores y con los correspondientes criterios de valoración: alcanza el indicador propuesto, sin ayuda alcanza de forma aceptable el indicador, necesita ayuda para alcanzar el indicador y no alcanza el indicador.

En términos estadísticos se encuentra que un porcentaje importante de niños (59,6%) se destacan en hacer interpretaciones válidas, al igual que en la producción escrita donde el porcentaje es de 55,1%; comparado con el porcentaje en producción oral (49,3%), es relevante aclarar que aunque el porcentaje que se observa en la oralidad es menor, sí representa gran significancia en el presente estudio porque inicialmente el desempeño de los estudiantes al expresarse, al utilizar elementos prosódicos, al acompañar sus discursos



con gestos se reducía a un 5,6% de la población; esto implica que la didáctica Enseñanza para la Comprensión favorece la expresión oral, además permite verificar la teoría que sustenta Stone (1999) cuando expresa que desde “la Enseñanza para la Comprensión, el estudiante puede demostrar que entendió un contenido cuando tiene la posibilidad de interpretar, argumentar, explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y volver a presentar el tema de manera ampliada”. Es decir, un estudiante evidencia a través de su desempeño que comprende, que ahonda en el conocimiento e interactúa con éste, estableciendo mayor número de relaciones de las que en un principio le era posible, a su vez le permite estar en capacidad de utilizarlo para apropiarse de la realidad. De igual manera, se puede afirmar que a lo largo de la investigación se encontró que uno de los factores que incide en los resultados es la lectura; la mayor parte de la población de estudio presenta dificultades, situación que trae como consecuencia que el desempeño en la parte interpretativa no haya alcanzado en la totalidad de la población el nivel más alto, lo cual indica que el trabajo del proceso lector no debe estar centrado en los primeros grados de escolaridad, sino que debe ser continuo en todo el proceso de aprendizaje a lo largo de los diferentes grados, pero esta no debe ser impuesta, sino más bien debe surgir del interés y motivación del estudiante, de tal manera que pueda encontrar no solo el gusto, sino también la importancia que este hábito merece. Este tema también fue abordado por García Ordoñez, Klinger, Olaya y Ávila (2008) quienes manifiestan que debe volver a pensarse en el objeto de estudio de la enseñanza de lengua castellana, dándole relevancia a la lectura, a la escritura y a la oralidad como prácticas sociales que favorecen la diversidad étnica y cultural. De igual manera consideran que la falta de hábito en la lectura influye en el desarrollo de habilidades lectoescritoras, debido a que quien no entiende lo que lee está condenado al fracaso y con menos oportunidades de vincularse al campo profesional; de igual manera Serna y Montoya (2008) consideran que “es importante familiarizar al niño con la lectura, para que pueda comprender y analizar lo que lee; hay que crear buenos hábitos de lectura y escritura en los alumnos, tanto los educadores como los padres de familia, creando buenos ambientes, materiales adecuados, libros que sean del agrado de ellos, para que realicen con ánimo las actividades requeridas”. En palabras de Freire (2008) también se sustenta estas posturas cuando dice: “el estudio no se mide por el número de



páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”.

Una dificultad encontrada tanto en la producción oral como en la escrita es que algunos estudiantes no les gusta planificar las actividades, muestran apatía por esta actividad, prefieren desarrollar sus discursos o ejercicios escriturales sin mucho preámbulo, lo que ocasiona que en el momento de exponer o revisar sus composiciones presenten dificultades en la organización de ideas, en la forma de redactar o no haya argumentos sólidos y esto trae como consecuencia falta de claridad en sus intervenciones y en sus escritos.



5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

La conclusión más importante de esta investigación es que la utilización de la Enseñanza para la Comprensión como didáctica alternativa dentro del aula mejora en un alto porcentaje la interpretación, la producción oral y escrita de los estudiantes. En cuanto a la interpretación se puede decir que:

1. Se presenta un avance significativo, ya que la didáctica permite un pensar y actuar flexiblemente con lo que el estudiante sabe y con los nuevos conocimientos, situaciones que le facilitan ir más allá de un pensamiento y acción memorística y rutinaria, facilitándole la construcción de su propio conocimiento, entendiendo el porqué y para qué aprender.

2. El iniciar el trabajo de cada unidad didáctica con las metas de comprensión, admite que los estudiantes tengan una visión general no solo de lo que se espera de ellos, sino también que les brinda el espacio para proponer sus propias metas teniendo en cuenta sus conocimientos previos, favoreciendo la participación, autonomía y trabajo en equipo, ya que estas son consensuadas entre todos. Es decir que el proceso deja de ser unidireccional para convertirse en acciones participativas donde todos los miembros de la clase se tornan en agentes activos del proceso de enseñar y aprender.

3. El trabajo en equipo favorece también el hacer interpretaciones adecuadas, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con sus compañeros, escuchar sus opiniones y contrastarlas para llegar a una conclusión concertada y acertada.

4. El uso de diferentes fuentes de consulta (libros, fotocopias, internet, entre otras), también permite que los estudiantes tengan otras posibilidades distintas a lo que el maestro les transmite, haciendo sus propias interpretaciones que lo conduzcan a seleccionar información, a reconocer ideas principales, a formular hipótesis y a construir conclusiones pertinentes y coherentes. Este proceso considerado como desempeño de comprensión faculta a los estudiantes para reconfigurar, expandir y aplicar lo que ya saben; es decir, que



el pensamiento de los estudiantes no se queda oculto; por el contrario, es observado por el docente y por sus compañeros para ser evaluado y retroalimentado de manera conjunta.

5. La interpretación también se ve favorecida gracias a que los tópicos generativos fueron producto de los intereses de los estudiantes a través de lluvias de ideas, lo que permite trabajar en contexto, logrando una motivación efectiva en el desarrollo de cada temática, porque ellos hacen reconocimiento de su entorno a través de lecturas de su realidad que los lleva a proponer soluciones sobre problemáticas detectadas en su vereda.

6. Es importante manifestar que a pesar de que gran parte de los estudiantes mejoran en el proceso interpretativo, algunos todavía continúan presentando inconvenientes, específicamente en categorizar información y seleccionar ideas.

Con respecto a la producción oral es importante anotar que:

1. Después de la aplicación de la didáctica, al brindar a los estudiantes la posibilidad de trabajar en equipo, de escoger las temáticas y de saber que se espera de ellos, se ve fortalecida su autonomía, autoestima y seguridad, mejorando así su participación en actividades que involucran la expresión oral.

2. También se observa mayor expresividad, mayor fluidez, un lenguaje más enriquecido y la utilización de gestos, permitiendo que los estudiantes acompañen y enfaticen mejor sus argumentos.

3. A pesar de que los resultados arrojados muestran progresos significativos en la oralidad, también hay que anotar que algunos estudiantes todavía presentan dificultades al momento de planificar y estructurar el contenido de su discurso; poco les gusta hacer borradores y prefieren pasar directamente a la ejecución de la actividad, lo que genera una línea argumental fluctuante y escasa fluidez cuando se expresan oralmente.

4. La oralidad de los estudiantes tiene un mejor desempeño cuando se desarrollan temas relacionados con su contexto; se observa una mejor apropiación, argumentación y posturas frente a sus realidades. Por lo tanto, para concebir estrategias didácticas efectivas es necesario conocer y tener en cuenta su contexto particular.

5. La EpC permite un mejor espacio para la expresión personal; el estudiante tiene la oportunidad de hacer un reconocimiento de lo que sabe en la etapa de conocimientos



previos, a través de las metas de comprensión de saber que se espera de él y a lo que se compromete; por medio de los desempeños de comprensión conocer también sus habilidades y fortalezas, y por último en la evaluación continua identificar sus aspectos por mejorar o fortalecer lo que aprende, ya que ésta es dada de forma individual, por él mismo o por el maestro, pero también colectiva cuando es el grupo quien emite una valoración sobre su trabajo.

6. En el proceso de la oralidad, la enseñanza para la comprensión establece una serie de orientaciones generales, con el fin de ofrecer al docente una guía flexible que facilita el interactuar de forma continua, que sirven de apoyo a su desempeño profesional buscando siempre la transformación de sus propias prácticas didácticas; por tanto la Enseñanza para la Comprensión busca orientar el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa.

Sobre la producción escrita se puede concluir que:

1. La mayoría de los estudiantes, gracias a la intervención de la didáctica, escriben sus producciones mostrando avances en coherencia, cohesión, ortografía, variedad de vocabulario y cantidad de información.

2. A pesar de lo anterior, los datos indican que aún queda un número de estudiantes que tiene dificultades para escribir correctamente y lograr una adecuada estructuración del texto.

3. A los estudiantes poco les gusta escribir, sienten apatía hacia el proceso escritural lo que a veces genera dificultad para que organicen sus bitácoras de conocimientos. Es importante aclarar que una de las motivaciones más sustanciales para ellos es permitirles escribir sobre sus intereses, gustos y necesidades.

4. El ser evaluado de forma continua y por el grupo resulta enriquecedor en la medida en que el estudiante reflexiona, sobre las sugerencias y correcciones hechas no sólo por el profesor, sino también por sus compañeros, que a su vez le permite retroalimentar sus producciones, mejorando su escritura, en cuanto al propósito, contenido, estructura y vocabulario.



5. Con el desarrollo de los desempeños de comprensión se favorece también la parte escritural de los estudiantes, ya que ellos en el proyecto final de síntesis, hacen un resumen de lo aprendido en el tópico generativo.

6. Se concluye repensando la labor docente e invitando al cambio de pensamiento, vislumbrando una educación transformadora para estudiantes y sociedades cambiantes citando palabras de Freire: “el hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”.

5.2. Recomendaciones

Con base en la experiencia de realizar esta investigación, la cual ha sido enriquecedora en todo sentido, y en los resultados obtenidos, se pueden hacer las siguientes recomendaciones:

1. A los docentes comprometidos con su labor educativa y que buscan potenciar aprendizajes significativos y contextualizados, donde se respete la diferencia y se reconozca los intereses y necesidades de los estudiantes; se les recomienda implementar la Didáctica Enseñanza para la Comprensión, ya que ésta permite cambiar los esquemas educativos tradicionales y mejorar las habilidades comunicativas: interpretación, producción oral y producción escrita; pilares fundamentales en todas las áreas del conocimiento.
2. Es importante antes de la aplicación del instrumento que el docente y los estudiantes tengan conocimiento y claridad en las temáticas que se pretende evaluar.
3. Las actividades organizadas para el pre y el postest se sugiere que sean las mismas para evitar sesgos en la investigación.
4. Para la aplicación del pre como del postest es importante que los estudiantes estén motivados, sin presiones de ninguna índole, bajo ambientes agradables y por espacios cortos, aunque esto implique más tiempo en la aplicación de los mismos.
5. Contar con variadas fuentes de consulta, permite a los estudiantes ejercitarse en la selección de información, en contextualizar y enriquecer su vocabulario, tanto en la



parte escritural como en la oral, de igual forma, la implementación de la didáctica así lo exige por la metodología que maneja.

6. Fortalecer el trabajo en equipo, ayuda a mejorar la autonomía, seguridad y por ende la autoestima, (aspectos relevantes en la EpC), que motivan al estudiante no solo en la participación, sino también en adoptar posturas críticas, que lo llevan a argumentar con apropiación y fundamentos sólidos sus pensamientos.
7. Para realizar una buena interpretación es indispensable que el estudiante tenga una adecuada forma de leer; se considera que los dos van de la mano, ya que si un estudiante lee con dificultad difícilmente hará buenas interpretaciones de la misma.
8. A docentes y directivos que deseen implementar la didáctica se les sugiere documentarse para poder comprender la esencia de esta teoría antes de implementarla.
9. Es importante trabajar en contexto, permitiendo a los estudiantes expresar sus vivencias, sus pensamientos, sus problemas e inquietudes, ya que esto promueve mejores ambientes de aprendizaje, fortaleciendo la interpretación, la oralidad y la escritura de textos.
10. Se sugiere iniciar al niño desde edad temprana (nivel preescolar) en el conocimiento de diferentes textos, que les permitan construir interpretaciones apropiadas con su edad y socializarlas ante sus compañeros para ir fortaleciendo su autoestima y el asumir una posición más segura al enfrentarse a un público.
11. Crear conciencia social y crítica en los niños, haciendo lecturas de su realidad, para generar en ellos actitudes de liderazgo frente a las problemáticas que se presentan en su contexto con miras a la búsqueda de soluciones.
12. Fortalecer a través del trabajo académico la autonomía en los estudiantes, vislumbrando la construcción de proyectos de vida que favorezcan la formación de personas capaces de transformar no sólo su realidad, sino también la de su región.
13. Es importante que el ejercicio oral como escritural represente para los estudiantes un sentir y un entender del por qué y para que se hace, de tal forma que pueda resultar gratificante y enriquecedor en el proceso de aprender y pueda trascender a su vida cotidiana.



REFERENCIAS

- Alcalá Adrianzén, Gabriela Verónica (2012). Aplicación de un programa de habilidades metacognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4to grado de primaria del colegio parroquial santísima cruz de Chulucanas. En [http://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1420/MAE_EDUC_089.pdf?sequence=1?](http://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1420/MAE_EDUC_089.pdf?sequence=1)
(Recuperado en febrero 02 de 2012)
- Argoty, Karol; Champutis, Ana Lissette; López, Gloria Elena; Vallejo, Angel Ricardo (2008). La Enseñanza para La Comprensión como estrategia para el acompañamiento en el proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales y educación ambiental en el grado 8 – cuatro de la Institución Educativa Municipal Normal Superior de Pasto.
- Barrantes Ramírez, Gloria Mercedes. (2004). Implementación Del Enfoque Pedagógico Enseñanza Para La Comprensión Aplicado En El Colegio Saulo De Tarso.
Disponibile en <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/3232/1/132017.pdf>.
Recuperado el 28 de marzo de 2013
- Bravo, Reyes Carlos. (2009). El proceso pedagógico, componentes y características. En <http://www.slideshare.net/cbravo/el-proceso-pedagógico>.
(Recuperado en enero 20 de 2013).
- Cárdenas Zuluaga, Claudia (s.f). La diversidad en la diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.
- Casanny, Daniel (s.f). Diez claves para enseñar a interpretar. En http://atenas.blogs.cervantes.es/files/2013/11/Cassany_claves_ensenar_interpretar.pdf
(Recuperado en abril 07 2012).



Casanny, Daniel (2009). La composición escrita en e/le. Monográficos marco ELE, ISSN 1885-2211 / núm. 9. Recuperado el 4 de febrero de 2014. Disponible en

http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany.pdf.

(Recuperado en agosto 03 de 2013).

Casanny, Daniel (1993). La cocina de la escritura. Editorial Empúries Barcelona. Pág. 13

Casanny, Daniel; Luna, Marta & Sanz, Gloria (1998). Enseñar Lengua. Barcelona. GRAÓ.

Casanny, Daniel (2000). Construir la escritura. Disponible en

http://ledidacticauah.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany_apartado_7_2.pdf.

(Recuperado en julio 04 de 2012).

Casanny Daniel. (). Aproximaciones a la lectura crítica. Teoría, ejemplos y reflexiones.

Universitas Pompea Fabras. Barcelona.

Corona, Pablo Edgardo & Ricoeur, Paul (2005). Lenguaje, texto y realidad. – 1 ed. –

Buenos Aires: Biblos, 220 pp.

Segura de Harwood, Antonieta (2004). Informe del rendimiento de los estudiantes de escuelas rurales de San Martín. Comunicación integral. Proyecto Aprende. En

<http://www.bvcooperacion.pe/biblioteca/bitstream/123456789/2095/1/BVCI0001793.pdf>.

(Recuperado en agosto 24 de 2013).

Endo Valencia Maryoly Rosas Patiño & Yineth. (2011). La Comprensión e Interpretación Textual de Historietas en Los Estudiantes del Grado Primero de La Institución Educativa Internado Escolar Rural Solita Sede 2. Ingrid Universidad De La Amazonia Florencia – Caquetá. En

<http://edudistancia2001.wikispaces.com/file/view/1.25.+LA+COMPRESI%C3%93N+E+INTERPRETACI%C3%93N+TEXTUAL+DE+HISTORIETAS+EN+LOS+ESTUDIANTES+DEL+GRADO+PRIMERO+DE+LA+INSTITUCI%C3%93N+EDUCATIVA+INTERNADO+ESCOLAR+RURAL+SOLITA+SEDE+2..pdf>

(Recuperado en febrero 24 de 2013).



Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares Básicos de Competencias.

Documento No 3. Editorial MEN. Bogotá

Ministerio de Educación República del Perú. (2004). Evaluación Nacional del

Rendimiento Estudiantil. Informe pedagógico de resultados. En

http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/en2004/ComunicacionP2_6.pdf.

(Recuperado en enero 13 de 2012).

Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares. Lengua Castellana.

Áreas obligatorias y fundamentales. Editorial Magisterio.

Freire, Paulo. (1990). La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones. Ministerio de Educación y Ciencia. Paidós Editores. Barcelona.

Freire, Paulo. (1985). La importancia de leer y el proceso de liberación. Siglo XXI editores. México.

Freire, Paulo (2003). El grito manso. 1º edición. Siglo XXI editores. Argentina Buenos Aires.

Freire, Paulo (2008). Pedagogía de la esperanza. Editorial siglo XXI editores.

García, E. Georgina. (2010). Educación Inclusiva: Propuesta didáctica para desarrollar la oralidad en escolares con déficit atencional: estimulando el razonamiento analógico verbal. Universidad de la Serna, Chile. En

http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCINCLUSIVA/RLE3608_Garcia.pdf

(Recuperado en marzo 23 de 2013).

García Ordoñez, Luis Fernando & Klinger, Miryan & Olaya, Patricia & Avila, Girne

(2008). Factores que generan la Desmotivación por la Lectura y Escritura en estudiantes del grado sexto de La Institución Educativa I.T.P.C. Tumaco – Nariño. Universidad



Mariana. En [Http://Www.Slideshare.Net/Turborap/Trabajo-De-Investigacion-Unima-Presentation](http://Www.Slideshare.Net/Turborap/Trabajo-De-Investigacion-Unima-Presentation)

(Recuperada en marzo 23 de 2013).

Gimeno Sacristán, José (1996). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas.

En http://www.cse.altas-capacidades.net/pdf/la_construccion_del_discurso.pdf.

(Recuperado en noviembre 14 de 2013).

González, Miguel Alberto (2012): Falacias de la igualdad y precariedades de la libertad. Manizales: Universidad de Manizales.

González, M. Henry & Viveros, G. David Jacobo. (). El aprendizaje lúdico de la literatura en niños de educación básica primaria, apoyado en dispositivos tecnológicos como los Ambientes Hipermediales. En <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n32/n32a09.pdf>.

(Recuperado en febrero 12 de 2013).

Guevara de la Serna, Ernesto. (2007). Didáctica: el arte de enseñar.

En <http://luisalgado.blogspot.com/2007/07/didactica-el-arte-de-ensear.html>

(Recuperado en enero 22 de 2013).

Guinovart, Beatriz. (). Documento 6. Facultad de Ciencias Económicas y de Administración. Unidad de Apoyo a la Enseñanza. Proyecto de desarrollo de competencias genéricas. En

<http://www.ccee.edu.uy/uae/competencias/Documento%206%20-%20Comprender,%20leer%20y%20resumir%20un%20texto.pdf>.

(Recuperado en febrero 25 de 2013).

Hernández Martínez, Eutimio (2009). La enseñanza para la Comprensión: Una experiencia de aula que transforma la práctica pedagógica. Colegio Americano de Barranquilla.

En <http://www.colegioamericano.edu.co/es/component/content/article/14-noticias/156-la-ensenanza-para-la-comprension>.



(Recuperado en mayo 05 de 2012).

Manuale, M. Medina, K. (2005). Enseñanza para la comprensión: algunas orientaciones didácticas. En

http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/1/1739/1/AU_2005_7_p_ag_18

(Recuperado en enero 08 de 2013).

Martínez Villate, Jenny Andrea (2007). La enseñanza para la comprensión: una aplicación en el aula. Editorial Universidad pedagógica Nacional.

Medina Manrique, Magda Inés & Leal Barón, Ana Mérida. (2009). La lectura y la escritura como procesos transversales en la escuela: Efectos de un programa basado en los postulados de la lectura y escritura como proceso sobre la calidad de comprensión y producción de textos expositivos en niños de tercero y cuarto de primaria.

En <http://www.idep.edu.co/pdf/lecturaescritura.pdf>.

(Recuperado en marzo 07 de 2013).

Nauta, Jan Peter. (2010). Lengua hablada y producción oral.

En <http://marcoele.com/descargas/navas/12.nauta.pdf>.

(Recuperado en marzo 27 de 2013).

López Ramos, Ana (s.f). H.G Gadamer. En

<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/gadamer.pdf>.

(Recuperado en abril 07 de 2013).

P. Flore, E. y Leymonié, J. (2007) Didáctica práctica para enseñanza media y superior: Planificaciones De Aula Que Promueven La Comprensión. Montevideo: Grupo Magro. En

http://maristas.org.mx/gestion/web/articulos/planificaciones_aula_promueven_comprehension.pdf

(Recuperado en enero 15 de 2013).



Perkins, David. (2008). La escuela Inteligente. En

<http://paradigma-en-la-educacion.blogspot.com/2008/11/la-escuela-inteligente-por-daivid.html>.

(Recuperado en febrero 22 de 2013).

Perkins, David. (2010). Enseñanza para la Comprensión EpC.

En <http://www.slideshare.net/cavalos82/la-enseanza-para-la-comprension-2010>.

(Recuperado en enero 15 de 2013).

Pinto, María. (2013). URG. Proyecto Alfin EEES, Habilidades y competencias de gestión de la información para aprender a aprender en el marco del espacio Europeo de Enseñanza Superior.

En http://www.mariapinto.es/alfineees/aprender_analizar/como.htm

(Recuperado en enero 13 de 2013)

Pogré, Paula. (2007)¿Cómo enseñar para que los estudiantes comprendan? Diálogo Educativo, vol. 7, núm. 20. pp. 25-32. En

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=189116807003>.

(Recuperado en enero 12 de 2013).

Prada Echeverry, Ángela María. (2010). Enseñanza para la Comprensión: Un marco conceptual para llevar la reforma integral de la educación básica al aula.

En

http://posgradofeuady.org.mx/wp-content/uploads/2012/04/Tesis_MINE_Angela_Prada.pdf.

(Recuperado en marzo 07 de 2013).

Sacristán, José Jimeno (1993). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación?

En <http://aecgit.pangea.org/memoria/pdf/Jose%20Gimeno.pdf>.

(Recuperado en marzo 07 de 2013).



Sampieri, Roberto y Otros (2010). Metodología de la investigación. 5° edición. Mc Graw Hill.

Sánchez Marcelo, Ramos, Apolinario, Santos, Ana & Velásquez, Rosa María. (2010). Los tópicos generativos incorporados a la enseñanza para generar aprendizajes significativos. Institución Educativa San Martín de Porres, Lima – Perú.

Serna G Aura Milena & Montoya Ilena María. (2008) ¿Cuáles estrategias de aprendizaje podemos implementar para la producción de textos orales y escritos en niños(as) de tercer grado de la institución educativa Francisco Antonio Zea Sección Pedro De Castro? En

http://www.academia.edu/726343/_CUALES ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PODEMOS IMPLEMENTAR PARA LA PRODUCCION DE TEXTOS ORALES Y ESCRITOS EN NINOS AS

(Recuperada en febrero 24 de 2013).

Serrano de Moreno, Stella (2008). Composición de textos argumentativos: una aproximación didáctica. Revista ciencias Sociales Marcaibo, v.14, n.1, pp. 149-161

En http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-95182008000100013&script=sci_arttext.

(Recuperado en agosto 14 de 2013).

Solé Gallart, Isabel. (1994). La comprensión de Lectura.

En <http://paolagarciaunipamplona.blogspot.com/p/isabel-sole-y-la-comprencion-de-lectura.html>.

(Recuperado en marzo 28 de 2013).

Solé, Isabel. (1994). Estrategias de lectura, Barcelona, Graó. En

http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf.

(Recuperado en 05 marzo de 2014).



Stone, Marta (1999). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica, Paidós, Buenos Aires.

Ministerio de Educación Nacional (2011). Programa para la Transformación de la Calidad Educativa “Todos a aprender”. Formar en lenguaje: la producción textual.

En <http://www.slideshare.net/clemen07/produccion-textual-14415821>

Recuperado en julio 02 de 2013).

Vargas Venegas, Genara (2008). Desarrollo de la fluidez oral en ELE. Pág. 17. En

[https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_21Vargas.pdf?documentId=0901e72b80e1fe22)

[RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_21Vargas.pdf?documentId=0901e72b80e1fe22.](https://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_21Vargas.pdf?documentId=0901e72b80e1fe22)

(Recuperado en febrero 14 de 2013).

Vázquez Recio, R. (2011). Enseñanza para la comprensión: el caso de la Escuela Rural de Bolonia (Cádiz, España). *Revista Iberoamericana de Educación.*, n. 57, pp. 183-202.

En <http://www.rieoei.org/rie57a08.pdf>.

(Recuperado en enero 08 de 2013).

Van Dijk, A Teun (2006). De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso Una breve autobiografía académica. Versión 2.0. Diciembre de 2006. En

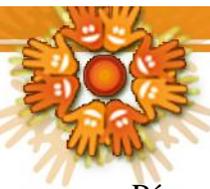
<http://www.discourses.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20analisiss%20critico%20del%20discurso.pdf>.

(Recuperado en febrero 02 de 2013).

Zuleta, Estanislao. (1982). Sobre la lectura. En

http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-99018_archivo_pdf.pdf

Recuperado en noviembre 24 de 2013).



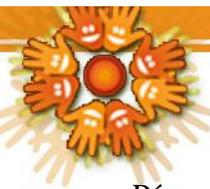
	Pág.
Figura No 1. Resultados pruebas Saber Pro años 2012 y 2013.....	15
Figura No 2. Elementos de la Enseñanza para la Comprensión (EpC).....	49
Figura No 3. Desempeño frente a la comprensión de un texto.....	63
Figura No 4. Desempeño frente a identificar la intención en un texto.....	65
Figura No 5. Desempeño frente a la apropiación de un texto.....	67
Figura No 6. Desempeño en la argumentación de una idea.....	68
Figura No 7. Desempeño respecto a la coherencia en producción oral.....	70
Figura No 8. Desempeño con respecto a Fluidez en la producción oral.....	71
Figura No 9. Uso de vocabulario en producción oral	73
Figura No 10. Propósito comunicativo en producción escrita.....	75
Figura No 11. Contenido del texto en la producción escrita.....	77
Figura No 12. Estructura del texto en la producción escrita.....	78
Figura No 13. Vocabulario en la producción escrita.....	79
Figura No 14. Desempeño en la comprensión del texto en el postest.....	82
Figura No 15. Desempeño en identificar la intención del texto en el postest.....	83
Figura No 16. Desempeño en la apropiación de un texto en el postest.....	84
Figura No 17. Desempeño en argumentación con respecto al texto en postest.....	85
Figura No 18. Coherencia en la producción oral en postest.....	86
Figura No 19. Fluidez en la producción oral en el postest.....	88
Figura No 20. Utilización de vocabulario en la producción oral en el postest.....	89
Figura No 21. El Propósito comunicativo en la producción escrita en el postest.....	90
Figura No 22. Contenido del texto en la producción escrita en el postest.....	91



Figura No 23. Estructura del texto en la producción escrita en el postest.....	92
Figura No 24. Uso de vocabulario en la producción escrita en el postest.....	93
Figura No 25. Prueba de normalidad en datos pre test para la interpretación.....	95
Figura No 26. Prueba de normalidad en datos postest para la interpretación.....	95
Figura No 27. Resultados para el desempeño interpretativo en pre y postest.....	96
Figura No 28. Comprensión en pre y postest.....	97
Figura No 29. Intención en pre y postest.....	98
Figura No 30. Apropiación en pre y postest.....	99
Figura No 31. Argumentación en pre y postest.....	100
Figura No 32. Prueba de normalidad en datos pretest para la producción oral.....	101
Figura No 33. Prueba de normalidad en datos postest para la producción oral.....	101
Figura No 34. Resultados de la producción oral en pre y postest.....	102
Figura No 35. Coherencia en pre y postest.....	103
Figura No 36. Fluidez en pre y postest.....	104
Figura No 37. Vocabulario en pre y postest.....	105
Figura No 38. Prueba de normalidad en datos pretest en la producción escrita.....	106
Figura No 39. Prueba de normalidad en datos postest en la producción escrita.....	106
Figura No 40. Resultados de la producción escrita en pre y postest.....	107
Figura No 41. Propósito comunicativo en el pre y postest.....	108
Figura No 42. Contenido del texto en pre y postest.....	109
Figura No 43. Estructura del texto en pre y postest.....	110
Figura No 44. Vocabulario en pre y postest.....	111

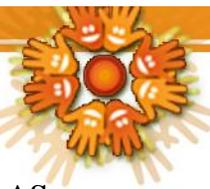


Figura No 45. Análisis comparativo de las habilidades comunicativas: interpretación,
producción oral y escrita en el pre y posttest..... 116



LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro No 1. Criterios de valoración para los indicadores.....	56
Cuadro No 2. Verificación de la correlación entre la EpC y la habilidad interpretativa.	89
Cuadro No 3. Verificación de la correlación entre la EpC y la habilidad en producción oral.....	96
Cuadro No 4. Verificación de la correlación entre la EpC y la habilidad en producción escrita.....	101



ANEXO 1.

ESCALA DE VALORACIÓN PARA EL MANEJO DE LAS REJILLAS

Con el propósito de medir la capacidad interpretativa, la producción oral y escrita de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, se ha diseñado unas rejillas organizadas por dimensiones con indicadores que abarcan cada una de ellas.

La escala de valoración está dada de 1 a 4 y los criterios se relacionan en la siguiente tabla.

ESCALA	CRITERIO
4	Cuando el estudiante alcanza el indicador propuesto.
3	Cuando el estudiante sin ayuda, alcanza de forma aceptable el indicador
2	Cuando el estudiante necesita ayuda para alcanzar el indicador
1	Cuando el estudiante no alcanza el indicador propuesto.



ANEXO 2.

REJILLA DE VALORACIÓN: INTERPRETACIÓN

DIMENSIÓN	INDICADOR	VALORACIÓN			
		4	3	2	1
COMPRENSIÓN	Reconoce la idea global de cualquier texto.				
	Reconoce la función global de un texto.				
	Formula hipótesis sobre diferentes tipos de textos.				
	Selecciona información relevante.				
	Contextualiza un texto.				
INTENSIÓN	Descubre el propósito del autor.				
	Identifica el sentido global de un texto.				
APROPIACIÓN	Comenta con sus palabras cualquier tipo de texto, mostrando seguridad.				
	Realiza inferencias sobre un texto.				
	Asume una posición crítica frente a un texto				
ARGUMENTACIÓN	Realiza conclusiones o síntesis de una idea como resultado de un razonamiento.				
	Sustenta con pertinencia las opiniones personales sobre lo leído.				
	Manifiesta coherentemente su pensamiento				



ANEXO 3.

REJILLA DE VALORACIÓN: PRODUCCIÓN ORAL

DIMENSIÓN	INDICADOR	VALORACIÓN			
		4	3	2	1
COHERENCIA	Planifica y estructura el contenido y la forma del texto.				
	Selecciona procedimientos explicativos para expresar sus ideas en forma ordenada.				
	Mantiene una línea argumental coherente y relativamente consistente durante sus relatos				
FLUIDEZ	Se expresa con facilidad.				
	Utiliza elementos prosódicos adecuados.				
	Utiliza un lenguaje gestual para apoyar la expresión verbal.				
VOCABULARIO	Se expresa utilizando un lenguaje variado.				
	Utiliza las palabras con precisión.				
	Utiliza un vocabulario adecuado a la situación comunicativa.				



ANEXO 4.

REJILLA DE VALORACIÓN: PRODUCCIÓN ESCRITA

DIMENSIÓN	INDICADOR	VALORACIÓN			
		4	3	2	1
PROPOSITO COMUNICATIVO	Diseña un plan para elaborar un escrito.				
	Evidencia la intención comunicativa				
	Escribe con claridad sus ideas				
CONTENIDO DEL TEXTO	Estructura el sentido completo del texto				
	Mantiene la unidad del texto				
ESTRUCTURA DEL TEXTO	Genera coherencia en el texto. (intraoracional – interoracional).				
	Evidencia cohesión en el texto. (Aspectos gramaticales: sintácticos, semánticos y pragmáticos).				
VOCABULARIO	Introduce léxico apropiado al contexto comunicativo.				
	Escribe correctamente la ortografía de las palabras				
	Utiliza palabras con precisión.				
	Utiliza un vocabulario variado				



ANEXO 5

UNIDADES DIDACTICAS Y LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN

CENTRO EDUCATIVO MUNICIPAL LA VICTORIA	
MATERIA: LENGUA CASTELLANA	GRADO QUINTO
TOPICO GENERATIVO “LA COMUNICACIÓN”	
ESTANDAR: Identificación de los principales elementos de la comunicación y su papel para enriquecer procesos comunicativos auténticos.	
UNIDAD UNO: PALABRAS PARA COMUNICARME MEJOR	
<p>METAS DE COMPRENSION:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes entenderán el proceso comunicativo como una actividad en la que más que un proceso mecánico de intercambio de datos, se da un complejo juego de interacciones que apuntan hacia la definición de un orden social. • Los estudiantes identificarán los elementos constitutivos de la comunicación: interlocutores, código, canal, mensaje y contextos. • Los estudiantes identificaran la intención de quien produce un texto. • Los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de cumplir con las normas de una buena comunicación. • Los estudiantes crearán procesos comunicativos auténticos utilizando un lenguaje claro y sencillo. 	
DESEMPEÑOS DE COMPRENSION	EVALUACION DIAGNOSTICA CONTINUA
<p>PRELIMINARES</p> <p>Los estudiantes organizados en grupos analizaran la situación comunicativa que se le asigne.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuchar la radio. - Leer unas notas de un periódico - Leer una tarjeta de cumpleaños. - Leer algunas señales de tránsito y símbolos. <p>Los estudiantes mediante preguntas orientadoras clasificaran la información presentada.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién informa? - ¿Qué se informa? - ¿Quién escucha o lee? - ¿Qué elemento se utilizo para recibir la información? <p>Cada grupo socializará las interpretaciones realizadas.</p> <p>DE INVESTIGACION GUIADA</p> <p>Con la motivación de la profesora los</p>	<p>En el trabajo en grupo la profesora planteará los parámetros para la realización de la actividad. Se motivará a los estudiantes a describir detalladamente y con claridad lo que presenta cada situación.</p> <p>Durante las socializaciones los compañeros realizarán críticas constructivas para la retroalimentación pertinente</p> <p>Después de la socialización de cada trabajo el grupo hará la retroalimentación pertinente y entre todos se evaluará la actividad desarrollada; se tendrá en cuenta la creatividad, el</p>



<p>estudiantes consultaran sobre el proceso de la comunicación y los elementos que intervienen en ella.</p> <p>Teniendo en cuenta la información obtenida los estudiantes retomaran la actividad inicial para identificar en cada situación los elementos que intervienen en cada proceso comunicativo. Cada grupo socializará el trabajo realizado.</p> <p>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS</p> <p>Es hora de transmitir mis mensajes.</p> <p>Una vez comprendido lo que es un proceso comunicativo e identificado sus elementos, se propondrá a los estudiantes la actividad: “Conoce mi vereda” para ello se hará un derrotero de los lugares y aspectos más importantes de la vereda, posteriormente ellos prepararan unos mensajes y serán compartidos con estudiantes de la Escuela Normal de Pasto. Para los mensajes podrán escoger:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Carteleras - Cartas - Tarjetas - Lecturas - Imágenes - Plegables <p>Organizados por grupos los estudiantes elaboraran sus mensajes en donde se evidencien los elementos de la comunicación: emisor, receptor, código, canal y mensaje y la utilización de los medios más adecuados para transmitirlos según la situación comunicativa.</p> <p>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes elaboraran un escrito de forma individual para ser guardado en su bitácora, donde anoten: - Lo que aprendieron del tema y su vereda - La importancia del tema - Cómo les pareció la actividad - Fortalezas de la actividad - Aspectos por mejorar 	<p>lenguaje, los medios utilizados, la coherencia y la fluidez con que se transmita cada mensaje.</p> <p>Los estudiantes de la Victoria recibirán las apreciaciones de los estudiantes de la Normal de Pasto con relación a los mensajes recibidos, estas se analizaran con el docente y el grupo para aclarar dudas y fortalecer los conocimientos sobre el tema.</p>
---	--



<p>ESTANDAR: Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permitan el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria</p>	
<p>UNIDAD DOS: MI SALON DE CLASE UNA ESTACION RADIAL: ANUNCIOS RADIALES</p>	
<p>META DE COMPRENSIÓN</p> <p>¿Para qué es importante que los estudiantes identifiquen las características que posee un anuncio o cuña radial?</p> <p>¿Por qué es importante que los estudiantes reconozcan el valor de comunicarse con un tono de voz, entonación y articulación de palabras y oraciones adecuadas?</p> <p>¿De qué manera influye el tono de voz, la entonación y la articulación de palabras en un proceso comunicativo?</p> <p>¿Qué implicación tiene el expresar de forma clara y coherente las ideas o sentimientos cuando se quiere enunciar algo?</p>	
<p>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</p>	<p>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</p>
<p>PRELIMINARES</p> <p>En forma individual los estudiantes reflexionarán sobre los siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿En tu casa escuchan la radio? - ¿Quiénes la escuchan? - ¿Por qué la escuchan? <p>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</p> <p>Se realizará una visita a la estación radial del corregimiento de Santa Bárbara con el propósito de que los estudiantes conozcan cómo se elaboran los anuncios o cuñas radiales y los elementos que forman parte de ellos.</p> <p>Se motivara a los estudiantes para que tomen nota detallada sobre lo que cada uno observe y sobre los diálogos sostenidos con las personas encargadas de la grabación de los anuncios.</p> <p>Posteriormente, en forma individual realizan un informe para socializar en clase y recibir la retroalimentación del grupo y del docente.</p> <p>Organizados en grupo, los estudiantes grabaran en casetes un anuncio radial de la emisora que más se escuche en la vereda o que más les guste a ellos. Cada grupo escuchará su anuncio radial y reflexionará sobre las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿A quiénes están dirigidos esos anuncios? 	<p>La profesora incentiva a los estudiantes a responder en forma oral las preguntas de manera que manifiestan claridad y detalles en sus respuestas.</p> <p>Inicialmente se tendrá en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actitud de los estudiantes. - Habilidad y pertinencia para hacer preguntas. - Presentación de la información obtenida. <p>En segundo lugar los estudiantes hacen una autoevaluación inicial y entre el docente y los compañeros una evaluación final teniendo en cuenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selección de información relevante - Claridad en los argumentos aportados - Seguridad en la socialización del trabajo.



<ul style="list-style-type: none"> - ¿Están acompañados de música? - ¿Que otros efectos de sonido tienen? - ¿Cómo es el tono de voz y la pronunciación de palabras y oraciones de quienes leen los anuncios? - ¿Qué elementos consideras que forman parte de un anuncio radial? - ¿Cuánto tiempo duró el anuncio radial? - ¿Llamó tu atención el anuncio radial que escuchaste? ¿Por qué? - ¿Qué elementos consideras que podrías mejorar o cambiarle al anuncio radial escuchado? ¿Por qué? <p>Socialización de las preguntas</p> <p>PROYECTO FINAL DE SINTESIS</p> <p>PLANEA TU ANUNCIO En los grupos organizados los estudiantes realizarán una lluvia de ideas en donde seleccionarán los productos que se utilizan en su vereda para: los cultivos, en su casa, para uso personal; con los cuales elaborarán su anuncio o cuña radial; donde se evidencie las características que lo conforman y el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria</p> <p>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD: Los estudiantes elaboraran un escrito de forma individual para ser guardado en su bitácora, donde anoten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo que aprendieron del tema y su vereda - La importancia del tema - Cómo les pareció la actividad - Fortalezas de la actividad - Aspectos por mejorar 	<p>El profesor y los estudiantes evaluarán conjuntamente los trabajos de los diferentes grupos, teniendo en cuenta los criterios acordados en clase; el profesor evalúa tanto el resultado como el proceso de cada grupo.</p>
<p>UNIDAD TRES: CONOZCO Y DIALOGO ACERCA DEL CUY: EXPOSICIÓN ORAL</p>	
<p>METAS DE COMPRENSIÓN: Los estudiantes se expresarán ante un auditorio de manera organizada y presentando argumentos claros. Los estudiantes identificarán las características y estructura de los textos expositivos. Los estudiantes aplicaran los requerimientos de la lengua castellana par la producción escrita de textos expositivos. Los estudiantes elaboraran un plan para escribir y exponer un tema.</p>	



Los estudiantes escribirán de manera organizada y presentando argumentos consistentes

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA
<p>PRELIMINARES Se prepara la intervención...</p> <p>El salón de clases ahora es un taller donde los estudiantes asumen el papel de dibujantes, diagramadores, fotógrafos... así se conforman los equipos... con el objetivo de organizar una exposición oral.</p> <p>Las entrevistas realizadas en la unidad anterior nos sirven para realizar con seguridad una buena exposición.</p> <p>DE INVESTIGACION GUIADA</p> <p>Los estudiantes con la asistencia del profesor organizarán la exposición.</p> <p>Planeación</p> <ol style="list-style-type: none"> Selección de los aspectos más importantes de las entrevistas. Consultar las fuentes de información: periódicos, revistas, libros... para profundizar sobre el tema. Registrar la información elaborando fichas de trabajo con los datos más relevantes. Organizar y jerarquizar la información y distribuirla en introducción (cómo iniciar); desarrollo (ideas del tema) y conclusión (cómo terminar), síntesis de la información, opinión del expositor). <p>Realización del guión</p> <ol style="list-style-type: none"> Tema: asunto que se desarrolla. Fuentes de información: los datos de libros, revistas o personas que se consultaron. Propósito: del expositor. Contenido: subtemas o ideas que se expondrán. <p>Los expositores tendrán en cuenta las recomendaciones para una buena exposición:</p> <p>Señalar la intención del hablante para</p>	<p>Se realizará los ajustes pertinentes y se aclarará las dudas e inquietudes.</p> <p>En un conversatorio se alimentará y retroalimentará el proceso del tema a desarrollar.</p> <p>Las observaciones de los compañeros y del docente ayudarán a enriquecer la temática que se está desarrollando.</p> <p>Los estudiantes aportarán ideas sobre cómo realizar una exposición sobre nuestro amigo el cuy.</p> <p>Retroalimentación del Trabajo adelantado que se convierte en oportunidad de seguir aprendiendo Saber cómo hacen las cosas y Por qué.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crítica constructiva - Reflexión - Análisis - síntesis <p>Con preguntas abiertas el docente evidenciará la apropiación de los contenidos expuestos.</p>



<p>exponer la información, es decir: afirma, niega o cuestiona.</p> <p>Adecuar el volumen e intensidad de la voz para que el auditorio escuche.</p> <p>Pronunciar con buena dicción cada palabra para que se entienda sin dificultad.</p> <p>Determinar la fluidez o continuidad del discurso, evitando titubeos o repeticiones innecesarias.</p> <p>La planeación y ejercitación de la exposición son requisitos indispensables para obtener éxito en las exposiciones.</p> <p>Ensayar en voz alta</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hablar despacio - Utilizar los gestos adecuados <p>PROYECTO FINAL DE SINTESIS</p> <p>Los estudiantes realizaran la exposición MI AMIGO EL CUY, teniendo en cuenta lo expuesto por el docente, las observaciones hechas por los compañeros y las características que una exposición debe tener. Cada grupo expondrá su tema apoyándose en las ayudas elaboradas por cada grupo.</p>	<p>Se realizara evaluación y coevaluación de la actividad realizada. Se valorará:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en grupo. - Apropiación de los contenidos en el desarrollo de la actividad. - Responsabilidad en el desempeño del rol elegido. - Claridad y coherencia en el tema desarrollado. - creatividad en la elaboración del material de apoyo.
<p>ESTANDAR: Conozco y analizo los elementos, roles, relaciones y reglas básicas de la comunicación, para inferir las intenciones y expectativas de mis interlocutores y hacer más eficaces mis procesos comunicativos</p>	
<p>UNIDAD CUATRO: DIALOGO Y COMPARTO OPINIONES: EL DEBATE</p>	
<p>METAS DE COMPRENSIÓN</p> <p>Los estudiantes identificarán los elementos que son necesarios para la organización y desarrollo de un debate</p> <p>Los estudiantes valoraran la importancia del respeto a la palabra, al pensamiento diferente y de tener argumentos cuando se asume una posición frente a algo</p> <p>Los estudiantes realizarán lecturas de su contexto que les permita sensibilizarse frente a las situaciones o problemas que hay, con miras a construir alternativas de solución</p>	
<p>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</p>	<p>EVALUACIÓN DIAGNOSTICA CONTINUA</p>
<p>PRELIMINARES</p> <p>La profesora planteará a los estudiantes la siguiente situación para abrir espacios de discusión: “Los estudiantes no manejan</p>	<p>La profesora y el grupo evaluarán la actitud de los participantes en la</p>



<p>adecuadamente los espacios de la escuela cuando juegan futbol, lo que ha propiciado que en muchas ocasiones varios niños pequeños resulten golpeados con el balón, por lo tanto, se optará la restricción del uso de balones por un tiempo en las horas de descanso” La situación será encaminada por la profesora hacia el debate por medio de preguntas orientadoras, de tal manera que se vayan identificando, no solo posturas frente a lo dicho, sino también los elementos y características que forman parte de un debate.</p>	<p>expresión de sus pensamientos y en las posturas asumidas.</p>
<p>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</p> <p>Se anotará en el tablero los elementos que forman parte de un debate detectados en la situación problema, para luego ser consignados por los niños en sus cuadernos, de tal manera que puedan complementarlos con las consultas que realicen.</p> <p>La docente motivará a los estudiantes a realizar consultas para ampliar el tema</p> <p>Socialización de las consultas para aclarar inquietudes.</p> <p>Entre todos los niños se hará una lluvia de temas de interés de la vereda. Se escogerá por votación el tema y el moderador</p> <p>Cada estudiante se documentará con sus padres, familiares, amigos o vecinos sobre el tema elegido para poder participar en el debate.</p> <p>A cada estudiante se le dará unas orientaciones en forma escrita, para la planeación de su participación y para expresarse a favor o en contra.</p> <p>Cada estudiante realizará un escrito con todo el material que recopiló para la participación en el debate.</p> <p>Se escogerá el moderador y el relator.</p>	<p>La profesora y el grupo realizarán una autoevaluación de las investigaciones realizadas y complementarán la información inicial para la realización del debate final.</p>
<p>PROYECTO FINAL DE SINTESIS</p> <p>Una vez reunidos todos los elementos y la información necesaria se llevará a cabo un debate en el salón de clase.</p> <p>Antes de iniciar se pactarán entre todos los estudiantes unos acuerdos que faciliten el desarrollo de la actividad.</p> <p>El relator toma nota de las opiniones expresadas y al final elaborará una síntesis y planteará conclusiones frente al grupo.</p> <p>El moderador además de dar la palabra, hará uso de unos tarjetones así: AMARILLO: Alertar al compañero que no está respetando el turno ni</p>	<p>La profesora propondrá a los estudiantes los siguientes criterios de evaluación a tener en cuenta para el debate final:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participación - Capacidad de argumentación - Organización y expresión clara de ideas - Respeto por la opinión del otro - Respeto del turno - Uso adecuado del tono de voz - Repetición de opiniones



<p>la palabra.</p> <p>ROJO: Al compañero que pierde la oportunidad de participar por reincidir en la falta de respeto a la palabra y al turno.</p> <p>El debate entre los niños será grabado para después analizarlo con todos y mirar los comportamientos, actitudes, expresiones, argumentos, formas de comunicarse, posturas frente al tema y poder establecer así, si se cumplieron o no con los pactos realizados, pero también con los elementos que forman parte de un debate.</p> <p>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD: Los estudiantes elaboraran un escrito de forma individual para ser guardado en su bitácora, donde anoten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo que aprendieron del tema y su vereda - La importancia del tema - Cómo les pareció la actividad - Fortalezas de la actividad - Aspectos por mejorar 	<p>Ejecución de la actividad cumpliendo con los elementos que forman parte de un debate.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura de su contexto en la consulta de la información.
<p>UNIDAD CINCO: ESCUCHO Y OPINO: LA MESA REDONDA</p>	
<p>METAS DE COMPRENSIÓN</p> <p>Los estudiantes identificarán los elementos que son necesarios para la organización y desarrollo de una mesa redonda</p> <p>Los estudiantes valoraran la importancia del respeto a la palabra, al pensamiento diferente y de tener argumentos cuando se asume una posición frente a algo</p> <p>Los estudiantes realizarán lecturas de su contexto que les permita sensibilizarse frente a las situaciones o problemas que hay, con miras a construir alternativas de solución</p>	
<p style="text-align: center;">DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</p> <p>PRELIMINARES</p> <p>La profesora con los estudiantes realizarán una lluvia de temas de interés general. Entre todos elegirán el mejor tema.</p> <p>Cada estudiante pensará en un aspecto que le interese del tema y de acuerdo a ello elaborará una pregunta. Los estudiantes organizados en grupos.</p> <p>La profesora reunirá todas las preguntas y verificará que estén bien formuladas.</p> <p>Organizados en grupos se repartirán las preguntas.</p> <p>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</p> <p>Los estudiantes investigarán y buscarán información sobre los interrogantes formulados.</p>	<p style="text-align: center;">EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA</p> <p>Para el trabajo individual la profesora planteará los parámetros para la actividad y motivará a los estudiantes a participar en la lluvia de temas y en la elección de uno que sea relevante y de interés para el grupo en general.</p> <p>El profesor en charlas con cada grupo, presentará las observaciones realizadas a los textos elaborados por cada grupo, para la argumentación final.</p>



<p>Reunidos por equipos los estudiantes organizarán la información obtenida</p> <p>PROYECTO FINAL DE SINTESIS</p> <p>Con la información preparada, los grupos están listos para opinar, discutir y conciliar.</p> <p>Los estudiantes escogerán el moderador y el relator para la realización de la mesa redonda</p> <p>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD: Los estudiantes elaboraran un escrito de forma individual para ser guardado en su bitácora, donde anoten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo que aprendieron del tema y su vereda - La importancia del tema - Cómo les pareció la actividad - Fortalezas de la actividad - Aspectos por mejorar 	<p>La profesora con los estudiantes elaborarán los criterios de evaluación para la realización de la actividad.</p>
<p>UNIDAD SEIS: QUE HA DETRÁS DEL CUY: LA ENTREVISTA</p>	
<p>METAS DE COMPRENSIÓN</p> <p>Los estudiantes identificarán los elementos de la comunicación en una entrevista. Los estudiantes reflexionaran sobre la importancia de respetar las opiniones, ideas y sentimientos de sus interlocutores. Los estudiantes organizaran y desarrollaran junto con sus compañeros una entrevista.</p>	
<p>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</p>	<p>EVALUACIÓN DIAGNOSTICA CONTINUA</p>
<p>PRELIMINARES</p> <p>Se presentará un video sobre una entrevista realizada a un personaje de actualidad y que despierte el interés de los estudiantes. Se realizará un conversatorio para que los estudiantes hagan sus apreciaciones sobre lo que observaron y lo que les llamo la atención.</p> <p>El docente llevará un formato de entrevista para sus estudiantes y hará las veces de entrevistador y los estudiantes de entrevistados.</p> <p>Se socializará los aspectos más importantes que se deben tener en cuenta para la realización de una entrevista.</p> <p>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</p> <p>Ahora el salón de clases se ha convertido en</p>	<p>Se realizará un conversatorio para realimentar la información captada por los estudiantes y entre todos se profundizará en aquellos que revelan cierta debilidad.</p>



<p>un taller de redacción, los alumnos asumen el papel de periodistas.</p> <p>Con la orientación del maestro, los estudiantes elaboraran, un cuestionario para realizar sus entrevistas, teniendo en cuenta los siguientes aspectos sobre el cuy:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Origen - Nombre científico - Razas - Cuidados - Alimentación - Crianza tradicional - Crianza tecnificada - Sanidad <p>Cada estudiante redactará dos preguntas y las socializará ante sus compañeros para retroalimentar y elaborar las preguntas que se realizarán a las personas de la comunidad que tienen en sus casas cuyes.</p> <p>Los estudiantes realizarán un simulacro sobre la entrevista para que vayan con más confianza a realizar su trabajo de campo.</p> <p>Cada grupo se organizará internamente para la realización de la entrevista y el registro fotográfico</p> <p>PROYECTO FINAL DE SINTESIS</p> <p>En grupos de dos se distribuyen para realizar su entrevista, definen tiempo y espacio para su trabajo.</p> <p>Se distribuye el número de preguntas para que cada estudiante pueda desarrollar el rol de entrevistador.</p> <p>Salida de campo para realizar la entrevista. Una vez culminada la actividad todo el grupo socializará sus resultados</p> <p>Los estudiantes observarán el documental “Producir cuyes con tecnología apropiada es un buen negocio” para realizar un cuadro comparativo entre la información obtenida y lo observado en el video.</p> <p>Los estudiantes presentarán un informe final con los aspectos que ellos consideren pueden</p>	<p>Retroalimentación del Trabajo adelantado que se convierte en oportunidad de seguir aprendiendo saber cómo se hacen las cosas y por qué.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crítica constructiva - Reflexión - Análisis - síntesis <p>El docente evalúa las entrevistas realizadas por los estudiantes, estas se socializan con el fin de que todos los estudiantes valoren el trabajo de sus compañeros y se hagan las observaciones pertinentes y se saque conclusiones</p> <p>Los estudiantes realizan autoevaluación y coevaluación, teniendo en cuenta los criterios establecidos con anterioridad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo - Actitud y creatividad en la presentación de su trabajo. - Apropiación de los contenidos.
--	---



<p>ser de utilidad para mejorar la crianza y productividad del cuy. Este material se utilizará para la realización de la exposición oral y para compartirlo con sus familias.</p> <p>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD: Los estudiantes elaboraran un escrito de forma individual para ser guardado en su bitácora, donde anoten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo que aprendieron del tema - La importancia del tema - Cómo les pareció la actividad - Fortalezas de la actividad - Aspectos por mejorar 	
<p>ESTANDAR: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas y que exigen un procedimiento estratégico para su elaboración</p>	
<p>UNIDAD SIETE: LA HISTORIETA</p>	
<p>METAS DE COMPRENSIÓN Los estudiantes Identificarán las características y elementos que forman parte de una historieta. Los estudiantes valorarán la importancia de reconocer aspectos de su vereda mediante la elaboración de una historieta. Los estudiantes diseñarán y escribirán con un lenguaje, claro, coherente y con creatividad una historieta, según lo amerite la situación comunicativa.</p>	
<p>DESEMPEÑOS DE COMPRENSION</p>	<p>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</p>
<p>PRELIMINARES De forma individual los estudiantes desarrollarán una prueba individual para determinar cuánto saben acerca de la historieta, los elementos que la conforman y cómo se elabora una historieta.</p> <p>Socialización de la prueba</p> <p>DE INVESTIGACIÓN GUIADA La docente incentivará a los estudiantes para que consulten más sobre el tema y a cuestionarse sobre el para qué aprender sobre las historietas. Los estudiantes establecerán comparaciones entre la prueba de entrada y la consulta realizada para luego elaborar un primer borrador con lo aprendido sobre el tema. Organizados en grupos, la docente hará charlas con ellos para hacer las observaciones con respecto al escrito y poder aclarar dudas y posibles errores, para elaborar el escrito final.</p>	<p>Los estudiantes y el docente revisaran la prueba de entrada con el fin de identificar aciertos y desaciertos; además cada uno en forma escrita elaborará preguntas relacionadas con el tema.</p> <p>Identificar si los estudiantes por medio de las consultas y de la charla de grupo lograron identificar las características y los elementos que forman parte de una historieta haciendo una revisión del escrito final.</p>



<p>Con ayuda de los padres, los estudiantes consultarán sobre leyendas de la vereda.</p> <p>En clase se leerán las leyendas, para escoger dos sobre las cuales se construirá una historieta.</p> <p>Se formarán grupos, cada uno trabajará sobre la leyenda elaborando una historieta.</p> <p>En cada grupo se organizarán comisiones de niños de acuerdo a sus habilidades así:</p> <ol style="list-style-type: none"> para elaboración de dibujos para elaborar el texto de la historieta para el diseño de la historieta para la revisión final de la historieta <p>Cada grupo hará la exposición de su historieta.</p> <p>PROYECTO FINAL DE SINTESIS</p> <p>Elaboración de una historieta tomando una leyenda de la vereda</p> <p>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes elaboraran un escrito de forma individual para ser guardado en su bitácora, donde anoten: - Lo que aprendieron del tema y su vereda - La importancia del tema - Cómo les pareció la actividad - Fortalezas de la actividad - Aspectos por mejorar 	<p>El profesor y el grupo evaluarán los siguientes aspectos en la realización del trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo - Creatividad en la elaboración y presentación de la historieta - Cumplimiento con las características y elementos que componen una historieta - Expresión clara y coherente de las ideas - Coherencia y concordancia entre los dibujos y las oraciones - Escritura correcta de las palabras - Reconocer la importancia de elaborar una historieta sobre la vereda.
<p>UNIDAD OCHO: INFORMANDO DESDE MI VEREDA: TEXTOS INFORMATIVOS</p>	
<p>METAS DE COMPRENSIÓN</p> <p>Los estudiantes Identificarán las características que conforman un texto informativo</p> <p>Los estudiantes reconocen la importancia de escribir un texto informativo sobre su vereda</p> <p>Los estudiantes escribirán con un lenguaje, claro, coherente y con buena puntuación un texto informativo, según lo amerite la situación comunicativa.</p>	
<p>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</p>	<p>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</p>
<p>PRELIMINARES</p> <p>Se entregará a los estudiantes un texto informativo titulado: “El cóndor de los Andes”</p> <p>A través de la lectura los estudiantes</p>	<p>La profesora y los estudiantes analizarán juntos las respuestas del taller para aclarar dudas, corregir posibles errores, ampliar la información y construir el conocimiento.</p>



<p>desarrollarán un taller práctico que les permitirá ampliar la información sobre los elementos que hacen parte de un texto informativo.</p> <p>Socialización del taller</p> <p>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</p> <p>Se abrirá espacios de consulta a través de diferentes fuentes para terminar de construir la información que se necesita para la elaboración del texto informativo</p> <p>Se elaborara un derrotero de temas relacionados con la vereda</p> <p>Se organizarán grupos de trabajo acordes a los temas escogidos por los estudiantes para elaborar el texto informativo.</p> <p>Para la investigación de los temas se harán entrevistas a familiares, vecinos y demás personas que vivan en la vereda y que conozcan sobre el tema de consulta.</p> <p>Los estudiantes anotarán en su cuaderno lo que desean saber sobre el tema escogido para luego convertirlos en preguntas.</p> <p>Los grupos compartirán sus borradores con las preguntas para recibir la realimentación y poder construir en forma correcta y definitiva las preguntas que van a realizar en las entrevistas.</p> <p>Una vez hechas las entrevistas a sus familiares, vecinos y demás personas, se reunirán nuevamente para organizar la información que les permita construir un primer borrador del texto informativo, teniendo en cuenta los elementos que hacen parte de este.</p> <p>Los estudiantes escogerán un docente de la escuela a quien le indicarán su primer borrador para recibir las apreciaciones y hacer los respectivos ajustes a su texto.</p> <p>El grupo hará registros fotográficos si es posible y de acuerdo al tema para incluirlo en el informe. De lo contrario pueden realizar dibujos relacionados con el tema.</p>	<p>La profesora se reunirá por grupo de estudiantes para compartir la información consultada, organizar los grupos de trabajo, para la elaboración de las entrevistas y para evaluar entre todos lo que hasta el momento se ha trabajado.</p>
---	---



<p>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS</p> <p>Los estudiantes elaborarán un texto informativo sobre su vereda con todos los elementos que lo conforman utilizando medios tecnológicos : Cámara fotográfica y computador</p> <p>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes elaboraran un escrito de forma individual para ser guardado en su bitácora, donde anoten: - Lo que aprendieron del tema - La importancia del tema - Cómo les pareció la actividad - Fortalezas de la actividad - Aspectos por mejorar 	<p>Profesora y estudiantes evaluarán el trabajo realizado sobre el texto informativo, teniendo en cuenta sus elementos y los criterios establecidos al inicio de la actividad.</p>
<p>UNIDAD NUEVE: PALABRAS QUE COMUNICAN SUCEOS: EL PERIODICO</p>	
<p>METAS DE COMPRENSIÓN.</p> <p>Los estudiantes Identificarán las características y elementos que forman parte de un periódico. Los estudiantes reconocerán la importancia del periódico como un medio de comunicación masivo. Los estudiantes realizarán lecturas de su contexto que les permita sensibilizarse frente a las situaciones o problemas que hay, con miras a construir alternativas de solución.</p>	
<p>DESEMPEÑOS DE COMPRENSION</p>	<p>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</p>
<p>PRELIMINARES</p> <p>Los estudiantes tendrán la oportunidad de ojear y detallar periódicos de varias ciudades: El Tiempo (Bogotá), El Heraldo (Barranquilla), El Colombiano (Cali), la Opinión (Cúcuta), Diario del Sur (Pasto); escribirán el nombre de los periódicos que ellos conozcan y sacaran las características que observan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué datos aparecen en la parte superior? - ¿cuáles son las noticias que aparecen en primera plana? - ¿qué secciones trae? - ¿cuál de ellas te llama más la atención? - ¿qué otros anuncios trae el periódico? - ¿Comprendes lo que lees? <p>DE INVESTIGACION GUIADA</p> <p>Los estudiantes construirán un mapa conceptual con los elementos y características de un periódico, posteriormente consultarán en diferentes fuentes y con orientación de la profesora complementaran lo que ellos consideren que hace falta.</p>	<p>Con el acompañamiento del profesor los estudiantes profundizan en el tema y comparten sus apreciaciones con los compañeros.</p> <p>El profesor asesora e incentiva a los estudiantes a realizar una investigación minuciosa de los aspectos propuestos para la redacción del periódico.</p>



<p>Con la orientación del profesor los estudiantes se organizaran de acuerdo a sus preferencias para investigar temas de interés y elaboraran un bosquejo de un periódico; se realizará una lluvia de ideas para escoger el nombre del periódico del centro educativo.</p> <p>Con los estudiantes se decidirá que secciones formaran el periódico y de acuerdo a ello se organizaran los grupos de trabajo, teniendo en cuenta los intereses y sus habilidades.</p> <p>Los estudiantes harán un derrotero de temas de acuerdo a las secciones para realizar las respectivas investigaciones</p> <p>PROYECTO FINAL DE SINTESIS</p> <p>Cada grupo socializará el material recaudado y corregido; entre todos se elegirá el diseño del periódico y la diagramación.</p> <p>Se organizará el periódico y se editará para ser compartido con la comunidad.</p> <p>Se propondrá la institucionalización del periódico con una emisión por período académico, para que los estudiantes del centro tengan la oportunidad de dar a conocer por este medio sus inquietudes, sus necesidades y los acontecimientos más sobresalientes de la comunidad victoriana.</p> <p>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes elaboraran un escrito de forma individual para ser guardado en su bitácora, donde anoten: - Lo que aprendieron del tema y su vereda - La importancia del tema - Cómo les pareció la actividad - Fortalezas de la actividad - Aspectos por mejorar 	<p>Con la asesoría del profesor los estudiantes organizan la información y redactan el borrador de las secciones del periódico.</p> <p>Cada grupo realizará el proceso de autoevaluación de la actividad desarrollada, el resultado de la investigación y los aspectos que requieren ser corregidos y mejorados. El trabajo realizado en el texto informativo, las leyendas y las historietas serán publicados en el periódico.</p>
<p>ESTANDAR: Elaboración de hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario y entre este y el contexto.</p>	
<p>UNIDAD DIEZ: CONOZCO PALABRAS Y MUSICA PARA LEER, CANTAR Y RECITAR: EL GÉNERO LÍRICO</p>	
<p>METAS DE COMPRENSIÓN:</p> <p>Los estudiantes identificarán la estructura, lenguaje y características del género lírico. Los estudiantes elaborarán caligramas, poemas y canciones utilizando figuras literarias. Los estudiantes conocerán y rescatarán las canciones que en su vereda se le han compuesto al cuy.</p>	



DESEMPEÑOS DE COMPRENSION	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA
<p>PRELIMINARES</p> <p>Los estudiantes escucharán diferentes poemas, canciones, coplas, y refranes para construir un cuadro comparativo con lo escuchado, anotando lo que más les llama la atención:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lenguaje - Tono de voz - De que se habla <p>Y todos los aspectos que ellos consideren importantes para su cuadro.</p> <p>Para complementar la información mirarán el video musical del Grupo Amadeus “Mi Nariño es muy...”</p> <p>Posteriormente recibirán en forma impresa lo escuchado para que terminen de completar la información que consideren les hace falta.</p> <p>Organizados en grupos, intercambiarán información del trabajo individual para elaborar el cuadro comparativo del grupo.</p> <p>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</p> <p>Los estudiantes serán motivados para que consulten mas sobre el tema, aclarando así dudas, con la información obtenida y por medio de charlas con la profesora.</p> <p>Cada grupo socializará su cuadro comparativo por medio de una exposición, recibiendo las retroalimentaciones de sus compañeros y de la profesora.</p> <p>Con el fin de rescatar las costumbres y tradiciones de la Vereda los estudiantes con la orientación de la profesora elaborarán un poema, una canción y un caligrama; para ello se hará un sorteo asignándole a cada grupo el tema respectivo.</p> <p>Construcción de un primer borrador del género lírico asignado.</p> <p>Los estudiantes elegirán a un docente de la vereda para indicarle su borrador y recibir la realimentación respectiva y construir así el trabajo final.</p>	<p>La profesora se reunirá en grupos de trabajo para realizar conversatorios y junto con los estudiantes ir construyendo la información sobre el género lírico e irla consolidando por medio del cuadro comparativo.</p> <p>Por medio de la socialización, cada grupo recibirá los aportes del resto de sus compañeros y de la profesora para fortalecer el trabajo realizado y prepararse así para el proyecto final de síntesis.</p>



<p>PROYECTO FINAL DE SINTESIS</p> <p>Cada estudiante recitará, leerá, cantará o dibujará, según sea el caso ante sus compañeros la poesía, la canción o el caligrama compuesto.</p> <p>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes elaboraran un escrito de forma individual para ser guardado en su bitácora, donde anoten: - Lo que aprendieron del tema y su vereda - La importancia del tema - Cómo les pareció la actividad - Fortalezas de la actividad - Aspectos por mejorar 	<p>El proyecto final de síntesis será evaluado teniendo en cuenta los criterios evaluativos acordados al inicio de la actividad.</p>
<p>UNIDAD ONCE: ME INFORMO, ACTUO Y PARTICIPO: EL GENERO DRAMATICO</p>	
<p>METAS DE COMPRENSION</p> <p>Los estudiantes reconocerán en los textos literarios leídos, elementos tales como tiempo, espacio, acción y personajes.</p> <p>Los estudiantes identificarán la estructura, lenguaje y elementos del género dramático.</p> <p>Los estudiantes interpretaran textos dramáticos que fomenten su capacidad lúdica y creativa.</p> <p>Los estudiantes escribirán guiones sencillos y preparan el montaje de una obra teatral.</p>	
<p>DESEMPEÑOS DE COMPRENSION</p>	<p>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</p>
<p>PRELIMINARES</p> <p>Se harán preguntas para conocer preliminares.</p> <p>¿Has mirado algunas obras de teatro? ¿Cuáles? ¿Qué te llamo la atención? ¿Has interpretado obras teatrales? ¿Te gustaría hacer dramatizaciones?</p> <p>Para que los estudiantes se familiaricen con el tema se proyectará una obra teatral, con el fin de que observen como se desarrolla la obra, el escenario, el vestuario, el maquillaje... de los personajes, definirán tiempo, espacio, acción y personajes.</p> <p>El docente hará una exposición teórica sobre el tema y recalcará sobre los aspectos observados en la proyección de la obra de teatro.</p> <p>DE INVESTIGACION GUIADA</p> <p>Se preparará la dramatización de la poesía titulada “Rito del Sur”, que trata del sacrificio, preparación y consumo del cuy.</p>	<p>Teniendo en cuenta las preguntas y la obra de teatro, la profesora y los estudiantes harán una retroalimentación para determinar la apropiación de las Características de las obras dramáticas y los elementos del teatro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El autor y el director - Los actores - El maquillaje - El vestuario - El escenario y la escenografía.



<p>Los estudiantes estudiarán y aprenderán sus libretos, se programarán ensayos y talleres para la elaboración de los materiales y repaso de la obra.</p> <p>En los ensayos se corregirán posturas, léxico, claridad, apropiación del personaje, seguridad.</p> <p>PROYECTO FINAL DE SINTESIS</p> <p>Los estudiantes entraran en escena y serán protagonistas de la obra “Rito del sur”.</p> <p>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD: Los estudiantes elaboraran un escrito de forma individual para ser guardado en su bitácora, donde anoten:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lo que aprendieron del tema y su vereda - La importancia del tema - Cómo les pareció la actividad - Fortalezas de la actividad - Aspectos por mejorar 	<p>Retroalimentación del Trabajo adelantado que se convierte en oportunidad de seguir aprendiendo. Saber cómo hacen las cosas y Por qué.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crítica constructiva - Reflexión - Análisis - síntesis <p>En el transcurso de los talleres de preparación el profesor hará preguntas para evaluar la apropiación de los contenidos.</p> <p>Una vez puesta en escena la obra escrita por los niños y niñas, esta se evaluará teniendo en cuenta los siguientes criterios propuestos por la docente y los que consideren los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en grupo. - Creatividad. - Claridad. - expresión oral y corporal. - actitud y responsabilidad - Apropiación de los contenidos
---	--

UNIDAD DOCE: LA LITERATURA UNA FORMA DE COMPARTIR SENTIMIENTOS.

METAS DE COMPRENSION

Los estudiantes leerán textos líricos teniendo en cuenta algunos de los elementos que lo conforman. Los estudiantes reconocerán las diferencias entre los géneros literarios por su estructura, lenguaje y características

Los estudiantes escribirán cuentos, fábulas, poemas, canciones u obras teatrales rescatando las tradiciones y fiestas de la vereda.

DESEMPEÑOS DE COMPRENSION	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA
<p>PRELIMINARES</p> <p>Los estudiantes leerán: el texto narrativo “El dragón”, el poema “La hoja seca” y la obra teatral “un ratón muy aburrido”.</p> <p>A partir de estos textos harán las observaciones y opinaran sobre las características de cada lectura, resaltarán el lenguaje utilizado en cada género: descripciones, uso de palabras de relación y conectores de secuencia, uso de adjetivos y</p>	<p>Con todos los estudiantes se hará la retroalimentación del taller y se identificará si los estudiantes se han apropiado de los elementos y características que hacen parte de cada género.</p>



<p>figuras literarias para embellecer el texto, uso del diálogo como un instrumento para poner en escena una historia.</p> <p>Identificarán palabras de relación y conectores en la lectura “El dragón”.</p> <p>Copiarán en el cuaderno las figuras literarias y las palabras que riman en el poema “La hoja seca”.</p> <p>Resaltarán los diálogos que se encuentran en la obra “Un ratón muy aburrido”.</p> <p>DE INVESTIGACION GUIADA</p> <p>Los estudiantes caracterizan las obras que leyeron y las clasificaran de acuerdo al género literario al que pertenecen. Para reforzar el aprendizaje se abrirán espacios de consulta en diferentes fuentes, además también consultarán sobre la elaboración de mapas mentales.</p> <p>Harán la realimentación de los géneros estudiados y con la asesoría de la profesora construirán un mapa mental en donde evidencien los conocimientos aprendidos.</p> <p>PROYECTO FINAL DE SINTESIS</p> <p>Los estudiantes se organizarán en grupos según sus preferencias.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Género narrativo: para escribir un cuento o una fábula leyenda, - Género lírico: para escribir un poema, o una canción. - Género dramático: para escribir una obra teatral. <p>Todas las actividades tendrán como tema central “las fiestas de fin de año en la vereda”</p>	<p>Retroalimentación del trabajo adelantado que se convierte en oportunidad de seguir aprendiendo. Saber cómo hacen las cosas y</p> <p>Por qué.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crítica constructiva - Reflexión - Análisis - síntesis <p>La actividad será evaluada teniendo en cuenta los criterios acordados con los estudiantes en asesoría con la profesora.</p>
---	--