



**ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN: DIDÁCTICA MEDIDADA POR  
LOS RELATOS DE VIDA Y LA ACTORÍA SOCIAL PARA MEJORAR LA  
COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS DE PIENDAMÓ, CAUCA**

**TRÁNSITO FAVIOLA ARCINIEGAS RAMÍREZ**

**GLORIA STELLA LÓPEZ MOLANO**

**MARÍA DEL MAR MUÑOZ ITAZ**

**NILCE ORTEGA ORTIZ**

**MELVA INÉS YOTENGOMENZA**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD**

**POPAYÁN, 2017**



**ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN: DIDÁCTICA MEDIADA POR LOS  
RELATOS DE VIDA Y LA ACTORÍA SOCIAL PARA MEJORAR LA  
COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE LA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS DE PIENDAMÓ, CAUCA**

**TRÁNSITO FAVIOLA ARCINIEGAS RAMÍREZ**

**GLORIA STELLA LÓPEZ MOLANO**

**MARÍA DEL MAR MUÑOZ ITAZ**

**NILCE ORTEGA ORTIZ**

**MELVA INÉS YOTENGO MENZA**

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

**Asesora**

**MARÍA CARMENZA GRISALES GRISALES**

**Magíster en Educación - Docencia**

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD**

**POPAYÁN, 2017**



## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios por habernos acompañado y guiado a lo largo de todo el camino recorrido frente a nuestra formación posgradual, por ser nuestra fortaleza en los momentos de debilidad y por brindarnos la oportunidad de culminar nuestro sueño.

A las directivas de la Institución Educativa Madre de Dios de Piendamó y a las estudiantes del grado quinto por su valiosa colaboración en el desarrollo del proyecto.

A nuestra asesora Mg. María Carmenza Grisales Grisales, por su acompañamiento y dedicación durante la ejecución del proyecto. De igual manera a la Universidad de Manizales por brindarnos la oportunidad de cualificarnos como profesionales idóneos en nuestra labor docente.

A nuestras familias por su tiempo, apoyo y colaboración.



## TABLA DE CONTENIDO

<b>1</b>	<b>PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>14</b>
1.1	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	14
1.2	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	16
1.3	IMPACTO POTENCIAL .....	16
1.4	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
1.4.1	<i>Objetivo general.....</i>	<i>20</i>
1.4.2	<i>Objetivos específicos.....</i>	<i>20</i>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....</b>	<b>21</b>
2.1	ANTECEDENTES .....	21
2.1	BASES TEÓRICAS .....	29
2.1.1	<i>El proceso de la comprensión lectora, un acto lúdico y recreativo</i> 29	
2.1.2	<i>La Producción oral, el vínculo hacia la sociedad</i> .....	<i>39</i>
2.1.3	<i>Enseñanza para la Comprensión EpC.....</i>	<i>43</i>
2.1.4	<i>Actoría social, una apuesta formativa.....</i>	<i>46</i>
2.1.5	<i>Relatos de vida como medio de reflexión .....</i>	<i>49</i>
<b>3</b>	<b>MARCO CONTEXTUAL .....</b>	<b>58</b>
<b>4</b>	<b>HIPÓTESIS .....</b>	<b>60</b>
4.1	VARIABLES.....	60
4.1.1	<i>Variable independiente .....</i>	<i>60</i>
4.1.2	<i>Variables dependientes .....</i>	<i>61</i>
4.1.3	<i>Operacionalización de variables .....</i>	<i>62</i>
<b>5</b>	<b>MÉTODO .....</b>	<b>64</b>
5.1	TIPO DE ESTUDIO .....	64
5.2	PARADIGMA .....	64
5.3	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	65
5.4	POBLACIÓN Y MUESTRA .....	65
5.5	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	66
5.6	PROCEDIMIENTO.....	66
<b>6</b>	<b>RESULTADOS Y DISCUSIÓN .....</b>	<b>69</b>



6.1	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	69
6.1.1	<i>Desempeño inicial de los estudiantes.....</i>	69
6.1.2	<i>Desempeños alcanzados por los estudiantes después de la didáctica, prueba pos test. ....</i>	84
6.1.3	<i>Análisis comparativo de los resultados del Pretest y Postest ..</i>	94
<b>7</b>	<b>CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....</b>	<b>118</b>
7.1	CONCLUSIONES.....	118
7.2	RECOMENDACIONES .....	121
<b>8</b>	<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>124</b>
	<b>ANEXOS</b>	



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. DIMENSIÓN INTERPRETATIVA EN EL PRE TEST .....	70
FIGURA 2. DIMENSIÓN COHERENCIA EN EL PRE TEST .....	73
FIGURA 3. DIMENSIÓN APROPIACIÓN EN EL PRE TEST .....	75
FIGURA 4. DIMENSIÓN ARGUMENTATIVA EN EL PRE TEST .....	78
FIGURA 5. DIMENSIÓN EXPRESIVA EN EL PRE TEST .....	81
FIGURA 6. DIMENSIÓN ESTRUCTURAL EN EL PRE TEST .....	82
IMAGEN 7. DIMENSIÓN PRAGMÁTICA EN EL PRE TEST .....	84
FIGURA 8. DIMENSIÓN INTERPRETATIVA EN EL POSTEST .....	86
FIGURA 9. DIMENSIÓN COHERENCIA EN EL POSTEST .....	87
FIGURA 10. DIMENSIÓN APROPIACIÓN EN EL POSTEST .....	88
IMAGEN 11. DIMENSIÓN ARGUMENTATIVA EN EL POSTEST .....	89
IMAGEN 12. DIMENSIÓN EXPRESIVA EN EL POSTEST .....	91
FIGURA 13. DIMENSIÓN ESTRUCTURAL EN EL POSTEST .....	92
FIGURA 14. DIMENSIÓN PRAGMÁTICA EN EL POSTEST .....	94
FIGURA 15. PRUEBA DE NORMALIDAD PARA LA COMPRENSIÓN EN EL PRETEST Y POSTEST	95
FIGURA 16. COMPRENSIÓN EN EL PRE Y POST TEST .....	98
FIGURA 17. COMPRENSIÓN .....	98
FIGURA 18. DIMENSIÓN INTERPRETATIVA EN EL PRE Y POS TEST .....	99
FIGURA 19. DIMENSIÓN COHERENCIA EN EL PRE Y POS TEST .....	100
FIGURA 20. DIMENSIÓN APROPIACIÓN EN EL PRE Y POS TEST .....	101
FIGURAS 21 Y 22. PRUEBA DE NORMALIDAD PRE Y POS TEST .....	102
IMAGEN 22. PRODUCCIÓN ORAL EN EL PRE Y POS TEST .....	105
IMAGEN 23. PRODUCCIÓN ORAL .....	106
FIGURA 24. DIMENSIÓN ARGUMENTATIVA EN EL PRE Y POS TEST .....	107
IMAGEN 25. DIMENSIÓN EXPRESIVA EN EL PRE Y POS TEST .....	108
IMAGEN 26. DIMENSIÓN ESTRUCTURAL EN EL PRE Y POS TEST .....	109
FIGURA 27. DIMENSIÓN PRAGMÁTICA PARA EL PRE Y POS TEST .....	110



## LISTA DE TABLAS

TABLA 1. NIVELES DE DESEMPEÑO EN EL ÁREA DE LENGUAJE.....	15
TABLA 2. CRITERIOS DE VALORACIÓN PARA LOS INDICADORES .....	67
TABLA 3. ESTADÍSTICOS PARA LA COMPRESIÓN EN EL PRETEST .....	96
TABLA 4. ESTADÍSTICOS PARA LA COMPRESIÓN EN EL POSTEST .....	96
TABLA 5. ESTADÍSTICOS DE PRUEBA .....	97
TABLA 6. ESTADÍSTICOS DE PRODUCCIÓN ORAL PARA EL PRE Y POS TEST .....	102
TABLA 7. ESTADÍSTICOS DE PRUEBA .....	104



## RESUMEN

La presente investigación analiza cómo la didáctica para la comprensión, mediada por los relatos de vida y actoría social, fortalece el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y de producción oral en los estudiantes del grado quinto de la institución educativa Madre de Dios de Piendamó (Cauca).

La investigación planteada se enmarca en una metodología de corte cuantitativo y un método cuasi – experimental, basado en la aplicación de un pre-test, una didáctica y un post-test a un colectivo de 30 estudiantes, proceso mediante el que se logra validar la efectividad de la propuesta didáctica.

Inicialmente se realizó una medición previa antes de la aplicación del tratamiento para conocer el desempeño de los estudiantes al inicio y después de aplicar las acciones didácticas basadas en las categorías propuestas.

De esta manera, se corrobora que el uso de la didáctica propuesta contribuye a mejorar las habilidades de comprensión y producción oral, incrementándose el porcentaje de estudiantes que presentaron avances frente a estas dos competencias, mejorando especialmente su dimensión interpretativa.

**Palabras clave:** educación, actoría social, relatos de vida, producción oral, comprensión.





## ABSTRACT

The research analyzes how the didactics for comprehension, mediated by the stories of life and the social actor, strengthens the development of reading comprehension skills and oral production in fifth grade students of the Madre de Dios educational institution of Piendamó (Cauca).

The research uses a quantitative methodology and a quasi - experimental method, based on the application of a pre - test, a didactic and a post - test to a group of 30 students, a process through which it is possible to validate the effectiveness of the didactic proposal.

First a sample is made for the application of the treatment, in order to know the performance of the students at the beginning and after applying the didactic actions based on the proposed categories.

In this way, it is corroborated that the use of didactics contributes to improve oral comprehension and production skills, increasing the percentage of students who present advances in relation to these two competences, especially improving their interpretive dimension.

**Keywords:** Education, social action, life stories, oral production, comprehension.



## INTRODUCCIÓN

Una de las problemáticas más frecuentes a las que se enfrenta el sistema educativo en Colombia, según las pruebas Saber, es el bajo nivel de comprensión lectora de los estudiantes, el cual se establece, entre otros factores, debido a la poca motivación que desde la escuela se fomenta frente al proceso lector y a la práctica y desarrollo de metodologías tradicionales y homogenizadoras por parte de algunos docentes.

Esta realidad latente en diferentes contextos educativos exige reflexionar sobre la implementación de una didáctica alternativa que convoque y posibilite procesos de aprendizajes diferentes, dando importancia en su estructuración a aspectos como los intereses y necesidades del educando, la diversidad y el entorno, entre otros, buscando así llevar al estudiante a obtener aprendizajes significativos, facilitando el proceso de aprendizaje y aportando a su rendimiento académico.

Como respuesta a esta problemática que afecta a diversas instituciones educativas en diferentes contextos, se propone establecer una estrategia didáctica alternativa denominada Enseñanza para la Comprensión (EPC), a través de la cual se demuestra la efectividad de la didáctica mediada por los relatos de vida y la actoría social, mejorando el nivel de comprensión en cuanto a la interpretación, coherencia y apropiación, además de la producción oral frente a las dimensiones argumentativa, expresiva, estructural y pragmática de las estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Madre de Dios, ubicada en el municipio de Piendamó, departamento del Cauca.

La investigación planteada se enmarca en el paradigma cuantitativo, correlacionándolo con un método cuasi - experimental basado en la aplicación de un pre-test, una didáctica y un post-test a un colectivo de 30 estudiantes,



proceso mediante el que se logra validar la efectividad de la propuesta didáctica.

Así, frente al desarrollo de la investigación se establece un importante fortalecimiento de la comprensión de lectura, reflejado en la producción académica de los estudiantes a través de la adecuada argumentación, reflexión y reconocimiento del entorno, al desarrollo de lecturas de su realidad y mediante la expresión fluida de sus ideas y pensamientos sobre las dinámicas que los rodean o en las que están inmersos.

En este contexto, la investigación desarrollada se estructura a partir de cuatro capítulos, en los cuales se establecen diferentes aspectos teóricos y de análisis frente al estudio realizado. En el primer capítulo se presentan apartados relacionados con el planteamiento del problema, los objetivos y la importancia de la investigación. En el segundo se realiza un importante rastreo de investigaciones, teorías y conceptos que afianzaron el desarrollo y análisis del proyecto. Durante el tercer capítulo se expone la dinámica metodológica aplicada para obtener y examinar la información a través de diferentes instrumentos. Finalmente, el cuarto capítulo presenta los resultados de la investigación y una discusión reflexiva acerca de los mismos, dando así lugar a un apartado de conclusiones y sugerencias sobre el tema de estudio.



## 1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1 Planteamiento del problema

Las dificultades en los procesos de comprensión de lectura están presentes y se evidencian en todos los niveles formativos, desde la básica primaria hasta el nivel superior, debido a la poca experimentación, difusión e implementación de estrategias didácticas que fortalezcan el desarrollo de los procesos comprensivos en los estudiantes y aporten a su formación académica y personal.

En este sentido, en la actualidad es común escuchar a los docentes expresar que sus estudiantes presentan un bajo nivel de comprensión lectora, lo cual lleva a pensar que en grados anteriores no se trabajó adecuadamente esta competencia o que no hubo un apropiado proceso de enseñanza frente a la asignatura de Español, ante lo cual la responsabilidad frente al tema circula en diferentes áreas y personas (docentes), sin que se proyecten acciones y se asuman compromisos concretos que permitan transformar la práctica docente y mejorar esta falencia.

De esta manera, en muchos casos el docente se limita a solicitar a sus estudiantes la elaboración de resúmenes y reseñas de los textos trabajados en clase, dejando de lado el desarrollo de la comprensión de la información y datos que éstos contienen y la importancia frente a su formación, lo cual lleva a trabajar a partir de procesos mecánicos, respondiendo a una linealidad que impide avanzar significativamente y de manera integral. Esta situación evidencia un accionar pedagógico centrado en dinámicas tradicionalistas y la necesidad de reestructurar las prácticas metodológicas, explorando nuevas formas y estrategias de enseñanza y realizando un mayor acompañamiento al estudiante durante su formación, logrando así un enriquecimiento tanto del docente como de sus estudiantes.



El efecto de esta falencia en el proceso formativo puede observarse claramente en los resultados obtenidos en las diferentes pruebas institucionales e igualmente en aquellas que el Estado realiza para medir los niveles de calidad educativa, es el caso de las pruebas Saber grado quinto, las cuales evalúan en el área de lenguaje, específicamente frente a las competencias en lectura y escritura en los componentes semántico, sintáctico y pragmático.

Durante las pruebas Saber realizadas en los años 2012, 2013 y 2014, se establecieron niveles de desempeño en el área de lenguaje que describen las competencias de los estudiantes en cuanto a lo que saben y saben hacer en ésta, logrando conocer cómo se encuentran en relación con la capacidad para resolver preguntas o problemas de distintos niveles de complejidad, evaluando a partir de los siguientes referentes: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado. Para el caso de los años antes mencionados los resultados estuvieron concentrados en el nivel mínimo como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1. Niveles de desempeño en el área de lenguaje.

Descriptor	Año 2012 (%)		Año 2013 (%)		Año 2014 (%)	
	COLOMBIA	PIENDAMÓ	COLOMBIA	PIENDAMÓ	COLOMBIA	PIENDAMÓ
Insuficiente	19	17	18	16	21	19
Mínimo	40	46	40	41	40	43
Satisfactorio	29	29	28	32	26	26
Avanzado	13	8	14	14	12	12

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES.

Se puede observar que para los tres años evaluados en promedio el 42% de estudiantes del grado quinto, tanto a nivel nacional (Colombia) como municipal (Piendamó), presentan desempeños mínimos en el área de lenguaje, es decir que solo respondieron a las preguntas de menor complejidad. De otra parte, solo un promedio de 28% de los estudiantes obtuvo un desempeño satisfactorio en las competencias exigibles para el área de lenguaje, mientras



que solo un promedio de 12% de estudiantes demostraron un desempeño avanzado.

Estos resultados revelan la necesidad de establecer procesos investigativos que permitan identificar las causas de este bajo nivel de desempeño y proyectar estrategias que posibiliten mejorar las competencias de lenguaje, teniendo como base el fortalecimiento de la comprensión lectora, pilar fundamental del aprendizaje y del fortalecimiento de habilidades lectoras y escriturales en las estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Madre de Dios del municipio de Piendamó, Cauca.

## **1.2 Pregunta de investigación**

¿Una didáctica basada en la Enseñanza para la comprensión y mediada por los relatos de vida y la actoría social, mejorará la comprensión lectora en estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Madre de Dios de Piendamó, Cauca?

## **1.3 Impacto potencial**

La Constitución Política de Colombia de 1991 establece a través de su legislación que la educación debe propiciar el fortalecimiento de la diversidad cultural y el desarrollo integral del ser humano, para lo cual se promueve la apropiación de contenidos de la cultura, que permitan la inclusión de los estudiantes como miembros activos de su comunidad en particular y de la sociedad en general. Para ello, la escuela debe asumir una posición política importante, incluyente y transformadora, posibilitando la igualdad de oportunidades, respetando y valorando las diferencias individuales, étnicas y culturales de las personas.



En Colombia, la reglamentación del proceso educativo parte desde la Constitución Política (artículo 67), la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) y los decretos reglamentarios. Específicamente el artículo 21 de la Ley General de Educación, el cual aborda el tema relacionado con el desarrollo del proceso lectoescritor, estipulando los objetivos de la educación básica en el ciclo de primaria, entre los cuales se destacan:

[...] 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).

En este sentido, es relevante plantear que leer no es simplemente el ejercicio mental de ver un texto en lenguaje escrito, es interpretar todo aquello que lo rodea. Por ello, es importante resaltar el hecho de que los estudiantes no sólo lean los textos escolares, sino que además interpreten procesos y actividades desarrolladas fuera del aula de clase, en su realidad contextual local, regional y nacional, logrando realmente interactuar con el conocimiento y formarse como individuos que hacen parte de una sociedad.

El lenguaje se convierte entonces en un vínculo importante entre el individuo y su entorno, a través de éste el sujeto puede expresar lo que siente, piensa, lee e interpreta; es una herramienta clave para construir representaciones del mundo, apropiarse del conocimiento y llevar a cabo otros aprendizajes. De este modo, mediante la producción oral o escrita se aborda la construcción de significados por medio del lenguaje, comunicando no sólo aquello que encuentra en su entorno sino también lo que encierra en su interior.

Así, en la construcción del lenguaje y los procesos de lectura son importantes las habilidades que le permiten al individuo una mejor comprensión del mundo en el que interactúa y, por consiguiente, independencia frente a las



formas de ver y asumir las problemáticas de su contexto, haciendo que el conocimiento sirva en la resolución de las situaciones cotidianas. Al respecto, el Ministerio de Educación de Colombia (2006, p. 21) afirma:

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.

Haciendo acopio de estos referentes se propuso una investigación en la Institución Educativa Madre de Dios de Piendamó - Cauca, específicamente centrada en el grado quinto del nivel de básica primaria, mediante la cual incidir en el mejoramiento de la comprensión lectora como habilidad básica dentro de la formación de las estudiantes, gracias a estrategias como la actoría social, que busca que las niñas y niños, haciendo una lectura crítica de su realidad, propongan y dinamicen acciones que los lleve a ser protagonistas de su propio desarrollo, incidiendo en los procesos adelantados al interior y fuera del aula, cualificando así su desempeño educativo.

En este contexto, los relatos de vida juegan un papel muy importante en el desarrollo de habilidades para la comprensión lectora por dos situaciones muy puntuales: en primer lugar, porque el relato nace de la interacción del narrador con los hechos, de su aproximación o distanciamiento y de la interpretación que él les da, y en segundo lugar, por el juego de interrelaciones e interpretaciones que a partir de él se tejen, dando importancia a la subjetividad que los individuos ponen en juego en la interpretación de lo narrado. Al respecto Cornejo (2008, p. 34) refiere:





El relato de vida siempre es dirigido a alguien y construido en función de lo que dicha situación de enunciación representa, de las interacciones que en ella tienen lugar y de los efectos que el narrador espera producir sobre sus destinatarios. Es decir el relato es un acto que expresa su vivencia al máximo a los otros y su finalidad es impactar de una manera interesante a quien lo escucha”.

El enfoque pedagógico con el que se trabajó propendió por la constitución de un marco de referencia que explica cómo construir comprensiones e interpretaciones profundas a través del trabajo con los relatos de vida, ya que según Aguirre y otros (2007), son una herramienta didáctica eficaz para acercarse a las distintas situaciones de exclusión que se dan alrededor del individuo. No se muestran como prácticas generalizadas de la totalidad de los casos de exclusión o diversidad, pero sí permiten conocer la singularidad de estas historias y acercar a los educandos a realidades de contextos cercanos.

Así, la importancia de trabajar con la actoría social se fundamenta en el empoderamiento que genera en las personas a partir de la lectura crítica de su realidad, la cual debe conocer para asumir una posición frente al cambio o permanencia de las condiciones en las que se está inmerso; se busca que las estudiantes dejen de ser espectadoras para convertirse en protagonistas de su propia historia y de la de los demás. Esto permite desarrollar el pensamiento y el liderazgo juvenil y comunitario. La actoría exige organización para poder movilizarse y de esta forma hacer incidencia en las demás personas, logrando una mayor y mejor participación, desarrollando potencialidades y expectativas sociales con respecto a la convivencia y su proyecto de vida, generando un proceso de formación humana con bases sólidas.



## 1.4 Objetivos de la investigación

### 1.4.1 Objetivo general

Determinar la efectividad de una didáctica basada en la enseñanza para la comprensión mediada por los relatos de vida y la actoría social, para mejorar la comprensión lectora en estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Madre de Dios de Piendamó, Cauca.

### 1.4.2 Objetivos específicos

- Analizar el nivel de desarrollo de interpretación, coherencia, apropiación y producción oral de las estudiantes del grado quinto, de la Institución Educativa Madre de Dios de Piendamó Cauca.
- Explicar comparativamente el desempeño de las habilidades relativas a la comprensión lectora expresadas por las estudiantes de grado quinto, a partir de la intervención con la didáctica basada en la enseñanza para la comprensión.
- Describir los logros alcanzados en las diferentes habilidades de la comprensión lectora evidenciada a través del proceso de observación de la implementación de la didáctica.



## 2 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

### 2.1 Antecedentes

Buscando establecer un panorama teórico y conceptual que contribuyan al desarrollo de la investigación planteada, se realizó una revisión de investigaciones relacionadas con el tema de estudio, encontrando trabajos referentes a la aplicación de la didáctica de enseñanza para la comprensión lectora y estudios de actoría social y relatos de vida como instrumentos de visualización de la didáctica en diferentes instituciones educativas como se plantea a continuación.

Retomando el estudio de Betancourth y Madroñero (2014), los autores analizan la implementación de una didáctica alternativa basada en la Enseñanza para la Comprensión (EpC), buscando con ello fortalecer la interpretación de textos y la producción oral y escrita. Este proceso les permitió construir junto a los estudiantes acciones comprensivas e interpretativas a través de la resolución de problemas del contexto, haciendo una reflexión sobre su realidad, fortaleciendo así sus habilidades comunicativas y trabajo en grupo.

Por su parte, Ordoñez y Galeano (2014), determinan la efectividad de una didáctica no parametral, la cual rompe con las dinámicas comúnmente establecidas, haciendo uso de la literatura infantil para el desarrollo del pensamiento creativo en las dinámicas de aprendizaje de la lengua castellana, logrando con ello mayores y mejores resultados en la adquisición de conocimientos.

En su trabajo de investigación, *Enseñanza para la Comprensión*, Paz (2015), plantea la importancia determinante de esta práctica en los sistemas educativos, la cual se constituye como parte de la agenda olvidada en las reformas educacionales, por lo que se le debe prestar una atención prioritaria



debido a que existe un consenso generalizado en la idea de su eficacia en el éxito escolar. En este sentido, se refiere a que muchos educadores tienen la creencia equivocada que esta tarea es esencialmente del educador de lengua, pero que en realidad es responsabilidad de todos los educadores.

Hurtado (2015), en su estudio *Tendencias investigativas sobre el enfoque de enseñanza para la comprensión (EPC) en Hispanoamérica*, revela las tendencias sobre este enfoque en Hispanoamérica. Para ello revisa 84 publicaciones de habla hispana sobre: trabajos de campo, tesis doctorales, de maestría, y ponencias relacionadas con el enfoque de Enseñanza para la Comprensión, las cuales fueron analizadas desde las estrategias didácticas de enseñanza y el impacto producido, tanto en las prácticas docentes, como en el logro educativo en diferentes campos del saber.

Por su parte, Molina (2015), en su investigación denominada *Caracterización del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión en el Liceo Infantil Tomás de Iriarte*, desarrolla un análisis del proceso de implementación de este modelo pedagógico, cuyo estudio y aplicación dio óptimos resultados en grupos de investigación de la Universidad de Harvard, en algunas instituciones educativas en Estados Unidos y, posteriormente al incursionar en Colombia en 1984, en algunos colegios de la ciudad de Bogotá.

Llamazares, Alonso y Sánchez (2014), desarrollan el estudio *Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de educación infantil y educación primaria*, en el cual indagan acerca de las condiciones que afectan a los procesos de aprendizaje de la lengua escrita. Como resultado de estas investigaciones se encuentra que los conocimientos con los que los niños inician el aprendizaje formal influyen significativamente en el primer curso de educación primaria, tanto en cuestiones concretas como el nivel de codificación como en su nivel general de rendimiento en lectura y escritura.



Adrianzén y Verónica (2012), realizaron la aplicación de un programa de habilidades meta-cognitivas para mejorar la comprensión lectora en niños de 4º de primaria del Colegio Parroquial Santísima Cruz, proponiendo una serie de habilidades meta-cognitivas que ayudan al estudiante a mejorar su nivel de comprensión lectora. En este sentido, aplicaron un paradigma metodológico mixto, logrando desarrollar habilidades lectoras de inferencia e identificación de ideas principales, conectando los saberes previos con los nuevos conceptos, comprobando así la influencia del desarrollo de habilidades meta-cognitivas en el mejoramiento del nivel de comprensión lectora.

Por su parte, Gonzáles (2002), desarrolló la investigación denominada *“Análisis Meta-cognitivo de la Comprensión Lectora: un Programa de Evaluación e Intervención en Alumnos de Enseñanza Primaria”*, en el cual estudió la efectividad de dicho programa en la mejora de la comprensión y del conocimiento de los procesos lectores en estudiantes de 5º grado. El trabajo se enmarcó en el paradigma mixto con un enfoque cuasi experimental, el cual permitió la comparación del mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes con aplicación de pre test y post test. La investigación concluye que la comprensión lectora es un proceso interactivo constructivo, inferencial, reflexivo y estratégico que va más allá de las habilidades básicas de reconocimiento de las palabras aisladas.

Por otra parte, Valencia y Patiño (2011) realizaron un estudio de *“Comprensión e Interpretación Textual de Historietas en los Estudiantes el Grado Primero de la Institución Educativa Internado Escolar Rural Solista”*, cuyo objetivo fue mejorar la comprensión lectora de los estudiantes a partir de una didáctica que les permitiera desinhibir sus sentimientos desde el arte. Así, la investigación permite concluir que las historietas aportan estrategias pedagógicas que fomentan en los niños un aprendizaje activo y significativo, herramienta para la comprensión e interpretación textual.



César De Almeida y González Salamanca (2008) desarrollaron el estudio denominado *“Lectura Conjunta, Pensamiento En Voz Alta y Comprensión Lectora”*, en éste analizan los efectos de las intervenciones y sus interacciones en variables relacionadas con la comprensión lectora. La primera intervención estuvo centrada en la participación progresiva de los estudiantes en las tareas y procesos asociados a la comprensión. La segunda intervención consistió en invitar a los lectores a pensar en voz alta en lo que han leído. Los resultados de las intervenciones revelaron que las ayudas han sido eficaces en las medidas asociadas a la memoria y la comprensión literal del texto, pero no en las medidas de comprensión inferencial.

García (2010) llevo a cabo la investigación *“Educación Inclusiva: Propuesta Didáctica Para Desarrollar la Oralidad en Escolares con Déficit Atencional: Estimulando el Razonamiento Analógico”*. La misma fue aplicada a 25 escolares con déficit atencional, con el objeto de observar su incidencia en el nivel de desarrollo del razonamiento analógico y de la comprensión de significados figurados. Como resultados significativos se encontró un aumento en el nivel de razonamiento analógico verbal, comprobación de aspectos teóricos que dan cuenta de las habilidades cognitivas que sustentan el desarrollo de la oralidad y comprensión de significados figurados. Se destaca así que la oralidad de los escolares debiera ser enseñada por las escuelas en forma explícita, especialmente a aquellos escolares que presentan alteraciones en el desarrollo evolutivo o que presentan necesidades educativas especiales.

Por su parte, el estudio realizado por González y Viveros (2010), referente al *“Aprendizaje Lúdico de la Literatura en Niños de Educación Básica Primaria, Apoyado en Dispositivos Tecnológicos como los Ambientes Hipermediales”*, tuvo como objetivo aplicar las TIC como didáctica lúdica para el mejoramiento de la lectura en los niños. El resultado fue la aproximación al mini cuento digital a partir de la interacción de los niños con el ambiente hipermedial,



mostrando significativos logros en el momento de crear textos narrativos breves. De igual modo, se vislumbraron problemas en las prácticas pedagógicas actuales, especialmente en el área del lenguaje y literatura, pues aún persisten enfoques centrados en la alfabetización técnica que olvidan los procesos de comprensión y producción de textos basados en situaciones, necesidades e intereses reales de los estudiantes. Uno de los limitantes de la investigación es que algunos estudiantes no lograron habituarse a la lectura digital, ante lo cual se sugiere una educación más flexible, con nuevas formas de enseñanza vinculadas a las TIC y una práctica pedagógica innovadora que reconozca las ventajas que aportan los desarrollos tecnológicos a los procesos de aprendizaje de las diferentes áreas y en particular a la literatura.

Teniendo en cuenta la importancia de la enseñanza para la comprensión, se considera pertinente la investigación de Vásquez Recio (2011) *“Enseñanza Para la Comprensión”*, en el cual se busca demostrar que el proceso de enseñanza aprendizaje es más ameno y eficaz cuando el estudiante cumple un rol central en el mismo y se genera un ambiente de cooperación entre sus compañeros, permitiendo al educando ser líder y propulsor en los procesos educativos y frente al seguimiento académico. Así se plantea que el trabajo cooperativo se convierte en una estrategia fundamental que contribuye al desarrollo integral del estudiantado, aumentando su motivación hacia la escuela y el aprendizaje.

Por su parte, Almeida, Coral y Ruíz (2014) analizan situaciones y acciones cotidianas en el colectivo estudiantil, dando paso a la creación de una didáctica problematizadora que permite configurar las habilidades del pensamiento crítico en el campo de la argumentación, el análisis, la solución de problemas y la evaluación de diferentes áreas del conocimiento, demostrando que es posible fortalecer en los estudiantes el pensamiento crítico gracias a la adecuada valoración de la diversidad en el aula.



De otro lado, Millán (2010) trabaja a partir de un modelo didáctico para la comprensión textual en la educación básica. Su propósito se basa en la formación de individuos autónomos y competentes en el campo del lenguaje oral y escrito, al igual que sensibilizar al estudiante frente a la importancia de la lectura en su cotidianidad, estimulando de esta forma su producción lectora y escritural a través del modelo didáctico alternativo.

Frente al tema de relatos de vida, Méndez y Málaga (2011) desarrollaron el estudio *“Historias de Vidas de Maestros y Maestras”*, la cual recoge e integra sus relatos como una forma de concebir la perspectiva narrativa- biográfica. Se busca así, a partir de sus propias experiencias de vida, narrar los aciertos y desaciertos pedagógicos en el quehacer del docente, conocer acerca del debate sobre el ser maestro y maestra ayer y hoy, y los conflictos éticos con los que se enfrentan en la cotidianidad.

Bassi (2014) indaga acerca de las historias de vida teniendo como base un análisis de diferentes aspectos como la objetividad, los pormenores de un adecuado informante y las estrategias de producción. De esta manera, plantea las historias de vida como una herramienta relevante para descubrir al sujeto en diferentes aspectos de su vida, valorando su efectividad frente a las posibilidades que brinda en cuanto a redescubrir al sujeto y sus más profundos pensamientos.

Asimismo, los relatos de vida hacen parte del estudio desarrollado por Mugas Chacón (2010), quien buscó reconstruir las posibles bases explicativas del proceso de construcción-reconstrucción de la identidad de inmigrantes en sus trayectorias socio-formativas. Los resultados de esta investigación apuntaron a una propuesta de comprensión global de la relación del hombre con el mundo para entender su lucha por la existencia en él y, de esta manera, obtener información para decidir una estrategia que indicara el rumbo de desarrollo de los estudiantes y la posibilidad de formular un programa consciente de lo que se quiere que sean como hombres en la sociedad.





Se rescata aquí el trabajo de Jaramillo (2012), desarrollado en el colectivo académico del Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín, espacio en el cual se analiza la efectividad de los relatos-memoria como estrategia didáctica para desarrollar competencias ciudadanas, haciendo énfasis en el cuento e historia personal como herramientas que promueven un aprendizaje significativo.

Por su parte, Díaz (2011) desarrolló el estudio “Acercamientos Reflexivos al Proceso de Convertirse en Maestro desde la Experiencia de sí a través de Análisis de tres Relatos de Vida”, el cual tuvo como objetivo indagar desde la subjetividad de cada relator el por qué y para qué del camino de formación como maestro, buscando contribuir al fortalecimiento del quehacer docente y la práctica pedagógica desde las visiones personales. En los relatos se describieron las dificultades, experiencias, dudas, expectativas y conflictos personales y grupales en el proceso de formación docente. Además, visualizó la importancia de la percepción del maestro desde su formación en la práctica pedagógica y quehacer docente.

Mendoza (2011) presenta la investigación denominada “*Relatos de Vida: Pistas y Opciones del Diseño Metodológico en la Pontificia Universidad Católica de Chile*”, la cual tuvo como objetivo visibilizar la metodología de relatos de vida en la investigación social y cualitativa, a través de la presentación de diversas investigaciones de carácter social, posteriormente como resultado facilitó una gama de diseños metodológicos aplicables a diversos contextos. Además, sustenta la importancia de la subjetividad y percepción de los individuos frente a la realidad e integralidad de la vida, encausando la relevancia de los relatos de vida como método de investigación de individualidades que construyen colectividades y sociedad.



López, Solalindez y Prisca (2012) realizaron el análisis “*Relato-Estrategia de Aprendizaje en la Formación de Docentes*”, buscando indagar las percepciones de estudiantes de sexto semestre, en formación de docente, a partir del relato como una estrategia en el desarrollo de competencias profesionales en la docencia. Los resultados obtenidos fueron la sistematización de experiencias significativas de los estudiantes y el establecimiento de directrices para la transformación educativa y pedagógica a partir del auto análisis del contexto áulico de cada autor.

Chambo Ruiz (2012) realiza un estudio con personas jóvenes y adultas pertenecientes al Ciclo Lectivo de Educación Integral III (grados sexto y séptimo de educación secundaria) en la Institución Educativa Jesús María Aguirre Charry, a partir del cual busca valorar la incidencia del relato autobiográfico como mediación didáctica para el desarrollo de la producción escrita. De esta manera, se demuestra un mayor nivel de facilidad en la producción escrita a partir de experiencias propias frente a temas abstractos y aislados, ubicando al estudiante como un actor activo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se consideró además la investigación realizada por Jiménez Robles. (2013) “*Voces de la Alfabetización en Pre-Escolar*”, en donde se conocieron nuevas concepciones sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. Argumentándose que para mejorar la alfabetización es necesario entender las perspectivas de los docentes y estudiantes.

La diversidad también fue un concepto relevante frente al proceso investigativo, ante lo cual se retoman los aportes de Andrade, Flórez, Mera, y Grisales (2014), quienes analizan la oposición entre el discurso y la acción con relación a las prácticas pedagógicas, teniendo como base las inquietudes de los docentes frente a la atención a la diversidad en el aula. Así, destacan que la lectura y escritura son procesos mentales complejos que se relacionan directamente con las prácticas sociales, por lo cual la práctica pedagógica debe



ir más allá de los procesos memorísticos y procurar por la generación de discursos críticos.

Por su parte, Betancourt y Champutis (2015) estudian los sentidos de la diversidad desde la mirada de los educandos que hacen parte del colectivo indígena Quillasinga, rescatando sus costumbres, la trascendencia de pensamiento y su dinámica identitaria. En este sentido, toman como base sus narraciones, las cuales han sido estructuradas a partir de la convivencia escolar y las prácticas que se gestan en base a éstas. Se evidencia así la importancia de generar relaciones de diálogo entre pares y el intercambio de experiencias y saberes.

Considerando las investigaciones antes descritas, se logra establecer un panorama general frente al tema estudiado y una revisión literaria que sirvió como aporte a la investigación propuesta, gracias a los diferentes aportes hechos por los autores y actores estudiados.

## **2.1 Bases Teóricas**

### **2.1.1 El proceso de la comprensión lectora, un acto lúdico y recreativo**

La comprensión es un proceso que va más allá de entender o leer bien gramaticalmente, agrupa factores cognitivos, emocionales y habilidades que generan en el lector capacidades para producir cambios en los hechos o teorías que contribuyen a construcciones colectivas y/o individuales, según Perkins (2010, p. 42),

La comprensión es la capacidad de un desempeño flexible en torno a tópicos, comprender un tópico quiere decir, ser capaz de desempeñarse flexiblemente en relación con el tópico: explicar, justificar, extrapolar, vincular y aplicar de maneras que van más allá del conocimiento y la habilidad rutinaria.” entonces cuando un



lector comprende tiene la capacidad de usar de manera libre y flexible el nuevo conocimiento en la vida cotidiana o académica.

En este sentido, cabe resaltar que en los procesos educativos no solo es importante que el estudiante sepa identificar y vocalizar los elementos gráficos que le presentan los textos, sino especialmente que comprenda lo que éstos tratan de decir en conjunto. Así, la capacidad técnica de lectura (velocidad y vocalización) son necesaria en la dinámica formativa, pero el verdadero objetivo debe ser una adecuada comprensión, pues solo esta habilidad le permitirá al estudiante adquirir conocimientos y fortalecer sus competencias. Al respecto, Gonzales (1998, p. 45) afirma:

La decodificación es el desciframiento de la letra impresa, es decir la puesta en correspondencia operacional de la pauta grafémica de la palabra con la pauta fonológica en un proceso a nivel de significantes. Por su parte, la comprensión es entender el significado o contenido proposicional de los enunciados (oraciones) de un texto. Puede ser literal o inferencial. En la comprensión literal se accede estrictamente a la información contenida explícitamente en el texto: no se desbordan los contenidos proposicionales enunciados.

De este modo, el centro de atención en las dinámicas lectoras debe estar orientado hacia la comprensión, buscando siempre que el educando logre adquirir nuevos conocimientos y fortalecer aquellos que ya posee gracias a su adecuada interacción con los textos que lee. En este sentido, Treviño, Pedroza, Pérez, Ramírez y Ramos (2007, p. 13) expresan:

La comprensión lectora es una de las habilidades fundamentales para que los alumnos construyan sólidamente sus propios aprendizajes y para que tengan mejores perspectivas de calidad de vida en el largo plazo.



De otro lado, en la comprensión, según Perkins (2010, p. 42), no son esenciales los modelos mentales, puesto que la comprensión obedece a una forma de responder a una acción espontáneamente, lo que implica la adquisición de lo fundamental del conocimiento sin referenciar necesariamente los fundamentos teóricos que este implica. Al respecto, Stone (1999, p. 9) plantea:

Cuando la gente tiene modelos mentales explícitos para ayudarse con su gramática, las conversaciones, las formas de caminar sobre hielo o cantar o la infinidad de actividades humana, los modelos sólo influyen en parte. En la acción de las actividades, no la hacemos revisando nuestros modelos mentales, actuamos sólo con una referencia ocasional a ellos.

Así, en el marco de la calidad educativa, la comprensión lectora se ha convertido en un indicador visible, las instituciones educativas deben desarrollar estrategias de comprensión lectora que superen el hecho de leer por leer, generando en el educando la capacidad de evidenciar el conocimiento de los textos a partir de acciones frente a las situaciones simuladas en la academia y en aquellas que enfrentan en su cotidianidad y contextos. Este es uno de los puntos a trabajar en la dinámica de enseñanza-aprendizaje en el colectivo de grado quinto de la Institución Educativa Madre de Dios de Piendamó, con el fin de lograr un fortalecimiento de su nivel de comprensión.

El proyecto “*Metas Educativas 2021: la Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios*” (2010, p.27), plantea cómo un de las metas para el 2021 es el mejoramiento de la calidad educativa en América Latina, argumentando que:

Las mediciones estandarizadas que se han realizado en proyectos internacionales han mostrado que el déficit de aprendizaje de los estudiantes de Iberoamérica en competencias básicas, como



matemáticas y comprensión lectora, es preocupante. La información más reciente sobre resultados académicos de países de la región es la que ofrecen dos herramientas: el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por su nombre en inglés, Programme for International Student Assessment) del año 2006, llevada a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE), llevado a cabo por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, también en 2006.

Pese a la diferencia de las edades de los alumnos evaluados, ambas mediciones son bastante coherentes, y los países latinoamericanos participantes en PISA son los que muestran los mejores resultados comparados con el resto de los países latinoamericanos (excepto Cuba y Costa Rica). Ambas mediciones muestran que un alto porcentaje de la población estudiantil obtiene rendimientos muy deficitarios en competencias básicas de la enseñanza. Además, la diferencia entre los resultados de los países latinoamericanos en PISA y el promedio de países desarrollados pertenecientes a la OCDE es muy significativa (alrededor de 75 puntos, y menor si se incluyen España y Portugal).

Como puede observarse, los procesos evaluativos que desarrollan las pruebas antes citadas no revelan buenos resultados en los países latinoamericanos, donde se incluye a Colombia, lo cual lleva a pensar que se están invirtiendo esfuerzos en la enseñanza y aprendizaje de procesos que no están contribuyendo a una adecuada adquisición de conocimientos, debido a que esencialmente no hay una adecuada lectura y comprensión, siendo éstas factores fundamentales frente a cualquier asignatura, pues son base para el apropiado procesamiento de los datos y la información, lo que lleva finalmente a la verdadera aplicación de lo aprendido. En este sentido, se hace preciso



considerar que niveles de lectura poseen los educandos y cómo fomentar su desarrollo para fortalecer sus habilidades y competencias en diferentes áreas.

Para el caso de la Institución Educativa Madre de Dios de Piendamó, ésta se incluye en dinámicas evaluativas de nivel medio y bajo frente al campo del lenguaje, lo que podría implicar la necesidad de establecer nuevas dinámicas formativas, especialmente basadas en nuevas prácticas, teniendo como base el uso actual de metodologías tradicionales y procesos de formación homogénea frente a la enseñanza de la lectura y escritura.

En este contexto, Kabalen y De Sánchez (2005, p.33), proponen una clasificación de los niveles de lectura, a partir de los cuales el educando puede alcanzar una adecuada comprensión de los textos:

- Primer nivel, *Literal*: hace referencia a los procesos básicos de pensamiento para lograr la representación de la información explícita dada en los textos a través de la aplicación de esquemas mentales o resúmenes.
- Segundo nivel, *Inferencial*: cuando el lector es capaz de obtener información nueva a partir del texto explícito, generando hipótesis, conclusiones, conjeturas poniendo en juego los datos de la lectura y la experiencia e intuición del lector.
- Tercer nivel, *Analógico*: donde el lector realiza relaciones valorativas y comparativas con el texto actual, la realidad, el contexto y frente a anteriores lecturas realizadas, llegando a realizar una lectura crítica.

La aplicación de estos niveles permite desarrollar en el estudiante una lectura crítica que lleva inmersa la interacción entre la vida real como experiencias (conocimientos previos) y el texto leído, construyendo a partir de conclusiones e hipótesis, nuevos significados de acuerdo con lo expresado por Cassany (2009, p. 38).



Así, estos tres niveles son de gran importancia en la aplicación de los test de lectura (pre y post) dentro de las estrategias didácticas basadas en historias de vida y actoría social que se utilizan en esta investigación. De igual modo, se considera relevante el análisis de las dimensiones de interpretación, coherencia y apropiación.

**Interpretación:** es un proceso posterior y complementario a la comprensión de un texto, según Heidegger (1969, p.24) “es el desarrollo interior de la comprensión, y el comprender es un modo de ser del Dasein, cuyo ser en el mundo está ligado a una comprensión”. De este modo, la interpretación permite al lector crear un juicio valorativo y subjetivo del texto, permitiendo ubicar la información en el lugar adecuado para establecer un uso que beneficie de manera individual y colectiva.

Para Cassany (2009, p. 2), interpretar es darse cuenta del tipo de texto que el individuo lee, la manera como se utiliza, los efectos provoca en la percepción del lector, el estatus que adquiere con él su autor y la opinión y actitud que genera en el lector. En este contexto, Cassany (2009, p .18) propone diez claves para enseñar a interpretar:

- Trabaja la interpretación con todo tipo de textos: es necesario interpretar textos subjetivos y objetivos, las dos clases de textos son interpretables puesto que el primero, identifica el punto de vista del autor y segundo la posición valorativa del lector frente a lo dicho por el autor.
- Utiliza textos auténticos: respetar los formatos y diseño del texto original, para que el alumno se familiarice, permitiendo la conexión entre los autores, intenciones y su entorno. se sugiere diversificar artículos, para que el alumnado se enfrenta a distintos géneros, formatos y ejemplos.
- Utiliza textos paralelos, opuestos o relacionados sobre un mismo tema: permitirá que el alumnado los compare, relacione, y





realice semejanzas y diferencias, e identifique variedad del lenguaje de los textos, de manera que enriquezca la interpretación tanto situada e individualizada.

- Incluye textos multimodales: utiliza en clase fotografías, esquemas, gráficos y vídeos. Eso también es leer, porque las imágenes se integran en la escritura y para referirnos a ellas necesitamos las palabras.
- Aprovecha las prácticas vernáculas previas: para conectar la clase con el mundo exterior se puede retomar de los alumnos la vida letrada fuera del aula: como SMS, Messenger, blog. Son prácticas caseras y privadas, con relevancia emocional, que conviene respetar y valorar.
- Evita la respuesta única o la corrección convergente: las tareas de respuesta única o preestablecida por el profesor o libro de texto, matan la interpretación y conllevan a una idea de un único significado y forma de pensar. se sugiere las tareas que fomenten respuestas individuales, razonadas y argumentativas que permiten al alumno desarrollar sus puntos de vista.
- Fomenta el diálogo entre el alumnado: el intercambio de puntos de vista durante la lectura es la mejor herramienta para construir interpretaciones de un texto, es pertinente organizar grupos de trabajo para esta actividad.
- Pregunta sobre el propósito y el punto de vista del autor: es pertinente complejizar las preguntas hacia una perspectiva más crítica: ¿qué pretende el texto?, ¿por qué lo escribió el autor? y remplazar la tarea tradicional de buscar la idea, tesis, así visualiza el entendimiento de la lectura.
- Fomenta la relectura y el análisis de los puntos relevantes: para obtener una interpretación elaborada, por sencillo que sea el texto se debe fomentar la anticipación, la relectura selectiva del texto y el análisis lingüístico de los fragmentos más relevantes.
- Ayuda al alumno a relacionar la lectura con su mundo: los adolescentes leen por su cuenta cuando los textos se integran en su vida social, cuando leer y escribir reafirma y consolida su



identidad: al interpretar personalmente un escrito cuando surge el yo, cuando se consolida la identidad por oposición con el otro.

Estas diez claves para establecer procesos de interpretación se convierten en punto base frente al trabajo investigativo desarrollado, específicamente en la implementación e interpretación de didácticas de lectura, proceso que es necesario aplicar en el colectivo estudiado en la Institución Educativa Madre de Dios de Piendamó, donde en gran parte de los casos los individuos son capaces de reconocer textualmente los signos y símbolos, pero no son capaces de explicarlos adecuada y abiertamente frente a un contexto o situación determinada.

**Coherencia:** la coherencia es una propiedad relevante para la comprensión lectora así como para la producción oral y escrita, puesto que se encarga de ordenar la idea que el autor pretende dar a conocer. En palabras de Rincón (2006, p.36):

Es una característica esencial de ese plan global, de esa organización secuencial y estructurada de los contenidos. Es la propiedad mediante la cual la interpretación semántica de cada enunciado depende de la interpretación de los que le anteceden y le siguen en la cadena textual, y también de la adecuación lógica entre el texto y sus circunstancias contextuales. Por eso, un texto es coherente si en él encontramos un desarrollo proposicional lógico, es decir, si sus proposiciones mantienen una estrecha relación lógicosemántica.

En ese orden de ideas, la coherencia es la que permite dar un hilo conductor a las proposiciones de quien escribe, para que la teoría que se pretende socializar llegue a quien lee. Frente a esta premisa, Van Dijk y Kintsch (1983, p. 54) han establecido tres clases de coherencia, las cuales son importantes para el desarrollo de las historias de vida y actoría social de esta investigación:



- Lineal, secuencial o local: es la que se mantiene entre las proposiciones expresadas por oraciones o secuencias de oraciones conectadas por medio de relaciones semánticas.
- Global: está determinada por las macroestructuras textuales. Caracteriza al texto como una totalidad completa en términos de conjuntos de proposiciones y secuencias.
- Pragmática: se da en la adecuación permanente entre el texto y el contexto (las condiciones específicas de los interlocutores, la intención comunicativa, el tiempo, el lugar y demás circunstancias extraverbales).

Para el caso del colectivo y contexto estudiados se hace necesario incluir la coherencia a partir de una identificación clara de las propias dinámicas y acciones de los individuos, dejando de lado los procesos ajenos y lejanos a los mismos y rescatando su papel en la cotidianidad, es decir, las estudiantes quizá deban ser capaces primero de ser coherentes en la representación de sus propias acciones antes de establecer este proceso con aquellas que les son ajenas.

**Apropiación:** la apropiación lectora es la interacción entre el pensamiento del lector, el entorno y las características socio-económicas y políticas al momento de escribir, colocando en contraste el contexto situacional, emocional y social. Al respecto, Chartier (1992, p. 72) explica:

La apropiación apunta a una historia social de usos e interpretaciones fundamentales, inscritos en las prácticas específicas que los producen. Prestar así atención a las condiciones y a los procesos que, muy concretamente, llevan las operaciones de construcción del sentido (en la relación de la lectura pero también en muchas otras) es reconocer, en contra de la antigua historia intelectual, que ni las inteligencias ni las ideas son descarnadas, y contra los pensamientos de lo universal, que las categorías dadas como invariables, ya sean



filosóficas o fenomenológicas, deben construirse en la discontinuidades las trayectorias históricas.

La apropiación, al interactuar con diversos contextos y la posición crítica del lector, vislumbra la capacidad de generar nuevos universos que permiten desarrollar alternativas y estrategias para la construcción individual y social del lector, por tanto, desde la academia se deben abrir espacios didácticos para que los estudiantes superen el hecho de leer por leer a un plano de leer con sentido crítico de comparaciones y creación. De acuerdo con Casanny, Luna y Sanz (1994, p.48), la apropiación se analiza con base en los siguientes indicadores:

- Comentar con sus palabras cualquier tipo de texto mostrando seguridad: una lectura responsable y reflexiva debe llevar a responder en forma segura, clara, con conclusiones, refutar o aprobar lo leído y dar cuenta de lo que el texto aportó.
- Realizar inferencias sobre un texto que permite ir más allá: es la capacidad del lector de generar hipótesis y significados que no se encuentran de manera explícita en el texto.
- Asumir una posición crítica frente a un texto: alude al diálogo que se establece a partir de la lectura con el escritor, proceso que se construye paralelo a la lectura, donde el lector genera una posición de acuerdo o desacuerdo, la personalidad, experiencia, emotividad, visión del lector influye en los postulados.

Este proceso dialéctico entre lector y escritor abre paso a la acción cambiante del individuo en su entorno, puesto que de manera inconsciente y/o consiente pone en marcha sus nuevas ideas, gracias a la interacción que se establece entre los saberes de ambas partes. Así, se deberá incentivar la generación y uso de herramientas didácticas que desarrollen en el estudiante las competencias para establecer lecturas críticas, lo que implicará una verdadera comprensión de aquello que leen y el establecimiento de posiciones



claras frente a lo aprendido. Pero este reto puede iniciar desde el interior de la escuela, el aula y el mismo estudiante, es decir, el educando es capaz de ser autor y lector, logrando compartir estas dos posiciones con sus pares y apropiarse de éstas experiencias y nuevos conocimientos.

### **2.1.2 La Producción oral, el vínculo hacia la sociedad**

La producción oral en el quehacer de la escuela ha decaído por la pérdida de interés en la orientación del saber hablar, en el interactuar con el otro a partir de la comunicación directa. La comunicación en la formación de las sociedades jugó un papel primordial, pero el hecho de asimilarla como una actividad antropológica natural y espontánea ha generado que, en el aula de clase, el profesor centre las clases de español en la lectoescritura, las estructuras gramaticales y la ortografía, subordinando el lenguaje hacia el aprendizaje informal e intuitivo de acuerdo con lo expresado por Cassany, Luna y Sanz (1994, p.57).

Sin embargo, el saber hablar, dirigirse a un público o la interacción con los círculos sociales donde se desempeña el ser, son acciones de vital importancia para el crecimiento como persona y la construcción social. Según Vigotsky retomado por Molon (1995, p. 35):

El individuo está determinado por las interacciones sociales, es decir, por medio de la relación con el otro. El individuo es determinado; es por medio del lenguaje el modo por el que el individuo es determinado y es determinante de los otros individuos.

Esas interacciones pueden convertirse en el pilar fundamental frente al análisis propuesto, especialmente porque el colectivo estudiado presenta una clara riqueza social y cultural, cuya oralidad puede ser un importante punto de



partida para la generación de nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje, pero que en muchos casos no se valora o proyecta acertadamente.

La producción oral comprende entonces, para la investigación, las dimensiones: argumentativa, expresiva y estructural, las cuales se describen a continuación:

**Dimensión Argumentativa:** la argumentación oral o escrita no debe ser un simple proceso de exponer ideas intuitivamente, requiere la búsqueda de razones apoyadas en conceptos, lecturas y teorías frente a lo que se está defendiendo. En palabras de Van Dijk (1999, p.68) la argumentación se entiende como “el aporte de razones para defender una opinión o un punto de vista, pretendiendo que el oyente cambie de opinión y se convenza de la idea que defendemos”. Así, es la capacidad de defender una posición crítica a partir de un adecuado proceso de interpretación, comprensión y apropiación de conocimientos.

Por su parte, Weston (2006, p.36) afirma que la argumentación consiste en “ofrecer un conjunto de razones o pruebas en apoyo de una conclusión”, es decir, el orador debe conocer y entender el tema para que la posición sea asimilada por el colectivo que busca convencer.

Para que la argumentación sea eficaz, Ponce de León y Batista Ortiz (2011, p.28), compilan de Daniel Cassany (1999) cuatro pasos que son importantes dentro de la investigación:

- La construcción oral y escrita debe ser comunicativa determinada y concreta para que el objetivo del escritor sea bien percibido por el lector.
- Emplear los recursos comunicativos que están a su alcance para el conocimiento del tema. Realizar un punto de vista requiere de la interacción progresiva, es decir, investigar el tema en profundidad,



teniendo en cuenta información textual, del entorno y de otras opiniones.

- Al mismo tiempo se hace necesario conocer las propiedades del texto a producir o construir, la estructura del texto y el uso correcto de recursos cohesivos o conectores para encadenar de forma lógica los argumentos de la opinión. .
- Si la posición del receptor es discursiva a un escenario de nivel cognitivo es necesario elaborar un borrador y realizar autocorrección.

**Dimensión Expresiva:** Baralo (1999, p.17) plantea que la expresión oral “constituye una destreza de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado”. Implica la interacción y la bidireccionalidad en un contexto compartido y en una situación en la que se deben negociar los significados.

De este modo, la comunicación es un proceso basado en destrezas expresivas e interpretativas. Para que las ideas del individuo sean entendidas deben tener cimientos textuales, teóricos, con una determinada secuencia y estructura que permita visualizar el postulado. Pero además es preciso anexar un componente emocional que lleve a ser elocuente al expresarse y argumentar.

Así, para fortalecer la expresividad es necesario que, en el caso de la escuela, el docente refuerce el nivel lingüístico como psíquico del estudiante, buscando que sea claro, lúcido y seguro al expresar sus ideas. Al respecto Vigotsky (1934, p.97), asegura que “para que el estudiante logre un desarrollo efectivo, las clases deben propiciar diálogo y participación (oral y escrita) de los estudiantes”, debido esencialmente a que la reciprocidad entre el individuo y la sociedad es muy importante, pues posibilita el desarrollo cognoscitivo y lingüístico.



De esta manera, se precisa identificar aquellos indicadores que permiten valorar la capacidad expresiva de los estudiantes de acuerdo con Cassany (2009, p. 56-63):

- La fluidez: hace referencia a la habilidad que posee un estudiante para producir palabras a un ritmo determinado. Es el grado de facilidad con que un sujeto puede expresarse.
- Coherencia: se evidencia cuando el estudiante es capaz de relacionar y organizar palabras y oraciones dándole sentido y significado a lo que quiere expresar, cuando el discurso cuenta con orden, detalles, precisión de la información y la estructura.
- Vocabulario: la capacidad y uso de términos pertinentes a lo que se va a exponer al contexto donde se va a interlocutar, a la variabilidad y habilidad recursiva para reemplazar de palabras y conceptos en el transcurso del diálogo de tal manera que no se redunde, como: nóminos, antónimos, figuras literarias, pronombres, conjunciones, preposiciones.

**Dimensión Estructural:** de acuerdo con Álvarez (2001, p.33) “la estructura básica de la argumentación se define como la relación estructural de ideas y argumentos con una conclusión a la que se debe llegar”. La estructura tiene entonces como fin dar, a la idea del expositor, secuencialidad con una serie de proposiciones que relacionadas permitan llegar a una conclusión.

Una propuesta de estructura argumentativa es expuesta por Van Dijk (1983, p.44), quien alude a tres elementos principales: la tesis, los argumentos y las conclusiones, los cuales describe de la siguiente forma:

- Tesis: es el espacio del debate, al inicio o final, donde el expositor expone su opinión partir de la estructuración de las ideas apoyadas por argumentos teóricos y de experiencias de vida.





- Los argumentos: son material teórico, estadístico, gráficos y empíricos para justificar y sustentar la tesis; los argumentos pueden ser de oposición o de acuerdo a los postulados, son primordiales en la argumentación ya que muestran las razones que lo respaldan.
- Conclusiones: es el resultado del análisis de las proposiciones o argumentos que evalúa la tesis argumentada.

**Dimensión Pragmática:** hace referencia a la contextualización de las ideas, oraciones y textos, trasciende de lo semántico hacia la interpretación según los entornos donde se desarrolle el discurso o diálogo. En este sentido, Perelman y Olbrechts-Tyteca (2009, p.47) afirman que “el análisis de una cadena de argumentos, fuera de contexto e independientemente de la situación en la que se inserte, presenta peligros innegables”, la contextualización es un elemento fundamental y transversal en la argumentación y expresión oral de todo tipo de interlocución.

Estas tres dimensiones permiten visualizar el nivel expresivo que debiera tener un individuo, considerando para ello diferentes aspectos y características que no solo implican al individuo sino a sus interlocutores y entorno. Para el caso del colectivo estudiado se hace preciso analizar estos tres elementos, especialmente considerando que las estudiantes tienen muchos que expresar, pero requieren conocer cómo hacerlo y a través de qué elementos, por llamarlo de algún modo, tienen la materia prima pero no las formas de convertirlas en un producto comunicativo acertado.

### 2.1.3 Enseñanza para la Comprensión EpC

La enseñanza para la comprensión es una didáctica enmarcada en el modelo constructivista, busca dar un giro a la enseñanza a partir la motivación que el docente plantea al estudiante, con el fin de que éste pueda comprender a partir del desempeño y experiencia hasta realizar deducciones de manera autónoma e inferencial. Esto lleva a un cambio en los roles estudiante- maestro,



puesto que el primero se presenta en el primer nivel de enseñanza-aprendizaje, y es el protagonista de sus saberes y métodos de adquisición. Según Stone (1999, p.9): “para llegar a una buena representación mental los estudiantes tienen que descubrirla por sí mismos con alguna ayuda, por tanto el descubrimiento se convierte en clave de la comprensión”.

De este modo, el maestro se convierte en un orientador, motivador y acompañante del proceso, manteniendo su responsabilidad frente a la planeación de tópicos, formas de motivación, evaluación y seguimiento al proceso de aprendizaje. Al respecto, Stone, (1999, p.14) establece una guía que el docente puede abordar, frente al fortalecimiento de la comprensión en los estudiantes, a partir de los siguientes interrogantes:

1. ¿Qué tópicos vale la pena comprender?
2. ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos?
3. ¿Cómo podemos promover la comprensión?
4. ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los alumnos?

Para cada pregunta surge un proceso de respuesta:

- Tópicos generativos: hace referencia a la identificación de tópico central y sub-tópicos necesario para la explicación del central, a partir de relaciones causa efecto y la jerarquización de las mismas.
- Metas de comprensión: afirman explícitamente lo que se espera que los estudiantes lleguen a comprender a partir de la indagación de los tópicos identificados y planteados.
- Desempeños de comprensión: los desempeños de comprensión son lo fundamental en la didáctica de EpC, ya que es la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos por experiencia, causa-error; son las actividades que el estudiante realiza para llegar a conceptualizar un tópico, la actividad, solo es válida como desempeño en la medida que demuestre si hubo proceso de comprensión.



- Evaluación diagnóstica continua: la evaluación es la valoración de la comprensión a partir de la relación entre los desempeños y las metas de comprensión; éste tipo de evaluación es continua y constructivista puesto que hace el seguimiento del estudiante desde el inicio de la indagación y acción de los desempeños, por tanto, al final de proceso de auto aprendizaje, el estudiante de aprobar casi de manera automática, puesto que el docente debe haber realizado correcciones, orientaciones y revisiones en el transcurso del proceso.

Cabe resaltar aquí que este derrotero ofrece una forma de aplicar el proceso de Enseñanza para la Comprensión, pero también implica considerar de manera concreta las características del colectivo estudiado, en este caso las estudiantes de quinto grado de la Institución Educativa Madre de Dios de Piendamó, pues sus dinámicas son única y hacen parte clave de su proceso de aprendizaje y, especialmente, frente a la aplicación de este tipo de nueva prácticas académicas.

En Colombia, la aplicación de esta renovadora didáctica coincide con la publicación de los “*Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*” en 1998, cuya implementación se ha convertido en un reto para los maestros no solo en la parte pedagógica sino además en la evaluativa, pues al introducirse el concepto de competencia - desempeño se ratifica la posición política de transformar la escuela de su modelo transmisionista a uno constructivista que genere en el estudiante un espíritu crítico y transformador.

Para poner en práctica esta didáctica de enseñanza que se centra en la comprensión lectora, el trabajo de investigación pone en marcha dos estrategias que fortalecen el aprendizaje constructor de los estudiantes: la actoría social y las historias de vida, la primera que apoya y desarrolla la capacidad argumentativa y de oratoria en el estudiante, mientras la segunda fortalece su proceso escritor. Ambas dinámicas son de corte cualitativo y obedecen al modelo constructivista. Este tipo de educación social y colectiva es



respaldada por autores como Vygotsky (1996, p.63) quien afirma que “la actividad mental es exclusivamente humana y es resultante del aprendizaje social, de la interiorización de la cultura y de las relaciones sociales”, y Freire (1983, p.51) quien expresa:

No necesitamos aulas para ser educadores. Para que nuestro contexto se enriquezca todavía más en nuestra mente, en nuestro cuerpo, en nuestras emociones, necesita de un contexto y del otro. En el fondo, tú lo sabes y todos lo sabemos, para descubrirnos necesitamos mirarnos en el otro, necesitamos comprenderlo para comprendernos, necesitamos entrar en él.

Es preciso entonces ver más allá de las cuatro paredes del aula, aunque no sin restarle la importancia que merece, pero si interrelacionando sus dinámicas con aquellas que se desarrollan día a día en el entorno de los educandos, a las cuales se ven enfrentados de forma cotidiana, y especialmente con las características de un municipio como Piendamó (Cauca), integrando en su mayoría por comunidades campesinas dedicadas a la agricultura.

#### **2.1.4 Actoría social, una apuesta formativa**

Cuando se habla de actoría social se debe precisar el significado de los términos que la componen. Actoría hace referencia a la capacidad del ser humano de asumir un rol, un compromiso personal, social y comunitario. Organizaciones como la Escuela Latinoamericana para la Actoría Social Juvenil (ELASJ) busca posicionar al joven como protagonista de su propia historia, visibilizando esta población que por años ha sido desconocida, vulnerada en sus derechos por no tener la mayoría de edad y por asociárselos a una serie de antivalores como irresponsabilidad, irrespeto e irreverencia.



Al respecto, Cauce Ciudadano (2014, p. 36), una de las organizaciones de Latinoamérica (México) que hace parte de la ELASJ, plantea:

La actoría social juvenil, como lo señala sobre todo la primera palabra, no se limita a cuestiones teóricas o estáticas. Ser actor implica actuar y actuar está relacionado fuertemente con acciones, transformaciones, dinámicas. Está directamente relacionada con el compromiso de los jóvenes por la participación organizada. No hay “Actor Social” solitario, según nuestra concepción, es una característica de los actores organizados que, como tal, se vuelven referentes posicionados en determinada temática o postura.

Se observa entonces como la actoría es una propuesta de formación que busca propiciar el compromiso y participación ciudadana de los jóvenes en la vida cotidiana de sus comunidades, fundamentándolos en el reconocimiento de sus derechos y sus potencialidades, dándoles herramientas de acción y perfilando su discurso a partir de la lectura crítica de la realidad en la que viven e interactúan cotidianamente. Frente a estos planteamientos Croce (2010, p.2) sostiene:

El concepto de ELASJ está vinculado a otros conceptos muy ricos y muy trabajados actualmente por las organizaciones sociales: Políticas Públicas, Incidencia, Ciudadanía, Estado y Sociedad Civil. De alguna manera, reflexionar sobre ELASJ significa reflexionar más o menos directamente sobre los otros conceptos nombrados.

Así, la actoría social se convierte en un elemento transversal y articulador de otros temas específicos de formación requeridos por los jóvenes para su formación humana, facilitando su inserción en la sociedad adulta llena de normas, leyes y formas particulares de ver y sentir el mundo. Se pretende entonces, al vincular la actoría social al proceso de formación institucional y, en particular, a la comprensión lectora; aproximarse a la cotidianidad de la mejor



manera, logrando una lectura crítica que permita al estudiante conocer y comprender su realidad para transformarla. Como lo afirma Cussiánovich la actoría social “refiere a identidad social y personal, a la responsabilidad como un factor que precede, preside y prolonga el ejercicio de la libertad personal y colectiva”. Se considera así la importancia de los grupal o individual como una mixtura que aporta a la formación del individuo tanto social como cognitiva.

De este modo, la propuesta pedagógica apunta a educar para la acción transformadora; donde los procesos de enseñanza – aprendizaje se dan en una relación dialógica, generosa y sencilla, de joven a joven, de adulto a joven y viceversa, sin discriminar, sin excluir, buscando la complementariedad, la reciprocidad como dinámicas propias de la interacción. Según García y Schiffrin (2006, p22)

Educamos a otros y nos educamos entre nosotros desde el diálogo permanente entre saberes y prácticas. La formación en liderazgo participativo se constituye, en primera instancia, a través de la elaboración colectiva de la formación. Entre los participantes se recuperan los saberes y experiencias previas, que se revisan y recrean en función de otorgarles un significado en conjunto, en un movimiento de Acción- Reflexión- Acción.

Este planteamiento lleva a entender que la formación es un proceso de interacción dinámico, donde todos aprenden de todos, sin importar la edad, el género, la formación académica u otros aspectos que en la actualidad se han consolidado como barreras en los procesos formativos institucionales. Así, “la educación sale del formalismo escolarizado y entra como una práctica de vida capaz de incentivar múltiples recursos subjetivos en los participantes” (Persico y Urbina, 2009, p. 7). Se crea de este modo nuevas formas de ver y percibir aquello que rodea al individuo y que hace parte fundamental de su proceso educativo.



### 2.1.5 Relatos de vida como medio de reflexión

Las historias de vida se establecen como una metodología aplicada desde el paradigma cualitativo, específicamente desde la fenomenología; interesándose por el entendimiento del fenómeno social a partir de la visión del actor, de ahí que los datos obtenidos se basan en ricas descripciones verbales sobre los asuntos estudiados de acuerdo con Kavele (1996, p.28). Al respecto, Ruíz (2003, p.36) plantea que como técnica de investigación, las historias de vida, cumplen los siguientes objetivos:

1. Captar la totalidad de una experiencia biográfica, totalidad en el tiempo y en el espacio, desde la infancia hasta el presente, desde el yo íntimo a todos cuantos entran en relación significativa con la vida de una persona.
2. Captar la ambigüedad y el cambio. Lejos de una visión estática e inmóvil de las personas y de un proceso vital lógico y racional, la historia de vida intenta descubrir todos y cada uno de los cambios acaecidos a lo largo de su vida de la persona
3. Captar la visión subjetiva con la que uno mismo se ve a sí mismo y al mundo, cómo interpreta su conducta y la de los demás, cómo atribuye méritos e impugna responsabilidades a sí mismo y a los otros.
4. Descubrir las claves de interpretación de fenómenos sociales de ámbito general e histórico que sólo encuentran explicación adecuada a través de la experiencia personal

Para el caso de estudio ésta metodología permite un adecuado acercamiento al colectivo y contexto investigados, logrando conocer la problemática desde una perspectiva particular y proyectando soluciones teniendo como base las vivencias y necesidades particulares del individuo, es decir, será su mirada parte fundamental del proceso de análisis.

De esta manera, las historias de vida se convierten en un importante paso para descubrir y fomentar formas la participación social activa, descubriendo



rasgos de gran relevancia que los actores quizá no visualizan en su cotidianidad, pero que son parte vital de su construcción como individuos. De acuerdo con Arjona y Checa (1998, p.11):

En este ámbito, las historias de vida ensalzan el proceso de comunicación y desarrollo del lenguaje para reproducir una esfera importante de la cultura coetánea del informante y su aspecto simbólico e interpretativo, donde se reproduce la visión y versión de los fenómenos por los propios actores sociales.

Esta dinámica establece entonces un acercamiento a la realidad que el individuo vive cada día, a partir de la cual se generan experiencias y prácticas que son de gran importancia frente al proceso de análisis, especialmente porque hacen parte de su construcción como seres sociales que hacen parte de grupos en los cuales formas representaciones particulares de sí mismos y del entorno que los rodea.

El relato se presenta así como la posibilidad de narrar hechos, donde el individuo tiene la oportunidad de contar su historia, sus experiencias y sentires, razón por la cual se convierte en un elemento didáctico de gran importancia frente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, Bruner (1997), citando a Vygotsky (1995), afirma que todas aquellas acciones que llevan a cabo los individuos en su cotidianidad están ligadas a procesos culturales, lo que aporta innegablemente frente a la adquisición de nuevos conocimientos. De esta manera, los relatos de vida se convierten en un instrumento que aporta acertadamente a la producción oral y escrita de sus autores, brindando mayor confianza y cercanía al momento de llevar a cabo estos procesos.

En este contexto, es importante considerar que el relato está estructurado por diversos elementos, los cuales son relevantes al momento de crearlos o analizarlos, éstos son:





**Introducción:** como su nombre lo indica es el inicio de aquello que se relata, lo cual permite contextualizar la narración.

**Desarrollo:** en este apartado se establecen detalles concretos acerca del relato, dando lugar a la descripción de acontecimientos pero sin explicitar su final.

**Clímax:** es la parte en la que afloran los aspectos más emotivos, revelando las acciones o situaciones de mayor interés. Es posible encontrar en un relato varios climaxes.

**Desenlace:** aquí se da cierre a los acontecimientos, aunque no siempre este apartado está presente en los relatos.

Pero más allá de la estructura, es relevante mencionar que el relato siempre tendrá un protagonista, aquel del cual se nutre la narración y frente al que gira toda la historia en la mayor parte de casos, en esta oportunidad cada estudiante. Al respecto, Ricoeur (1984) afirma que el sujeto protagonista intenta definir su identidad a través del lenguaje, para lo cual recrea diferentes ambientes, creando espacios de comunicación interna y externa que le permiten explorar el mundo con mayor libertad, todo ello gracias a sus relatos, a esas producciones que hacen parte de su desarrollo, evolución e identidad.

### **2.2.2 Diversidad**

La investigación desarrollada trata el concepto de diversidad referida a la diferenciación de objetos, seres o entornos, considerando para ello la relevancia de la riqueza cultural en los procesos de construcción social. Al respecto, Arnaiz Sánchez (2003, p, 13) expresa:

La diversidad está presente en el ser humano desde el momento que cada persona tiene sus propias características evolutivas, distintos ritmos de aprendizaje que en interacción con su contexto se



traducen en distintos intereses académicos-profesionales, expectativas y proyectos de vida, especialmente, a partir de la etapa de la educación secundaria. Además de estas manifestaciones, podemos encontrar otras de carácter individual, como pueden ser las deficiencias intelectuales, físicas, sensoriales, altas capacidades, o aquellas otras que se manifiestan en contextos socioculturales desfavorecidos o relacionados con las minorías étnicas y culturales.

Lo anterior refleja la necesidad de que frente a los procesos educativos se estructuren nuevas alternativas de estudio que permitan valorar y abordar cognitivamente las diferencias de los estudiantes, con el fin de atender acertadamente sus necesidades formativas. De acuerdo con Arnaiz Sánchez, (2003, p. 10):

Cada vez es más evidente que las formas tradicionales de escolarización ya no son lo suficientemente adecuadas para atender a la diversidad del alumnado presente en las aulas, por lo que se requiere del sistema educativo un ajuste en sus respuestas que haga posible que la enseñanza llegue a todo el alumnado.

Así, en el colectivo de la Institución Educativa Madre de Dios de Piendamó se podrán revelar diferentes aspectos y dinámicas que no solo caracterizan socialmente a los individuos sino que los particularizan como seres únicos, que a pesar de ser parte de un mismo entorno social, poseen características únicas, que requieren un importante nivel de atención con el fin de establecer estrategias formativas que aporten acertadamente a sus necesidades particulares.

De esta manera, es primordial que las dinámicas educativas estén basadas en prácticas pedagógicas que atiendan la diversidad presente en la escuela, al igual que las múltiples capacidades y falencias que los colectivos en formación poseen. Así, ante la relevancia de la diversidad en el aspecto



educativo, se hace necesario analizar diferentes factores como los físicos, educativos y académicos, que se describen a partir de los planteamientos de Díez y Huete (1997, p. 15):

Factores físicos: que pueden ser analizados a través de: a) la diversidad de sexos bajo su dimensión biológica; psicológica y sociológica, b) la edad cronológica que genera diferentes intereses y nivel de desarrollo, c) el desarrollo corporal genera diversidad lo que forma unas características psicológicas en función de la edad y de las relaciones interpersonales.

Factores socioculturales: referentes a la procedencia social y geográfica de las familias etc. Así mismo, la pertenencia a determinadas minorías étnicas etc. El nivel socio-económico-familiar puede producir diferencias de valores, riqueza de vocabulario y expresión, nivel de relación, de acceso a experiencias y vivencias, hábitos extraescolares, etc.

Factores académicos: hacen referencia a: a) la capacidad de aprendizaje entendida como una capacidad permeable a las experiencias educativas; b) los conocimientos previos de los alumnos y estar escolarizados en un mismo curso; c) la motivación constituye una de los factores que genera mayor diversidad, especialmente, en los cursos superiores y está en estrecha relación con la historia y los fracasos de los alumnos.

Estos factores vislumbran que la creación y motivación del conocimiento no son iguales en los estudiantes a pesar de que estén en el mismo curso o tengan la misma edad, por ese motivo la orientación del docente debe estar centrada en estrategias contextualizadas, de tal modo que todos tengan oportunidad de intercambiar, adquirir y fortalecer conocimientos. En este sentido, Hernández (2007, p. 155) afirma:



La educación para la diversidad debe ir más allá, y constituirse en un instrumento para la formación de una ciudadanía crítica que sepa leer su condición diversa, y plantear soluciones para acceder a cada vez mayores niveles de equidad.

Esta nueva percepción frente a los procesos de formación permitirá a los estudiantes expresarse de manera crítica y ser más participativos frente a la construcción de sus propias identidades, valores y deseos. Para Belmonte (1998, p. 35) “el reconocimiento de las diversidades existentes constituye el punto de partida para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades entre los individuos”. En este sentido, la escuela debe ser consciente de que la diversidad es intrínseca al contexto socio cultural, aportando no solo a la adquisición del conocimiento sino a la formación identitaria de los individuos. Según Freire (1999, p. 103):

La identidad de los sujetos tiene que ver con las cuestiones fundamentales del plan de estudios, tanto el oculto como el explícito, y obviamente con cuestiones de enseñanza y aprendizaje.

Así, el respeto por la diversidad en el aula implica no solo cambios en las prácticas pedagógicas sino en la misma concepción de la educación, ya no es posible entonces pensar en procesos educativos homogenizadores, pues la realidad de la escuela actual exige considerar lo heterogéneo como base de la formación de individuos que hacen parte de un mismo colectivo pero que cuentan con múltiples historias y experiencias que han forjado su forma de ser y actuar. Como lo plantea Tamrat (2003, p.2) “la diversidad le enseña a un estudiante a pensar en y mirar todas esas otras diferentes perspectivas, además de propia inmediata perspectiva”.

Cabe resaltar aquí que la existencia de la diversidad en las escuelas debe fomentar ambientes de interlocución abierta, donde se respeten y valoren las diferencias, la cuales más allá de ser negativas, se convierten en un pilar importante frente a la formación de los estudiantes, los cuales son capaces de



aprender y respetar la gran cantidad de prácticas y formas de ser de las cuales están rodeados y que contribuyen a la estructuración social de los colectivos y sus integrantes.

Para Jiménez Vilá (2002) las principales implicaciones relacionadas con la diversidad en el contexto educativo son las siguientes:

La participación activa de todos y cada uno en el desarrollo social y por ende en la aceptación, sensibilización y el entender la diversidad en su unidad y diversidad.

La potenciación de la igualdad de derechos y deberes de los ciudadanos con repercusión en los contextos educativos en la educación de todos y cada uno con enfoque multidimensional y multifactorial.

Creciente tendencia a la calidad en el proceso educativo, que tienen como plataforma el análisis y perfeccionamiento sistémico y sistemático de los planes de estudio.

Así, es preciso que las prácticas formativas se modifique, pero también que en la vida social se establezcan importantes cambios, los cuales permitan que desde la niñez hasta la edad adulta del individuo se enseñe que la vida es sociedad, es altamente cambiante y esto implica ser conscientes de las diferencias entre los seres humanos, acción básica para mejorar no solo las relaciones sino además las formas de ser y pensar. Al respecto, Matamoros (2013, p. 3) afirma:

La educación en y para la diversidad es esencial en el proceso de educación y desarrollo de calidad. La calidad educativa requiere de principios, concepciones teóricas y metodológicas desde el centro educativo, los maestros, profesionales de especialidades, escolares, familia, comunidad y de toda la actividad educativa en general.

Entonces la educación es uno de los puntos clave para reconocer las diferencias del otro y su contexto, pero también de las similitudes entre sí,



aspectos que deben destacarse de manera prioritaria, considerando que aquello que nos relaciona también nos une. Según Freire (2002, p147).

El camino para reconocerse como mayoría está en trabajar las semejanzas entre sí y no sólo las diferencias y así crear una unidad en la diversidad, fuera de la cual no veo cómo perfeccionarse ni cómo construir una democracia sustantiva, radical.

El respeto por las diferencias puede iniciar valorando las similitudes, un primer paso de acercamiento entre los seres sociales que lleve a reflexionar acerca de la dinámica del yo, del otro y del nosotros. De allí la importancia de establecer dinámicas pedagógicas inclusivas, que respeten la diversidad y diferencias al interior de la escuela. Pero para ello es preciso que los docentes incentiven a sus estudiantes frente al desarrollo de estas prácticas, logrando con ello no solo transformar los procesos educativos sino la visión de los estudiantes frente a éstos, sus pares y ante sí mismos. En este sentido, Gimeno (2005, p.43) afirma: “la educación permite dar al ser humano una nueva categoría de su identidad, un núcleo estable de su personalidad que le permite verse, ver el mundo y ver al otro”. Todo esto lleva a establecer una mirada crítica, que rompa con la homogeneidad y que valore aquello que es distinto.

La diversidad entonces implica cambios en los procesos de educación tradicionales, pues es necesario transformar las dinámicas metodológicas, adaptarlas a los nuevos contextos y necesidades. Para ello Gimeno (1988, p. 91) plantea la necesidad de “diversificar ritmos de aprendizaje, establecer actividades variadas, trabajar en torno a proyectos acomodados a las posibilidades de cada uno e implantar cualquier otra medida que ensanche la normal idea de progreso”. Así, la transformación de las prácticas, actitudes y acciones formativas es indiscutible, lo tradicional ya no es suficiente si se quiere que la diversidad sea base fundamental de la educación de las nuevas generaciones.

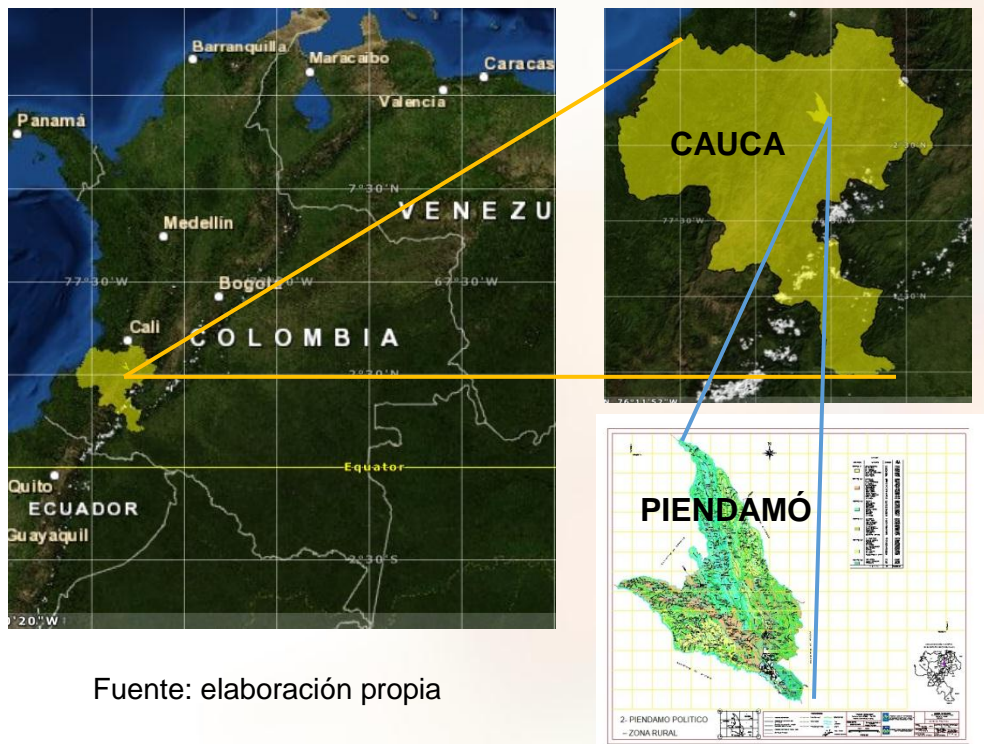




### 3 MARCO CONTEXTUAL

Esta investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Madre de Dios, ubicada en el municipio de Piendamó, zona centro del departamento del Cauca. La misma se encuentra aproximadamente a 25 kilómetros de Popayán, capital caucana. Así, la población estudiada se desarrolla en un contexto geográficamente ubicado en el suroccidente colombiano como se observa en el gráfico 1.

Gráfico 1. Mapa ubicación geográfica del municipio de Piendamó



Fuente: elaboración propia

La institución es de carácter oficial y atiende sólo personal femenino, el cual está integrado por estudiantes de poblaciones indígenas, afrodescendientes y campesinas, provenientes de los sectores urbano y rural. Cuenta con más de mil estudiantes cuyas familias están clasificadas en un estrato social bajo y, muchas de ellas, reciben beneficios del programa Familias





en Acción. Como institución educativa es una de las más importantes del municipio gracias a su formación integral.

La principal actividad económica del grupo familiar al que pertenecen las estudiantes es la agricultura, especialmente el cultivo de café, lo que les ha permitido posicionar su municipio en segundo lugar frente a la producción a nivel departamental. Asimismo, son cultivadores de flores, un producto de nivel de exportación, gracias a su variedad y belleza. Además, cultivan toda una serie de productos destinados a la comercialización local como: plátano, caña panelera y frutales, etc. Para el caso del sector urbano hay una mayor dedicación al comercio informal como soporte principal de su economía.

En el aspecto social, las estudiantes y sus familias dedican tiempo a la práctica de actividades deportivas como el fútbol, baloncesto y natación. En la parte artística la danza ocupa un primer lugar, seguida por las fiestas religiosas y populares donde resaltan productos como el café y las flores a través del desfile de silleteros, uno de los mayores atractivos culturales del municipio.

En este contexto, la Institución Educativa Madre de Dios trabaja en pro de aportar a los procesos formativos que respeten la diversidad e inclusión, teniendo como política el contribuir a la formación de estudiantes con pensamiento crítico frente de a la realidad que los rodea, potencializando sus capacidades artísticas a través del desarrollo de las inteligencias múltiples que trabaja Gardner (1999).



## 4 HIPÓTESIS

**Hipótesis de trabajo:** una didáctica basada en la enseñanza para la comprensión, mediada por los relatos de vida y la actoría social, mejora la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Madre de Dios de Piendamó - Cauca.

**Hipótesis nula:** una didáctica basada en la enseñanza para la comprensión, mediada por los relatos de vida y la actoría social, no mejora la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Madre de Dios de Piendamó - Cauca.

### 4.1 Variables

En la investigación se establecen las siguientes variables que se entrelazan con la hipótesis propuesta y son de trascendental interés: enseñanza para la comprensión y las competencias comunicativas, comprensión y producción oral.

#### 4.1.1 Variable independiente

**Enseñanza para la comprensión:** la formulación del proyecto de enseñanza para la comprensión es el resultado del trabajo de un grupo de docentes universitarios investigadores que se interesaron en la construcción de una pedagogía de la comprensión. Después de una ardua reflexión, que les llevó seis años, cuestionan sobre los aspectos encadenados con las cualidades de la comprensión, por qué son importantes y cómo se evidencian en los alumnos que comprenden, trabajando para ello con los siguientes tópicos generativos: las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la evaluación continua.



#### 4.1.2 Variables dependientes

**Comprensión:** esta variable muestra la manera como un estudiante tiene la capacidad de interpretar, identificar y analizar las partes fundamentales de un texto y relacionarlos con su contexto social, cultural y político, manteniendo una línea argumental firme, con una posición crítica frente a su realidad y necesidades particulares.

**Producción oral:** teniendo en cuenta los estándares básicos de competencia del lenguaje, según el Ministerio de Educación Nacional MEN, el estudiante tiene criterio para controvertir, proponer y preservar su punto de vista, sabiendo cuándo y dónde expresarlo oralmente, ante lo cual se hace necesario estructurar el discurso y poseer la fuerza necesaria para convencer al interlocutor, utilizando los elementos lingüísticos y paralingüísticos frente la producción y comprensión de los actos comunicativos.



### 4.1.3 Operacionalización de variables

COMPRENSIÓN					
Dimensión	Indicador	B	A	S	E
Interpretativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica las ideas relevantes de los actos comunicativos y las reorganiza de acuerdo con sus necesidades.</li> <li>Hace conjeturas o hipótesis en torno a las producciones orales y escritas.</li> <li>Articula el sentido de los textos con los contextos sociales, culturales y políticos.</li> <li>Plantea juicios valorativos en situaciones comunicativas reales.</li> </ul>				
Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Planea y lleva a cabo el contenido textual a partir de sus necesidades comunicativas.</li> <li>Escoge estrategias explicativas para formular sus ideas de manera ordenada.</li> <li>Mantiene una línea argumental pertinente y permanente durante sus relatos.</li> </ul>				
Apropiación	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expresa mediante su estilo personal, los significados de cualquier acto comunicativo.</li> <li>Asume una posición crítica frente a las producciones textuales que se generan en el ámbito comunicativo.</li> <li>Establece relaciones entre conceptos e ideas adquiridas en el ejercicio de la comunicación.</li> </ul>				

Donde los indicadores se establecen de la siguiente forma:

B: el estudiante alcanza el indicador propuesto

A: el estudiante sin ayuda alcanza de forma aceptable el indicador

S: el estudiante necesita ayuda para alcanzar el indicador

E: el estudiante no alcanza el indicador propuesto



PRODUCCIÓN ORAL					
Dimensión	Indicador	B	A	S	E
Argumentativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructura el discurso para convencer o producir un efecto en el interlocutor.</li> <li>• Respeta la diversidad de juicios y enfoques ideológicos que surgen en los grupos humanos.</li> <li>• Utiliza el diálogo y el razonamiento para superar enfrentamientos y posiciones opuestas.</li> </ul>				
Expresiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronuncia el mensaje de manera continua, significativa y precisa.</li> <li>• Posea la fuerza para convencer o persuadir a través de la palabra y sus complementos.</li> <li>• Define en qué momento es pertinente hablar.</li> </ul>				
Estructural	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planifica el contenido y la forma del texto.</li> <li>• Selecciona procedimientos explicativos para expresar sus ideas en forma ordenada.</li> <li>• Mantiene una línea argumental coherente y consistente durante sus relatos.</li> </ul>				
Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa información, ideas y significados de acuerdo al contexto discursivo.</li> <li>• Domina los elementos paralingüísticos, para la producción y comprensión de los actos comunicativos.</li> </ul>				

Donde los indicadores se establecen de la siguiente forma:

B: El estudiante alcanza el indicador propuesto

A: el estudiante sin ayuda alcanza de forma aceptable el indicador

S: el estudiante necesita ayuda para alcanzar el indicador

E: el estudiante no alcanza el indicador propuesto



## 5 MÉTODO

### 5.1 Tipo de Estudio

La investigación se establece a partir de un estudio cuasi experimental, fundamentándose en la implementación de un plan de trabajo con el que se pretende estudiar el impacto de los tratamientos y/o los procesos de cambio, en situaciones donde los sujetos o unidades de observación no han sido asignados de acuerdo con un criterio aleatorio. Atendiendo a la ética profesional se toma la totalidad del grado quinto; la incidencia de la variable independiente didáctica **Enseñanza para la Comprensión (EPC)** en las variables dependientes, comprensión y producción oral. Se estimará en todo el grupo donde las docentes investigadoras tienen la oportunidad de orientar actividades académicas en la institución educativa.

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

G O1X O2

### 5.2 Paradigma

El paradigma es cuantitativo de tipo correlacional, planteando un problema de estudio delimitado y concreto: ¿Una didáctica mediada en los relatos de vida y la actoría social mejorará la comprensión lectora en estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Madre de Dios de Piendamó - Cauca?

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 sitúa en diálogo con el conocimiento



existente para generar nuevos planteamientos o motivar futuras investigaciones. Además es correlacional por cuanto busca determinar la relación que existe entre las variables, bien sea positiva o negativa, pero valida la interdependencia entre ellas a partir de los resultados alcanzados.

De esta manera, se verifica como los relatos de vida y la actoría social aportan en el fortalecimiento de la comprensión lectora de las estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Madre de Dios. 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”.

### **5.3 Diseño de Investigación**

De acuerdo con las categorías propuestas por Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 136) se aplica un estudio experimental, teniendo en cuenta el grado de control sobre las variables; es un pre experimento por cuanto se trabaja con un sólo grupo (quinto) que no fue seleccionado de forma aleatoria, se aplicó prueba y postprueba y la manipulación de la variable independiente consistió en la aplicación de estrategias didácticas diferentes a las que se venían aplicando regularmente.

### **5.4 Población y Muestra**

La población está conformada por treinta (30) estudiantes de la Institución Educativa Madre de Dios. Se tomó una muestra no probabilística conformada por treinta estudiantes de grado 5°. El grupo estuvo constituido por treinta niñas, con edades comprendidas entre los 9 y 13 años.



## 5.5 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Como técnicas de recolección de información se aplicaron la observación y revisión de archivo. La primera frente al desempeño de los estudiantes en el aula en lo concerniente a: interpretación, coherencia, apropiación. Además, se valoraron los niveles de organización, movilización e incidencia frente al trabajo con actoría social, con el fin registrar sus logros, como instrumento, rejillas de valoración.

Para el caso de revisión de archivo se utilizó para conocer el desempeño de los estudiantes en el área de lengua castellana, más precisamente en los desempeños de interpretación, coherencia, y apropiación, haciendo una revisión de los registros que se llevan en la institución como: seguimiento de estudiantes, planilla de notas y boletines de periodo.

## 5.6 Procedimiento

El procedimiento que se sigue para la elaboración, validación y aplicación del instrumento se desarrolla a partir de cuatro etapas así:

- a. 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. En el caso de los instrumentos se tomó un ejercicio que ya había sido validado por expertos, la prueba CPL (comprensión lectora de





complejidad lingüística progresiva), quienes emitieron un concepto favorable e hicieron algunas observaciones para mejorarla.

La prueba piloto se llevó a cabo con un grupo de cinco estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Centro Integrado de Servicios, ubicada en Buenavista Pitayo - Cauca, quienes poseían 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 Tabla 2.

Tabla 2. Criterios de valoración para los indicadores

Escala de valoración	Criterios
B	El estudiante alcanza el indicador propuesto
A	El estudiante sin ayuda alcanza de forma aceptable el indicador
S	El estudiante necesita ayuda para alcanzar el indicador
E	El estudiante no alcanza el indicador propuesto

Fuente: elaboración propia

- b. Pre-test: antes de aplicar la didáctica propuesta se realizó la evaluación inicial para conocer el desempeño de los estudiantes al inicio, contando con información que se pudiera contrastar con los resultados finales.
- c. Aplicación de la estrategia didáctica basada en enseñanza para la comprensión: se construyeron 18 unidades didácticas a partir de la lluvia de ideas y concertación con los estudiantes y el grupo investigador, teniendo en cuenta la malla curricular de lengua castellana para el grado quinto. Cada una 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.

- d. Post-test: una vez culminada la didáctica se procedió a realizar la prueba final, con el objetivo de observar nuevamente el nivel de desempeño en la comprensión lectora, analizar y estructurar el cuadro comparativo con la prueba inicial.



## 6 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este capítulo presenta los resultados y discusión de la aplicación de la estrategia didáctica Enseñanza para la Comprensión (EpC), a partir de la cual se busca mejorar la comprensión lectora y la producción oral en las estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Madre de Dios de Piendamó-Cauca.

### 6.1 Resultados de la investigación

Los resultados de esta investigación se analizan a partir de tres procesos específicos; el primero se establece mediante la aplicación de un pre test, en el cual se muestran los niveles de comprensión y producción oral de las estudiantes al inicio del estudio. El segundo proceso evidencia el nivel de las estudiantes después de aplicar la estrategia didáctica en el post test. En tercer lugar se presenta un análisis comparativo entre los resultados del pre test y post test, teniendo en cuenta los análisis estadísticos respectivos.

#### 6.1.1 Desempeño inicial de los estudiantes

A continuación se presentan los resultados de la prueba inicial denominada **pretest**, desde la cual se presentan las dimensiones, indicadores y valoraciones de cada una de las variables del estudio. Para el análisis del **Desempeño en comprensión de textos** se toman como base las siguientes tres dimensiones: interpretación, coherencia y apropiación.

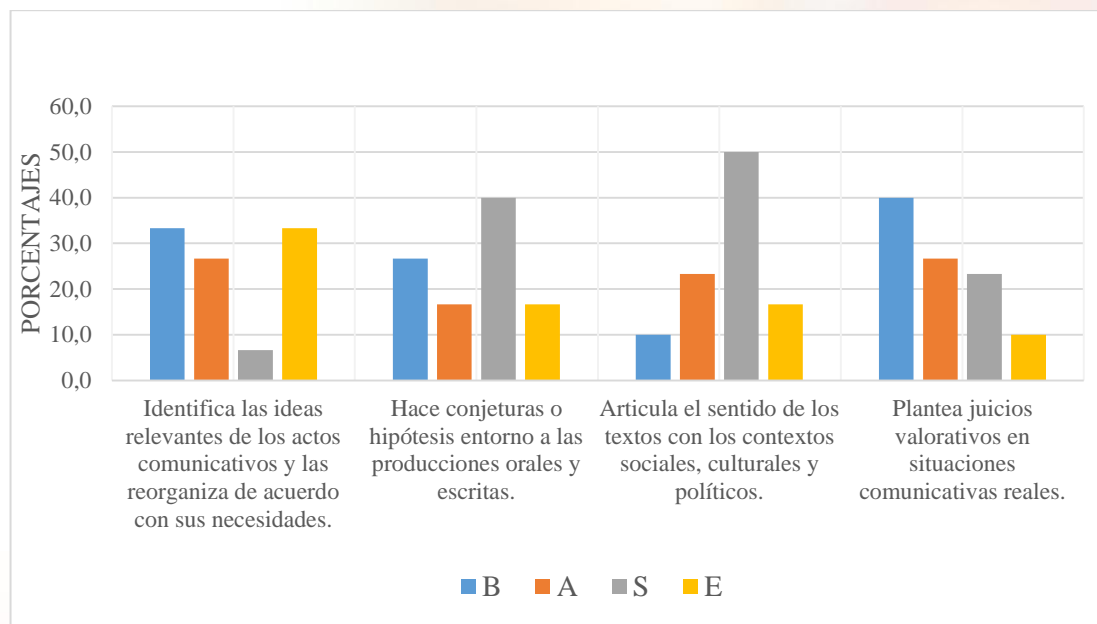
**1. Interpretación:** esta dimensión se visualiza cuando el lector toma conciencia del uso del texto y el valor que tiene en el contexto. Para su interpretación se tiene en cuenta los siguientes indicadores: identifica las ideas relevantes de los actos comunicativos y las reorganiza de acuerdo con sus necesidades, hace conjeturas o hipótesis en torno a las producciones orales y



escritas, articula el sentido de los textos con los contextos sociales, culturales y políticos, y plantea juicios valorativos en situaciones comunicativas reales.

La identificación de ideas relevantes hace referencia a determinar las ideas que enmarca el texto, configurarlas y reorganizarlas en diferentes necesidades lingüísticas. Este estudio mostró que el 33,3% de estudiantes alcanzó el indicador propuesto, identificó ideas relevantes del texto, reorganizó y produjo nuevas ideas para suplir diversas proposiciones. Un 33% de los estudiantes no alcanzó el indicador propuesto, lo que indica una gran limitación en la interpretación puesto que no identifica la idea general del texto. El 28% de los estudiantes, sin ayuda del profesor, alcanzó el indicador pero de manera aceptable. Finalmente, el 6,7% restante evidenció que los estudiantes necesitan la orientación del docente para identificar las ideas centrales del texto (presentaron el nivel de S) como se observa en la figura 1.

Figura 1. Dimensión interpretativa en el Pre Test



Fuente: elaboración propia



En cuanto a la función de conjeturas o hipótesis, en torno a las producciones orales y escritas, se observa en la figura 1 que un 28% de estudiantes lograron producir juicios certeros y coherentes frente a la lectura, mostrando así un desempeño alto. Sin embargo, la cifra más significativa obedece al 40% de estudiantes que necesitan ayuda para realizar los indicadores propuestos con proporciones homogéneas, 17% de estudiantes se ubican en aquellos que lograron los indicadores con dificultades y el otro grupo no tuvo la capacidad para alcanzarlos, evidenciando la necesidad de intervención en esta dimensión.

En la articulación de los textos con los contextos sociales, culturales y políticos, solo el 10% logró relacionar las ideas principales y globales del texto con situaciones cotidianas sin dificultad. El 23% de los estudiantes alcanzaron los indicadores sin requerir ayuda del orientador. El 18% no obtuvo resultados favorables en la dimensión, y un 50% presentó dificultades en el proceso de articulación y proyección en el contexto, lo que implicó la intervención del docente para lograr cumplir con el indicador.

Sobre el planteamiento de juicios valorativos en situaciones comunicativas reales, como lo indica la figura 1, el mayor número de estudiantes (el 40%) logró satisfactoriamente ubicar el texto en la vida real, generando posiciones significativas frente a situaciones reales, el 28% logró plantear juicios con algunas dificultades, el 22% acudió a la ayuda del docente para ubicar y contextualizar el texto en las situaciones de la vida real y así poder cumplir los indicadores; un mínimo de población estudiantil que corresponde al 10%, no logró vislumbrar juicios ni posiciones frente a situaciones comunicativas reales. La dimensión logra cumplir los indicadores aunque con algunas dificultades.

En síntesis, se puede deducir que los estudiantes obtuvieron resultados bajos en el indicador *identificación de ideas relevantes de los actos*



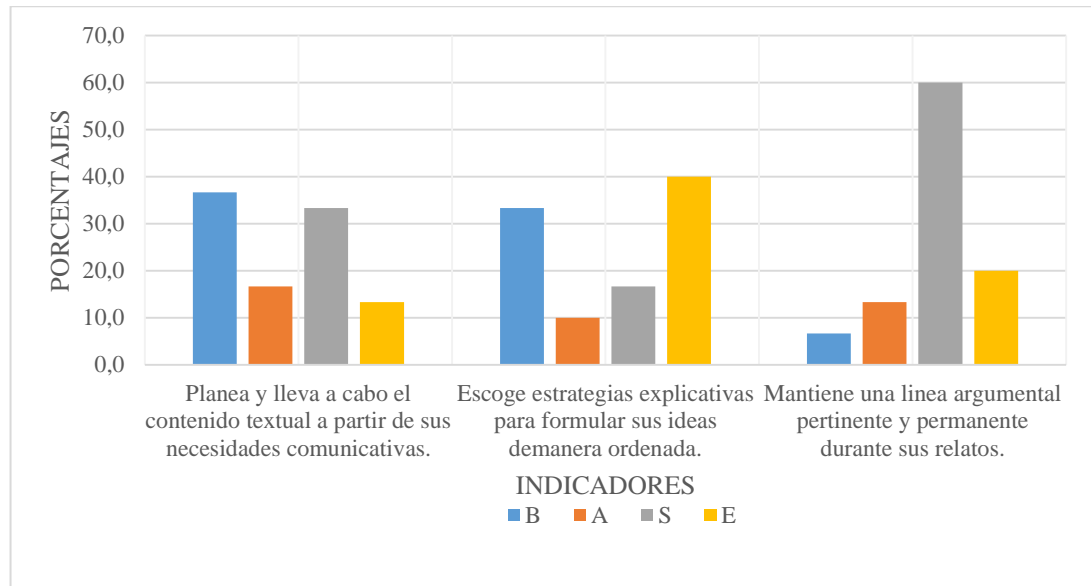
*comunicativos y reorganización de acuerdo con sus necesidades, mientras que frente a los indicadores realización de conjeturas o hipótesis en torno a las producciones orales y escritas y articulación del sentido de los textos con los contextos sociales, culturales y políticos, se lograron cumplir los objetivos pero con dificultad y ayuda del docente, lo que expresa la necesidad de generar procesos de intervención. Finalmente, sólo el indicador que se refiere al planteamiento de juicios valorativos en situaciones comunicativas reales, la mayor parte de estudiantes logró responder de manera adecuada.*

**2. Coherencia:** la coherencia se evidencia cuando los textos producidos conservan un desarrollo proposicional lógico, es decir, las proposiciones mantienen una estrecha relación lógico semántica; para diagnosticar esta dimensión se consideran tres indicadores: *planea y lleva a cabo el contenido textual a partir de sus necesidades comunicativas, escoge estrategias explicativas para formular sus ideas de manera ordenada, y mantiene una línea argumental pertinente y permanente durante sus relatos.*

Como se puede apreciar en la figura 2, frente al indicador *planeación del contenido textual*, las proporciones más altas de estudiantes obedecen a dos casos extremos del logro, por un lado el 37% cumplió a cabalidad la planeación textual transmitiendo coherentemente, mientras que el 35% corresponde al factor *necesitó aclaraciones e indicaciones por parte del docente para organizar el sentido del texto*. También se muestra que un 16% de los estudiantes logró el indicador sin buscar la ayuda del docente, construyendo textos aceptables para los lectores. El 12% restante presentó dificultades y no logró planear el texto estudiado.



Figura 2. Dimensión coherencia en el Pre Test



Fuente: elaboración propia

En cuanto a la selección de estrategias explicativas, para formular ideas de manera ordenada, se encontró que el 36% de estudiantes alcanzó el nivel de discernir estrategias señalando con claridad el mensaje; el 10% analizó sin ayuda del profesor y logró identificar estrategias con aceptable claridad; el 14% requirieron de la orientación del docente en la búsqueda de las estrategias; y el 40%, la mayor parte del grupo, presentó confusiones e hicieron una errada clasificación de estrategias explicativas.

Sobre la línea argumental pertinente y permanente en el relato, se identificó que el 60% del grupo sólo logró sostener el hilo conductor del relato con la orientación del profesor; el 20% lo hizo con cierto grado de dificultad y dispersión, no desarrollaron un relato pertinente y permanente, por tanto su desempeño fue muy bajo; el resto del grupo se ubicó en los siguientes porcentajes: el 14% logró el indicador pero de manera aceptable y sólo el 6% tiene un desempeño excelente, donde demuestra la capacidad de relatar de forma coherente, sin alejarse del tema hasta el final.



De los tres indicadores se puede concluir que la mayor parte de los estudiantes tuvieron dificultades para mantener un relato oral coherente, es decir, un buen diseño de la estructura, estrategias explicativas e hilo conductor, puesto que los datos estadísticos muestran que la mayor proporción de estudiantes se encuentran entre el nivel que refiere al logro del indicador pero con dificultad e intervención del docente (S), no alcanzando la competencia a pesar del alto nivel de colaboración brindado (E).

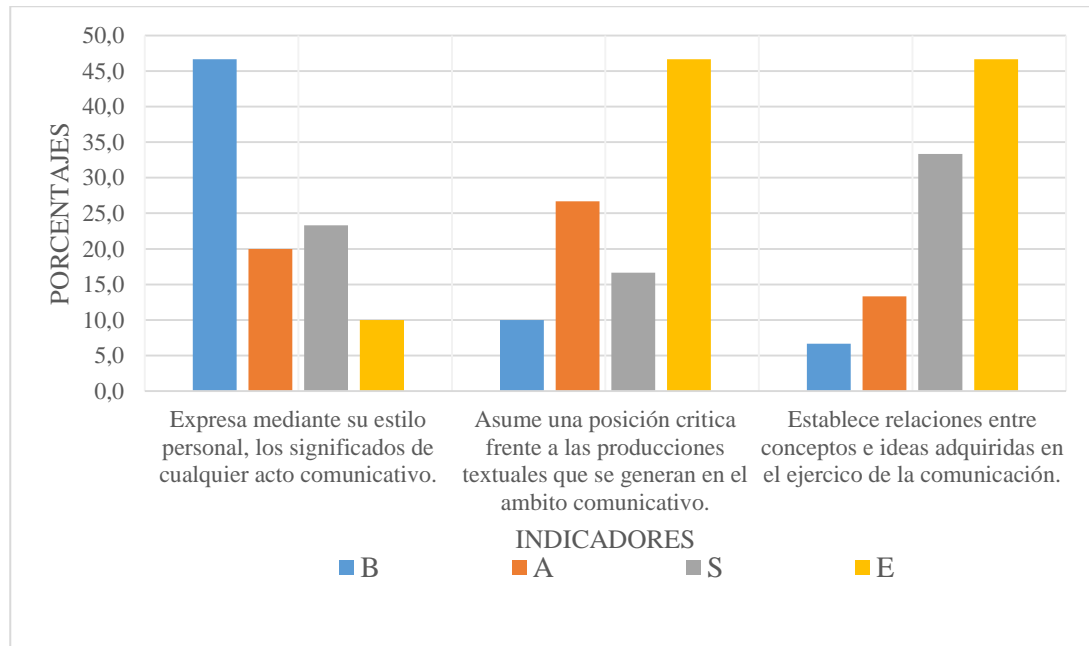
**3. Apropiación:** se refiere al caso en donde el lector tiene la capacidad de interactuar con el pensamiento del autor frente a temas como el entorno y las características socio-económicas y políticas de cuando se escribe y la interpretación y contraste del contexto situacional, emocional y social. Para identificar el desempeño de esta dimensión se plantean tres indicadores: *expresa mediante su estilo personal los significados de cualquier acto comunicativo; asume una posición crítica frente a las producciones textuales que se generan en el ámbito comunicativo, y establece relaciones entre conceptos e ideas adquiridas en el ejercicio de la comunicación.*

Como se observa en la figura 3, la mayoría de los estudiantes, representada por un 46%, consiguió una valoración alta al comentar con entera seguridad el texto leído; el 20% ilustró con criterios aceptables y válidos, aunque poco claros, las ideas de la información suministrada. Por su parte, el 24% requirió el apoyo del docente para el análisis del texto y la elaboración de explicaciones válidas. Por último, el 10% tuvo errores en sus comentarios, vislumbrando poca seguridad e incongruencias en sus relatos.





Figura 3. Dimensión apropiación en el Pre Test



Fuente: elaboración propia

Por otra parte, el asumir una posición crítica frente a las producciones textuales que se generan en el ámbito comunicativo, se encontró que sólo el 10% de los estudiantes tuvo la capacidad de elaborar apropiadamente juicios positivos y/o negativos del texto suministrado; el 27% produjo en forma aceptable ideas personales y acercamientos al texto, mientras que el 16% solicitó aclaraciones para lograr un acercamiento y apropiación al texto, y un alto porcentaje, representado por el 47% de estudiantes, demostró poco juicio al tomar una posición crítica frente al texto.

También se indagó sobre el establecer relaciones entre conceptos e ideas adquiridas en el ejercicio de la comunicación, revelando que un bajo porcentaje (7%) construyó de manera adecuada relaciones entre los conceptos implícitos en la lectura; mientras un 12% generó relaciones conceptuales aceptables sin requerir la orientación del docente. De otra parte, el 33% acudió al docente como apoyo en la realización de relaciones, alcanzando un mayor



acercamiento a los conceptos de la lectura. Finalmente, el 48% de estudiantes presentó desaciertos en el relacionamiento conceptual.

Los resultados de esta dimensión permiten concluir que en el indicador *comentar ideas con su propio lenguaje de lo leído* la gran parte de la población tuvo aciertos, mientras que al asumir una posición crítica y establecer relaciones conceptuales implícitas del texto la mayoría fracasaron.

**Producción Oral:** la comunicación en la formación de las sociedades ha jugado un papel primordial, pero el hecho de asimilarla como una actividad antropológica natural y espontánea ha generado que en el aula el profesor centre las clases en la lectoescritura, las estructuras gramaticales y la ortografía, subordinando el lenguaje hacia el aprendizaje informal e intuitivo. Sin embargo, el saber hablar, dirigirse a un público o simplemente interactuar con los círculos sociales donde se desempeña el ser, es de vital importancia para el crecimiento como persona, incidiendo en la construcción social. La producción oral es la evidencia, la práctica de los conocimientos cognitivos y teóricos que repercuten en la cotidianidad y comunidad. Así, dentro de la investigación esta variable se ha estructurado en cuatro dimensiones: argumentativa, expresiva, estructural y pragmática, cada una con sus indicadores y criterios de evaluación.

**1. Argumentativa:** es el aporte de razones para defender una opinión o punto de vista, pretendiendo que el oyente cambie de opinión y se convenza de la idea que defendemos, es decir, la formación de una posición crítica que el expositor establece a partir de la interpretación, comprensión y apropiación de la lectura. Esta dimensión está conformada por los indicadores: *estructura el discurso para convencer o producir un efecto en el interlocutor; respeta la diversidad de juicios y enfoques ideológicos que surgen en los grupos humanos, y utiliza el diálogo y el razonamiento para superar enfrentamientos y posiciones opuestas.*



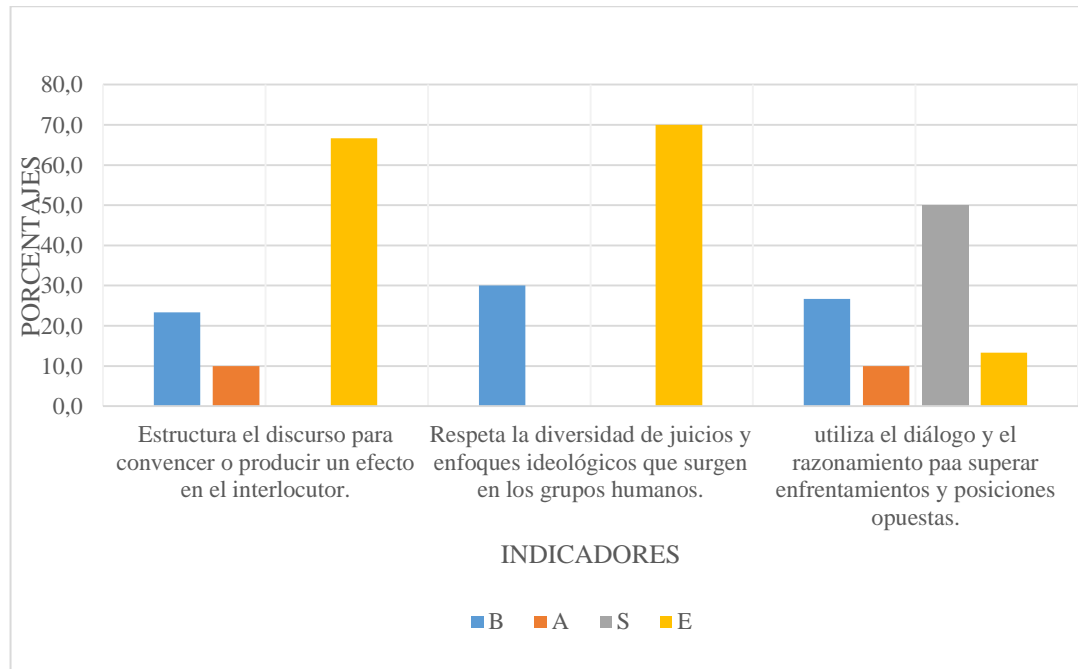
En este sentido, el estudio desarrollado reveló que, en la estructuración del contenido y forma del discurso, el 23% de los estudiantes prepararon y organizaron su discurso haciendo esquemas para configurarlo, logrando un buen desempeño. Un 10% diseñó del mismo modo el texto pero de forma aceptable sin requerir la ayuda del docente. Pero el 67% no elaboró borradores de los discursos, hicieron intervenciones sin una estructura, es decir, no hubo un boceto que permitiera observar cómo iban a socializar el discurso.

El segundo indicador evidenció que el 30% del grupo estudiantil dirigió de forma ordenada, estructurada, coherente y argumentativa el discurso al público y pudo reorganizarlo a partir de las participaciones del escenario, evidenciando un buen desempeño, mientras el 70% no planeó, diseñó, ni mucho menos estructuró una estrategia didáctica para la presentación del discurso, interacción e interlocución con el público.

En la figura 4 se puede observar que frente al indicador *diálogo y razonamiento para superar enfrentamientos y posiciones opuestas*, se aprecia que el 28% de los estudiantes, sin ayuda del docente, asumió un pensamiento reflexivo, pausado y con cierta claridad dio cuenta al público de lo que percibió del texto de forma certera. El 10% del grupo logró desenlaces y aproximaciones con cierto temor. La mitad del curso (50%) buscó la asistencia del docente para cumplir adecuadamente con el objetivo presentado, ya que tuvieron dudas, temores, inseguridad y poco análisis de la información suministrada. Para el 12% fue difícil pensar por sí mismos y realizar recapitulaciones pertinentes, no logrando realizar diálogos con los oyentes.



Figura 4. Dimensión argumentativa en el Pre Test



Fuente: elaboración propia

En resumen, se puede decir que en la dimensión argumentativa un alto porcentaje de estudiantes tiene dificultades para estructurar discursos, puesto que aún no hay un hábito de oralidad en la comunidad educativa. Así mismo, se dificulta la capacidad de escuchar al otro para retroalimentar y contextualizar el discurso. En el caso del establecimiento de diálogos se logró realizar pero con ayuda del docente, lo cual permitió mantener la línea argumentativa y temática.

**2. Expresiva:** en la expresión oral es necesario anexar un componente emocional psíquico que permita ser elocuente al exponer y argumentar, es el que le da sentido e interés al diálogo. El mismo contiene los siguientes indicadores: *pronuncia el mensaje de manera continua, significativa y precisa; posee la fuerza para convencer o persuadir a través de la palabra y sus complementos, y define en qué momento es pertinente hablar.*



En la población de estudio se observó que, frente a la facilidad para expresarse con criterios y mensajes sólidos y claros, el 28% logró hablar con facilidad manteniendo la coherencia al comunicar sus ideas, haciendo comprensible la intencionalidad y no necesitó ayuda del docente. Sin embargo, el 72% de los educandos tuvieron mucha dificultad para comunicar su discurso, solo lograron expresar de forma muy vaga y confusa ciertas ideas, haciendo poco entendible su mensaje. Este indicador posee muchos problemas por la poca ejercitación del habla en los estudiantes.

En la utilización del lenguaje gestual y vigorización para transmitir un buen discurso se observó que el 22% de los estudiantes dieron buen uso a su fuerza de expresión, mostrando actitudes, gestos faciales y/o corporales, los cuales hicieron del discurso algo ameno para el público. El 17% de la población hizo un intento autónomo por manipular las herramientas corporales y verbales, produciendo un discurso aceptable, mientras que el 18% requirió de la colaboración del docente para darle cierto viraje con respecto a la expresión corporal y verbal al expresar su texto al escenario. Por su parte, el 43% comunicó un discurso plano, no fue posible que le imprimiera ciertas actuaciones o gestos a la expresión de la situación comunicativa, siendo ignorada por el resto de compañeros.

En relación con el desempeño en la pertinencia de hablar, se visualizó que el mayor porcentaje de estudiantes (40%) tuvieron problemas para ubicar su discurso o participación con pertinencia, encontrándose muchos casos en los que guardaron silencio y otros que cuando lo hicieron estaban desarticulados del tema. El 22% pudo hacer intervenciones y emitir parte del discurso con ayuda del docente que motivaba el espacio comunicativo, mientras que el 18.5% de participantes tuvo dificultad para generar aportes comunicativos de manera aceptable. El 17.5% restante logró intervenir con su discurso y participar de manera pertinente en el debate.



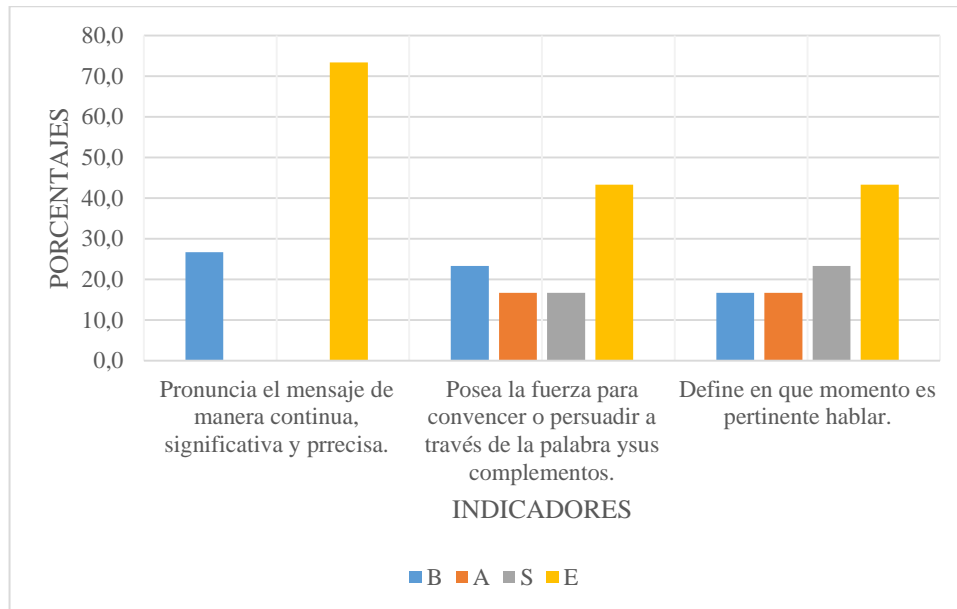
El desempeño en esta dimensión mostró que la mayor parte de estudiantes no poseen capacidad organizativa del discurso o de lo que esperan comunicar. Solo una cifra poco significativa de estudiantes acompañó su discurso con gestos y movimientos corporales que hicieron más ameno y elocuente el mensaje emitido, pero con cierto grado de temor e inseguridad.

**3. Estructural:** define la relación de una serie de ideas y argumentos con una conclusión a la que se debe llegar, teniendo en cuenta en el trayecto una secuencia lógica. Esta dimensión se analiza desde tres indicadores: *planifica el contenido y la forma del texto; selecciona procedimientos explicativos para expresar sus ideas en forma ordenada; y mantiene una línea argumental coherente y consistente durante sus relatos.*

La gráfica 5 indica que la mitad del grupo estudiantil no planifica el contenido y la forma del texto, repitieron palabras y se dispersaron en la conclusión frente al tema planteado al inicio del discurso. Por su parte, el 33.3% logró estructurar el texto con grandes dificultades, lo que los llevó a acudir al docente para su organización, mientras que el 10% logró planear el texto pero con carencia de diversidad de lenguaje y léxico. El 6.7% restante logró con éxito el indicador.



Figura 5. Dimensión expresiva en el Pre Test



Fuente: elaboración propia

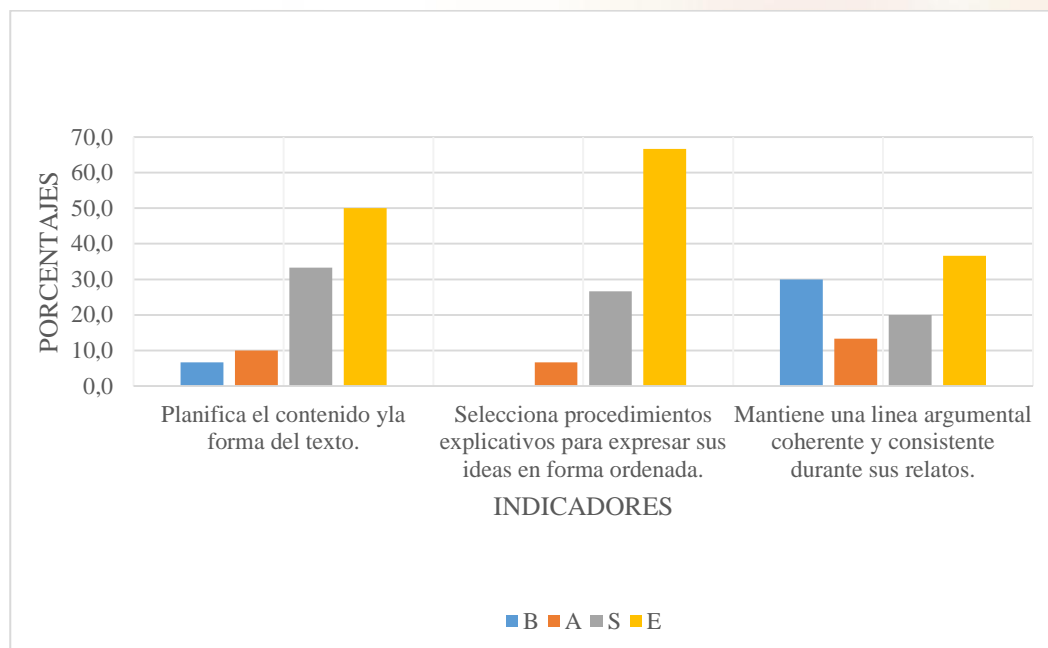
En relación con *seleccionar procedimientos explicativos para expresar sus ideas en forma ordenada*, el 67%, a pesar de las sugerencias, no mostró un lenguaje variado, repitieron ideas y fueron demasiado breves en la expresión del discurso. Por su parte, el 26% pudo expresarse utilizando procedimientos explicativos variados gracias a la asistencia del docente. Finalmente, el 6% realizó la expresión de ideas pero de forma dispersa, ante lo cual su desempeño fue aceptable.

En cuanto a *mantener una línea argumental coherente y consistente en el relato*, un 30% alcanzó el indicador argumentando con razones y criterios coherentes el relato, mientras el 13% logró, sin solicitar la colaboración del docente, expresarse de forma aceptable utilizando argumentos medianamente relacionados a la situación comunicativa. El 20% pudo lograrlo gracias a la orientación personalizada del docente, mientras el 37% de los estudiantes, a pesar de las orientaciones y sugerencias dadas, no evidenciaron una estructura argumentativa secuencial en sus discursos.



Se concluye así que, en su mayoría, los estudiantes no planifican ni organizan o seleccionan procedimientos explicativos para el desarrollo de las ideas en la construcción de un texto, pero con ayuda del docente logran mantener una línea argumentativa en el transcurso del relato, aunque con algunas dificultades.

Figura 6. Dimensión estructural en el Pre Test



Fuente: elaboración propia

**4. Pragmática:** refiere a la contextualización de las ideas, oraciones y textos. Trasciende de lo semántico hacia la interpretación según los entornos donde se desarrolle el discurso o diálogo; esta dimensión está estructurada a partir de los indicadores: *expresa información, ideas y significados de acuerdo al contexto discursivo y domina los elementos paralingüísticos para la producción y comprensión de los actos comunicativos.*

En este sentido, en cuanto a diseñar un plan para elaborar un texto, se encontró que el 36.7% de los estudiantes logra articular las ideas,





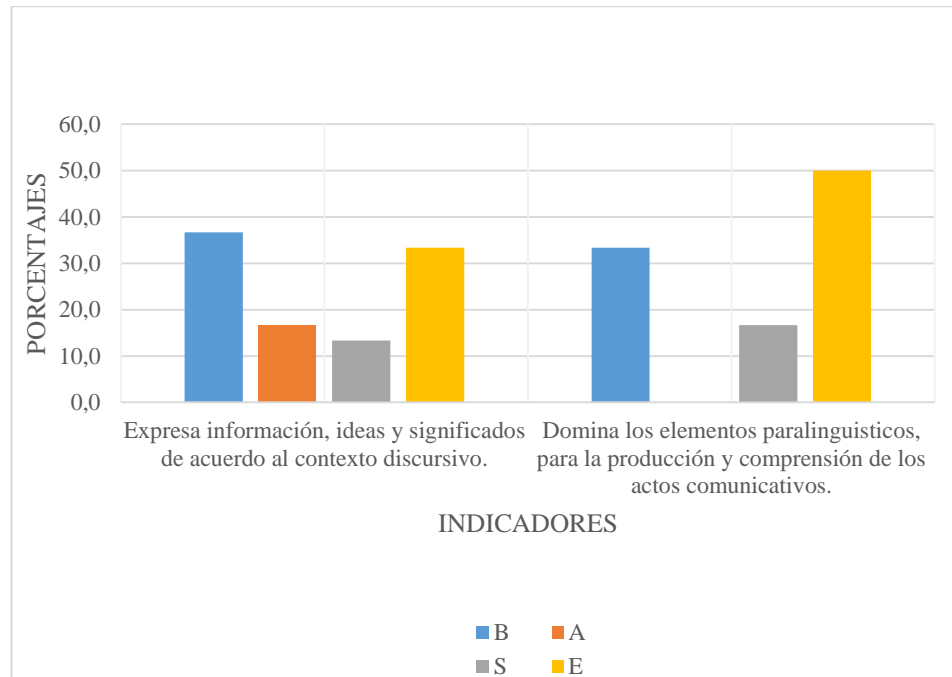
argumentación y estructura con el contexto de forma certera, mientras que el 16,7%, sin ayuda, presentó sus producciones escritas demostrando, con cierta claridad, un relacionamiento con el entorno, sin embargo, las ideas de inmersión del contexto fueron de carácter general, lo que dificultó su interpretación. El 13.3% estructuró su escrito con la colaboración del docente, quien guió para que los estudiantes expresaran con claridad los enunciados. El 33,3% de los estudiantes, a pesar de las orientaciones dadas, no consiguió escribir con claridad el mensaje, siendo más de carácter descriptivo que contextual, lo que impidió comprender la intención del escrito.

El segundo indicador evidencia el dominio de elementos paralingüísticos. Se pudo identificar que el 50% posee serios problemas en el uso adecuado del volumen de la voz y la entonación en las pausas y velocidad de los enunciados. Por tanto, el discurso fue plano y poco atractivo a la audiencia. El 16.7% logró algunas expresiones paralingüísticas como el tono de la voz y el aumento de volumen, en algunos casos con ayuda del docente; mientras que el 33.3% alcanzó el indicador propuesto aplicando los elementos pertinentes al contexto y discurso.

En esta última dimensión se concluyó que en el indicador *articulación de las ideas con el contexto* es variado el desempeño de los estudiantes, fue equitativo ya que las proporciones más altas fueron para los de más bajo desempeño y más alto desempeño, en tanto que en el uso de elementos paralingüísticos se dieron resultados entre aceptables y bajos, puesto que el participante es temeroso de expresar sus ideas y tiene poca apropiación de los temas y relatos.



Imagen 7. Dimensión pragmática en el Pre Test



Fuente: elaboración propia

Luego de este análisis en la prueba pretest puede concluirse que los estudiantes tienen dificultades para alcanzar los indicadores propuestos en cada una de las dimensiones, pues muy pocas logran alcanzarlos de manera total, parcial o con ayuda.

### 6.1.2 Desempeños alcanzados por los estudiantes después de la didáctica, prueba pos test.

En la sección anterior se presentó el desempeño de los estudiantes en cuanto a comprensión y producción oral, luego se aplicó una estrategia didáctica alternativa basada en la enseñanza para la comprensión. En este apartado se muestran los nuevos resultados obtenidos.

**Comprensión de textos:** se estudia con base en cuatro dimensiones: interpretación, coherencia y apropiación.



1. **Interpretación:** se observó que en la *identificación de ideas relevantes y reorganización a sus necesidades*, el 47% de la población de estudio captó de forma enfocada las ideas, de tal manera que organizó textos sugeridos de manera espontánea. El 40% logró de forma admisible reorganizarlas para un nuevo texto, mientras que el 13% restante no consiguió el objetivo, pues no logró estructurar un nuevo texto con las ideas más importantes del documento inicial.

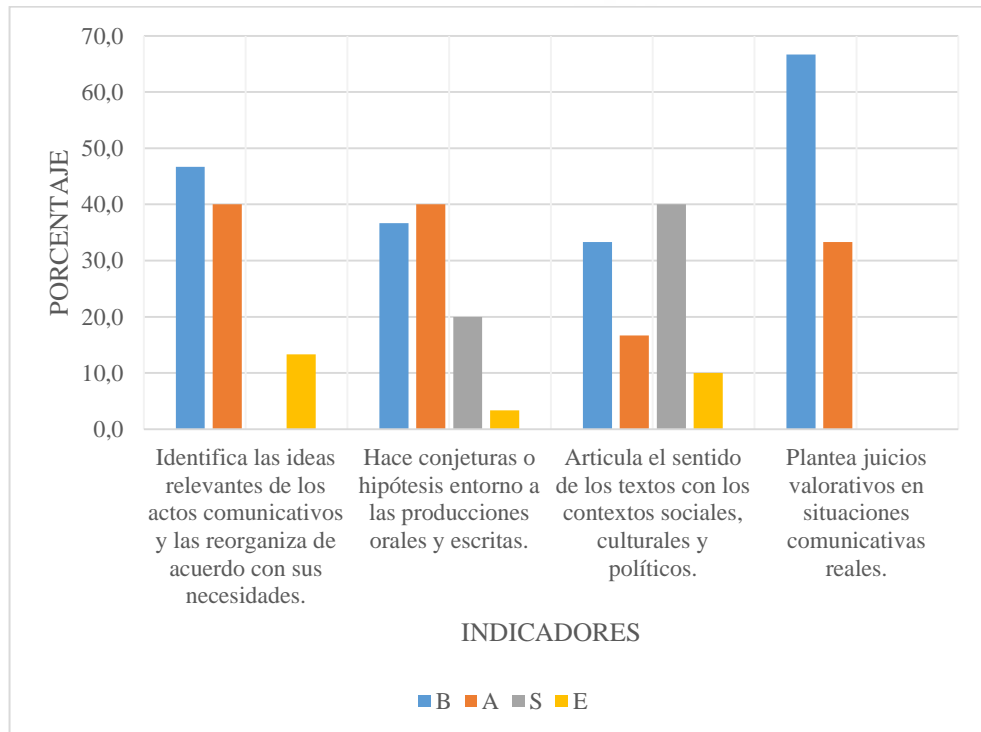
En cuanto a realizar conjeturas e hipótesis en torno a producciones orales y escritas, el 37% de los estudiantes captó adecuadamente el mensaje expresado en el texto, el 40% con alguna claridad, también construyó sucesos implícitos, mientras que un 20% requirió orientación para lograr esta intención y sólo el 3% presentó incongruencias en sus apreciaciones.

En lo concerniente a la articulación de los textos con el contexto, se identificó que el 32% logró ubicar las ideas principales del mensaje suministrado, en su entorno, desde diferentes aspectos. El 18% realizó acercamientos del texto frente a la realidad pero de manera aceptable, mientras el 40% requirió la ayuda del docente en este proceso de contextualización. Un número significativo de estudiantes, correspondiente al 68%, planteó juicios valorativos en situaciones comunicativas reales. Finalmente, el 32% ofreció aproximaciones aceptables sin colaboración del docente.



## Dimensión interpretativa en el postest

Figura 8. Dimensión interpretativa en el Postest



Fuente: elaboración propia

**Coherencia:** en la figura 10 se presentan los resultados en cuanto a *planear el contenido textual según sus necesidades*, donde se muestra que el 42% de los estudiantes, según los requerimientos hechos, organiza su texto de modo certero para transmitir su mensaje. El 30% consiguió organizar el mensaje con aceptable claridad. Por su parte, el 16%, aunque necesitó ayuda del docente, también alcanzó el propósito de planear para producir el texto, mientras sólo el 10% restante presentó dificultades con este propósito.

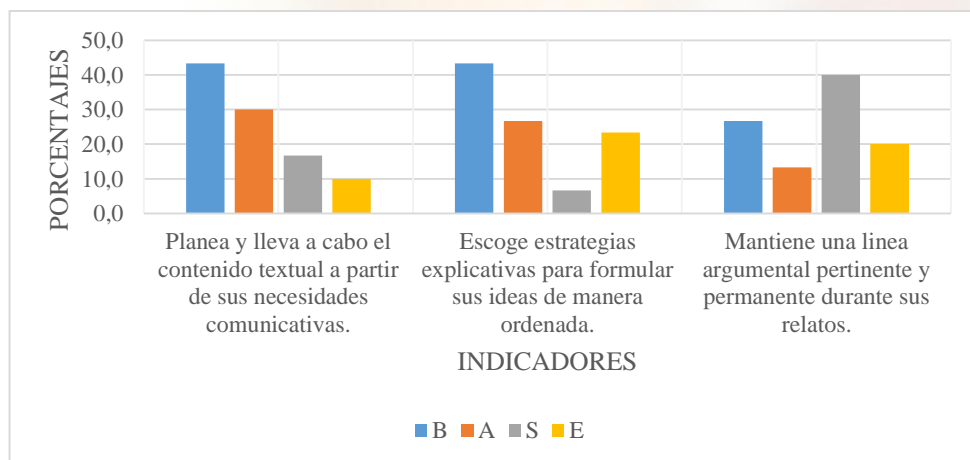
Para el caso de identificar estrategias explicativas para formular ideas de manera ordenada, el 42% de estudiantes captó, mediante una adecuada interacción con el texto, explicaciones que permitieron integrar el texto final. El 28% construyó el texto aplicando algunas estrategias claras, mientras que el



8% requirió de colaboración en la búsqueda de estrategias explicativas que le permitieran comprender el sentido que tenía el texto. Finalmente, el 22% no logró el resultado.

Con respecto al indicador *mantener una línea argumental pertinente y permanente en los relatos* se evidenció que aún persisten dificultades para sostener un hilo conductor en el mensaje elaborado, lo cual se observa considerando que en el 40% de los casos se requirió la intervención del docente para lograrlo. Se resalta además que se acentúa el problema de la coherencia argumentativa del relato, considerando que el 20% no logró el indicador. Sin embargo, un 28% realizó con claridad el texto desde el inicio hasta la conclusión y un 12% logra el propósito, pero con un desempeño aceptable.

Figura 9. Dimensión Coherencia en el Postest



Fuente: elaboración propia

**2. Apropiación:** se trata de asumir el texto y hacer una construcción a partir de lo que se ha entendido. El 68% prosperó en una adecuada reconstrucción de texto a partir de su propio lenguaje y el 32% logró establecer la conceptualización con sus propias ideas y percepciones con aceptable



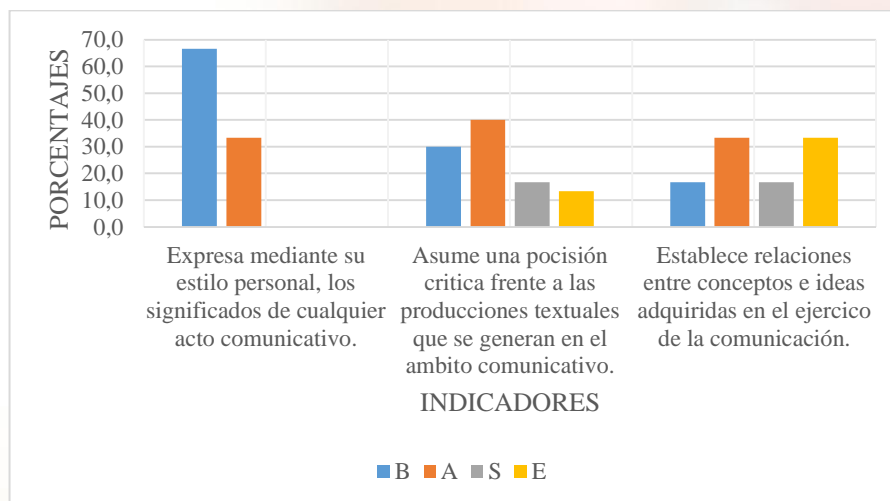
desempeño. Por otro lado, no hubo estudiantes que necesitaran apoyo o presentaran nulidad frente al indicador.

Por su parte, el siguiente indicador muestra un similar comportamiento, el 30% logra asumir una posición crítica frente a las producciones textuales en el ámbito comunicativo y un 40% logra el indicador de forma aceptable pero autónoma. El 18% logra el desempeño con la orientación del profesor y el 12%, no puede lograrlo a pesar de las indicaciones del docente.

Al establecer relaciones entre conceptos e ideas adquiridas en el ejercicio de la comunicación, el 17%, mediante una adecuada percepción, logró construir y argumentar ideas claras en el espacio comunicativo, mientras el 33% también logró articular conceptos e ideas pero a un nivel aceptable. Un 17% logró el indicador con intervención del docente y un 33% restante mostró poca claridad en el relacionamiento de ideas, no alcanzando el logro.

### Dimensión Apropriación en el postest

Figura 10. Dimensión Apropriación en el Postest



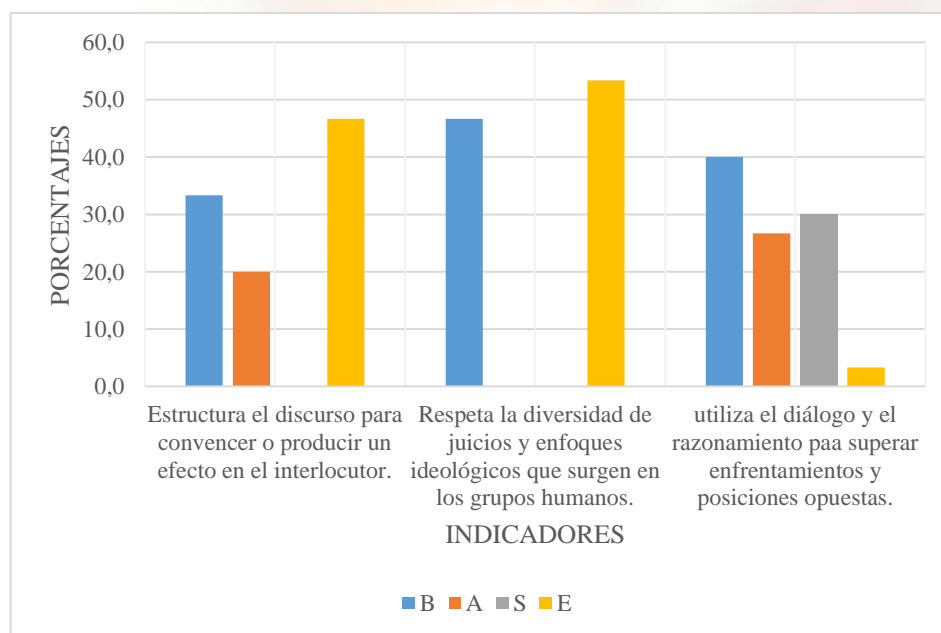
Fuente: elaboración propia



**Producción Oral:** se analiza desde cuatro dimensiones: argumentativa, expresiva, estructural y pragmática.

1. **Argumentativa:** los resultados se presentan gráficamente en la figura 11. Como se observa la mayor proporción de estudiantes (48%) se encuentra en el último nivel de desempeño, es decir, no alcanzaron a estructurar el discurso para causar efecto en el interlocutor. Sin embargo, el resto de estudiantes comprendieron la importancia de planificar y organizar sus ideas antes de socializar sus argumentos, elaborando borradores y bosquejos para la configuración del discurso. Así, el 32% logró el indicador de manera adecuada y un 20% de manera aceptable, a pesar de que aún muchos estudiantes tengan dificultad en este desempeño, se observó un incremento en el desempeño gracias a la intervención de la didáctica.

Imagen 11. Dimensión Argumentativa en el Postest



Fuente: elaboración propia



De igual manera, el indicador *respeto por los juicios y enfoques ideológicos de los oyentes* osciló entre dos niveles de desempeño extremos, el 48% desarrolló su discurso itinerantemente con el público, generando ciertas modificaciones a partir de las participaciones y propiciando un espacio comunicativo de retroalimentación. Por otro lado, el 52% realiza un discurso mono modal, no cumpliendo el indicador a pesar de las sugerencias del profesor.

En relación al *uso del diálogo y razonamiento para superar enfrentamientos opuestos* los resultados fueron más heterogéneos, el 40% del grupo, en el transcurso del discurso, logró mantener serenidad y pausa para responder y argumentar de manera certera sus ideas frente a cuestionamientos del público. El 27% logró dar respuesta a los oyentes de manera aceptable y poco clara, mientras el 30% sólo pudo responder y dialogar con la colaboración del docente, quien le indicaba acerca de las dudas de sus compañeros. Sólo el 3% no superó el indicador, guardando silencio en el momento de los interrogantes.

**2. Expresiva:** con respecto a este indicador se observó que el 52%, que representa la mayor parte de la población, pronuncia el mensaje de manera precisa, continua y significativa, mientras el 48% restante no logró transmitir las ideas a los interlocutores, situación que evidenció poca capacidad para expresar, no cumpliendo el desempeño trazado .

En el segundo indicador, como lo muestra la figura 12, la mitad del grado tuvo la capacidad de moderar el volumen, tono de voz y usar pausas adecuadas para que el discurso se escuchara con fuerza y seguridad, de tal manera que persuadió el público. El 32% logró, con ciertos desaciertos, el indicador de forma independiente. El 10% tuvo dificultades para mantener continua una entonación y vigorosidad en el relato, por lo cual el docente

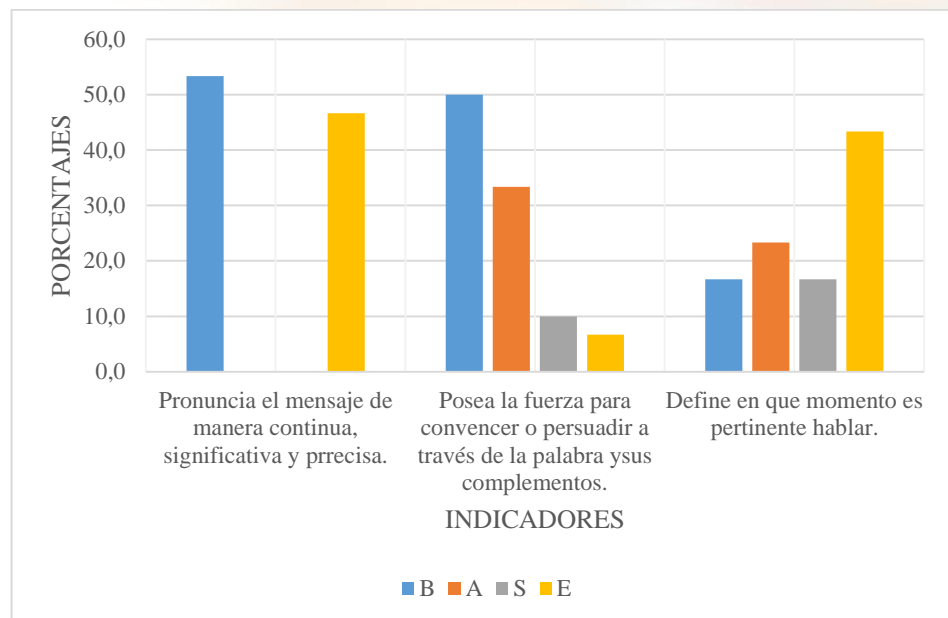




intervino para que se lograra el desempeño. Finalmente, sólo el 8% no logró realizar la meta de la actividad.

Frente a la definición del momento pertinente para hablar, se observa que las cifras están distribuidas en los cuatro niveles de desempeño, sin embargo, el mayor número de estudiantes (42%) se localizaron en la categoría E, que teniendo la orientación del docente no alcanzaron a cumplir el indicador. El 17,5%, gracias a la asistencia recibida por el docente, utilizó la pertinencia en la participación, favoreciendo su desempeño. El 22% también logró inmiscuirse de manera autónoma en el diálogo aunque de forma aceptable, puesto que en algunas ocasiones lo hizo de manera impertinente. Finalmente, el 18,5% no alcanzó el indicador.

Imagen 12. Dimensión Expresiva en el Posttest



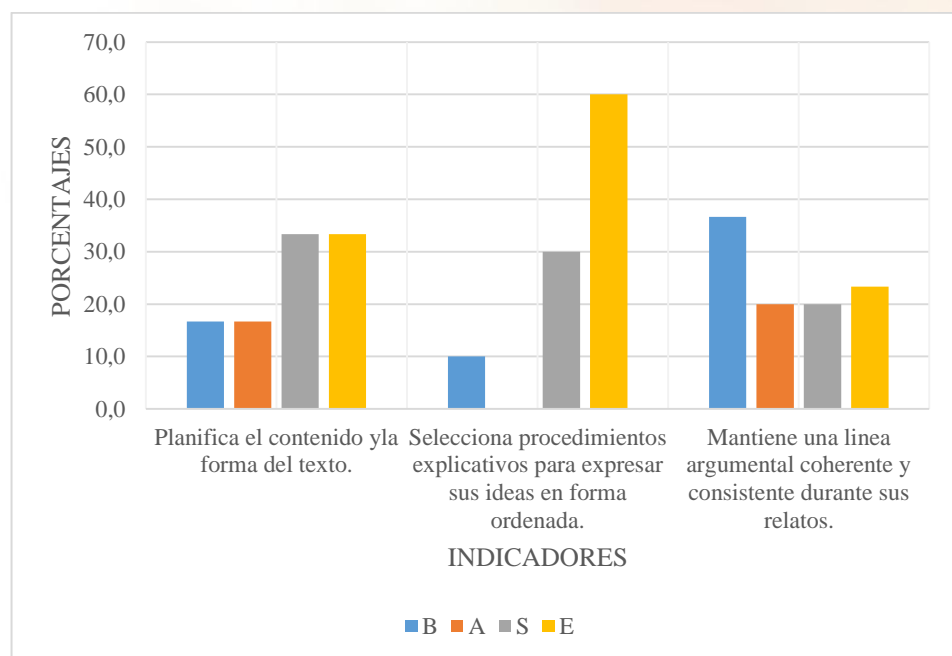
Fuente: elaboración propia

**3. Estructural:** esta dimensión se analiza desde tres indicadores. El primero hace referencia a la planificación del contenido y forma del texto; la figura 13 muestra que el 18% comprendieron la importancia de planificar y



organizar sus ideas antes de socializar su texto, elaborando bosquejos que les permitieron un excelente desempeño. Con el mismo porcentaje hubo estudiantes que planearon su relato con dificultad pero sin colaboración del docente. El 32% tuvieron dificultades serias con la organización del mensaje, acudiendo al docente para lograrlo; con el mismo porcentaje (32%) se presentaron estudiantes que no lograron generar ni un borrador sobre la estructura discursiva.

Figura 13. Dimensión Estructural en el Postest



Fuente: elaboración propia

Con respecto al uso de procedimientos explicativos para expresar las ideas en forma ordenada, la mayoría de estudiantes (60%) no utilizó estrategias discursivas que permitieran demostrar la intencionalidad del relato, por lo que no alcanzaron el indicador. El 30% eligió, con la ayuda del profesor, los medios que se requerían y la forma para expresar la información, situación que permitió evidenciar parcialmente la intencionalidad del texto. En menor proporción (10%) se expresó poca claridad en lo que se quería expresar.



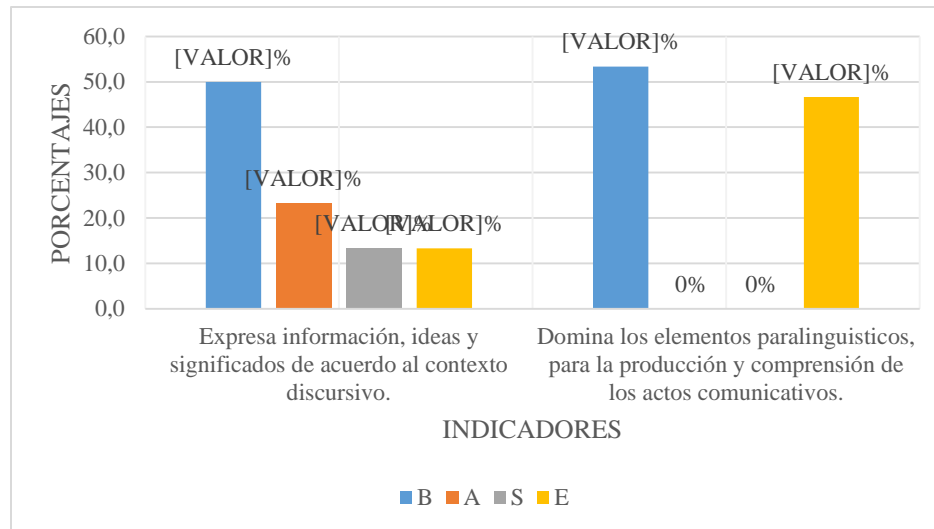
En relación a *seguir una línea argumental y coherente durante los relatos*, los resultados fueron más heterogéneos, el 38% expresó consistencia en sus relatos, evitando muletillas y empleando un tono de voz adecuado, lo que favoreció la fluidez en su narración. El 20% utilizó su propio razonamiento y recursos lingüísticos de forma aceptable, pues en ciertas situaciones no operaron hacia propósitos de la argumentación. El 20% necesitó la intervención del docente para presentar su discurso y mantener la línea argumental, puesto que el discurso se vio afectado por el uso de palabras y conectores repetitivos, y, en ciertos casos, el tono de voz utilizado fue inadecuado. El resto del grupo, representado por el 22%, no logró mantener una secuencia de la narración, siendo incoherente la tesis con la conclusión planteada.

**4. Pragmática:** se estudia desde dos indicadores: *expresar la información, ideas y significados, y dominar los elementos paralingüísticos*. La figura 14 muestra que el 50% expresó en sus escritos de forma precisa y adecuada el mensaje considerando el contexto discursivo, lo que permitió a los receptores comprenderlo fácilmente; mientras que el 22% dejó ver de forma parcial la contextualización de sus producciones y no consiguió expresarse con claridad, impidiendo la comprensión total del texto; este grupo de estudiantes no solicitó la orientación del docente. El 14% logró evidenciar la intención de sus escritos gracias a las indicaciones recibidas por el docente, mientras el 14% del grupo no logró el indicador.

Por otra parte, el 52% expresó dominio en elementos paralingüísticos para la producción y expresión de actos comunicativos, es decir, hizo buen uso de la intensidad y tono de voz, pausó en momentos propicios para pasar de un enunciado a otro y contó con una adecuada acentuación silábica. El 48% restante efectuó una narración de corrido, sin pausas ni cambios de tonalidad y velocidad, por lo cual no consiguió realizar el indicador.



Figura 14. Dimensión Pragmática en el Postest



Fuente: elaboración propia

### 6.1.3 Análisis comparativo de los resultados del Pretest y Postest

A continuación se presenta la incidencia de la estrategia didáctica basada en enseñanza para la comprensión; para ello se comparan los resultados obtenidos en la pruebas inicial con los obtenidos en la posterior, luego se aplican procesos estadísticos para verificación de las hipótesis, buscando corroborar que los cambios positivos del colectivo estudiantil respondieron a la experimentación de la didáctica de investigación.

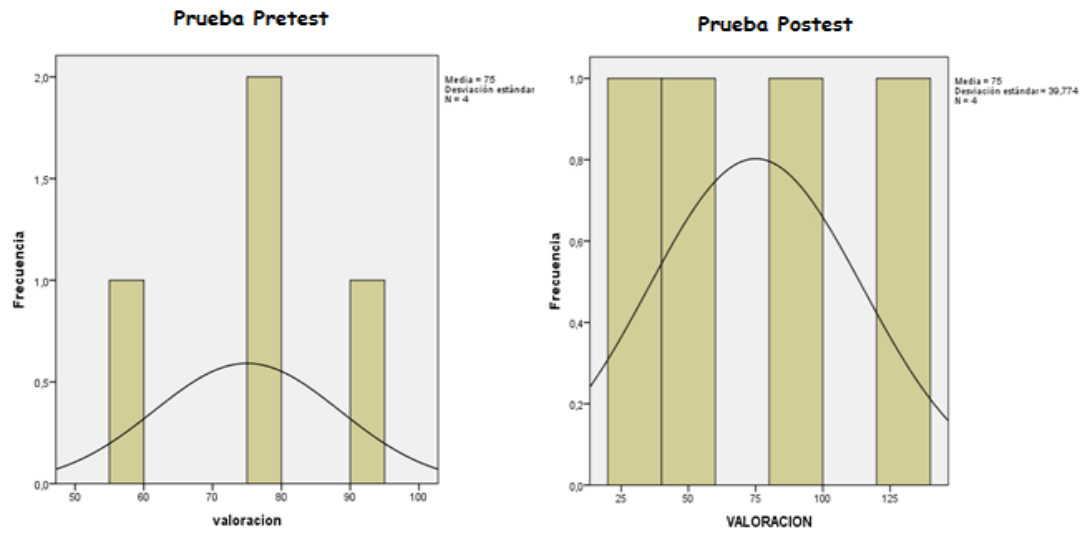
**La enseñanza para la comprensión y el desempeño de comprensión.** Para constatar los resultados de la enseñanza para la comprensión, en las diferentes categorías, se sumaron los valores de cada escala de evaluación para luego realizar las pruebas de normalidad y aplicar los métodos estadísticos utilizando el programa SPSS.

Los siguientes gráficos representan la prueba de normalidad en el pretest y postest para la comprensión, revelando que los datos se encuentran



en una alta dispersión, con desviaciones estándar altas y que no cumplen con el criterio de normalidad.

Figura 15. Prueba de normalidad para la Comprensión en el Pretest y Postest



Fuente: elaboración propia

Además, se muestran los procesos estadísticos para la muestra de 30 estudiantes en el pretest y postest para la comprensión.



Tabla 3. Estadísticos para la comprensión en el Pretest

		Estadístico	Error estándar	Simulación de muestreo			
				Sesgo	Error estándar	Intervalo de confianza a 93%	
						Inferior	Superior
Valoración	N	4		0	0	4	4
	Mínimo	58					
	Máximo	91					
	Media	75,00	6,745	,00	,00	75,00	75,00
	Desviación estándar	13,491		,00	,000	13,491	13,491
	Varianza	182,000		,00	,000	182,000	182,000
	Asimetría	-,222	1,014	,00	,000	-,222	-,222
	Curtosis	1,500	2,619	,00	,000	1,500	1,500
N válido (por lista)	N	4		0	0	4	4

A menos que se indique lo contrario, los resultados de la simulación de muestreo se basan en 30 muestras de simulación de muestreo estratificado.

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Estadísticos para la comprensión en el Postest

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
VALORACION	4	38	123	75,00	39,774	1582,000	,455	1,014	-3,004	2,619
N válido (por lista)	4									

Fuente: elaboración propia

Teniendo en cuenta los estadísticos descriptivos y las pruebas de normalidad se debe realizar una prueba no paramétrica para variables relacionadas con el método de WILCOXON, determinando el nivel de significancia equivalente a 0.5%, con lo cual se descarta la hipótesis nula y se confirma la hipótesis de la investigación que afirma que la enseñanza para la



comprensión sirve para los desempeños de comprensión con sus diferentes dimensiones.

Tabla 5. Estadísticos de prueba

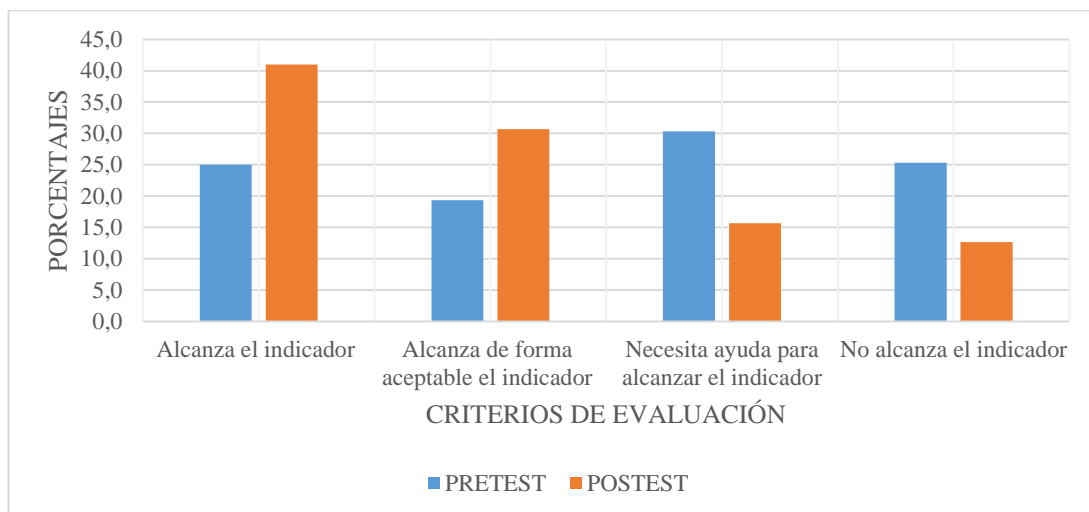
	POST – PRET
Z	-2,818 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,005
a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	
b. Se basa en rangos positivos.	

Fuente: elaboración propia

Ahora que se cuenta con un soporte estadístico se revisan más detalladamente los resultados del pretest y postest para la categoría de comprensión. En la figura 16 se puede apreciar el cambio en los indicadores, señalando los valores del desempeño de comprensión antes y después de la aplicación de la estrategia didáctica. En las dos primeras columnas se observó que el porcentaje de estudiantes que alcanzaban satisfactoriamente el indicador propuesto subió del 26% al 40%, con un ascenso del 14%, al tiempo que el porcentaje de estudiantes que no alcanzaban el indicador propuesto disminuyó de un 26% a 12%, lo que implica que un 16% de estudiantes mejoró su proceso interpretativo. Asimismo, la proporción de estudiantes que alcanzan el indicador, con orientación del docente, aumentó de 19,5% a 30%, observando un incremento de 10,5%. Datos que reflejan que la estrategia didáctica aportó al mejoramiento del desempeño.



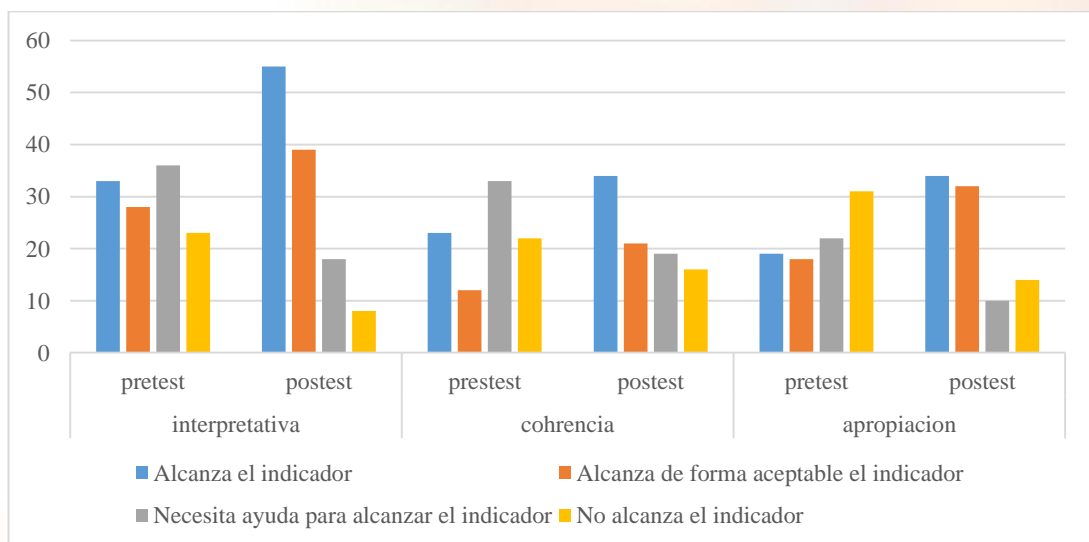
Figura 16. Comprensión en el Pre y Post Test



Fuente: elaboración propia

En la figura 17 se presenta el análisis para las dimensiones de la comprensión (interpretativa, coherencia y apropiación) para el pre y post test.

Figura 17. Comprensión



Fuente: elaboración propia

La dimensión interpretativa de la variable de comprensión, como se ve en la figura 18, muestra que el 19% de los estudiantes que no alcanzaban el





indicador propuesto se redujo a un 7%, con una diferencia del 12%. También se detectó que el porcentaje de los estudiantes que lograron comprender de forma satisfactoria el texto se incrementó del 27% al 45,5% en esta dimensión. Se concluye así que la implementación de la didáctica favoreció el desempeño de los estudiantes en la elaboración de sus proposiciones, en la identificación y reorganización e ideas y en la elaboración de juicios valorativos del texto. En cuanto contextualización de la información y la producción de hipótesis no hubo cambios significativos.

Figura 18. Dimensión Interpretativa en el Pre y Pos Test



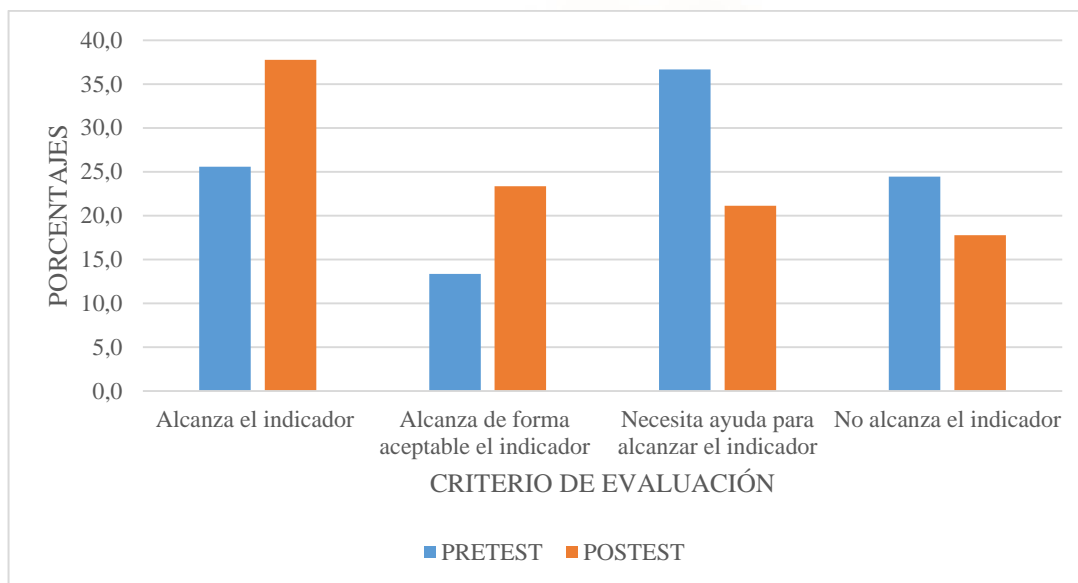
Fuente: elaboración propia

En cuanto a la coherencia del texto, en la evaluación inicial se había identificado que el 25% de los estudiantes no alcanzaba este indicador, después del desarrollo de la investigación se redujo a un 37%, logrando un avance en del 12%. Asimismo, se apreciaron movimientos significativos en los criterios de valoración intermedios, observando que parte de la población que inicialmente no alcanzaba el indicador lo superó. Finalmente, se observó que



del 24,5% se pasó al 17%, logrando un incremento del 7,5% de estudiantes que mejoraron en el proceso de identificar la intención del texto. Ver figura 19.

Figura 19. Dimensión Coherencia en el pre y pos Test

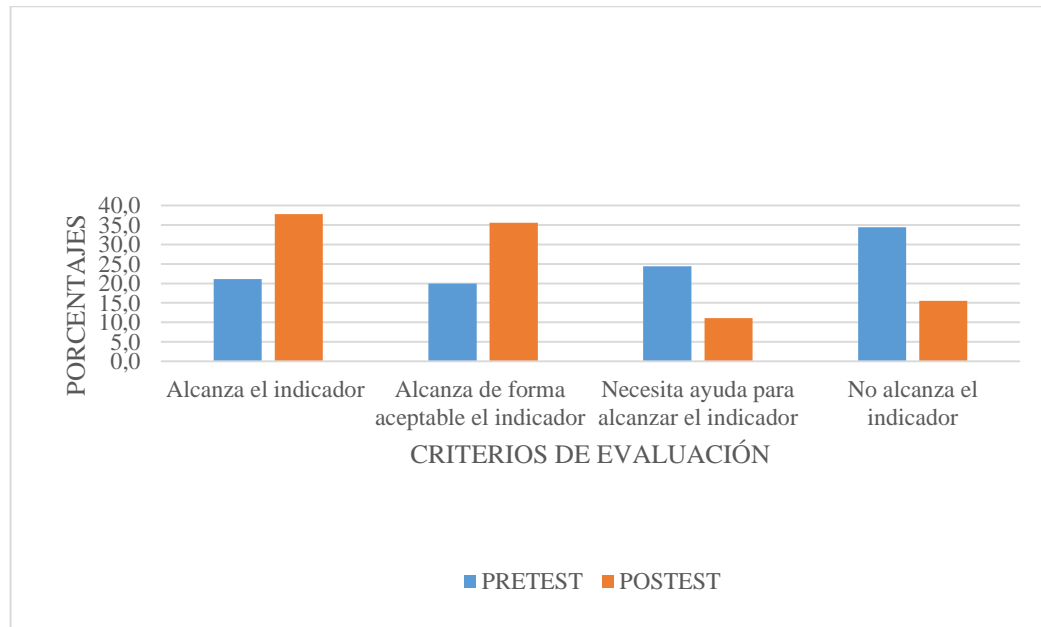


Fuente: elaboración propia

El desempeño en cuanto a la apropiación del texto también presentó un cambio importante, como se muestra en la figura 20, el 21% que alcanzaba este indicador incrementó a un 37%, lo que permitió verificar un avance significativo de 16%. En tanto que el grupo que presentaba un bajo desempeño en la apropiación del texto se redujo del 29% al 15%, presentándose una diferencia a favor del 14%. En esta categoría de comprensión la didáctica aplicada cumple con los parámetros de las pruebas estadísticas de significancia, reafirmando nuevamente la hipótesis de investigación.



Figura 20. Dimensión Apropiación en el pre y pos Test



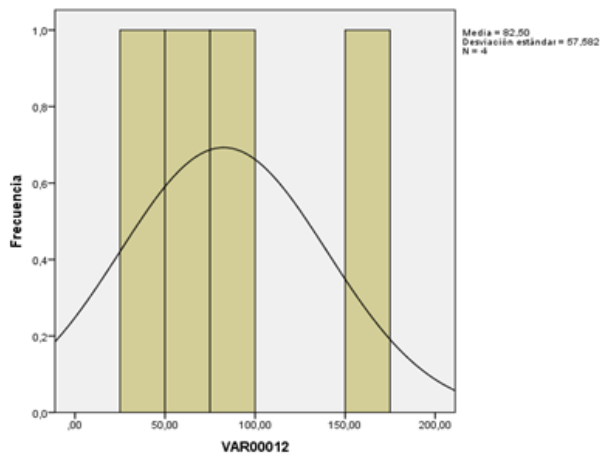
Fuente: elaboración propia

De acuerdo a los datos obtenidos en la experimentación, se concluye que la didáctica de Enseñanza para la Comprensión favorece la habilidad de comprensión de los estudiantes, quienes reflejaron en sus desempeños un mejor nivel interpretación, coherencia y apropiación de los textos trabajados, asumiendo posturas más comprometidas que los llevaron a la realización de conclusiones con argumentos adecuados y sólidos que se evidenciaron en participaciones más frecuentes y seguras.

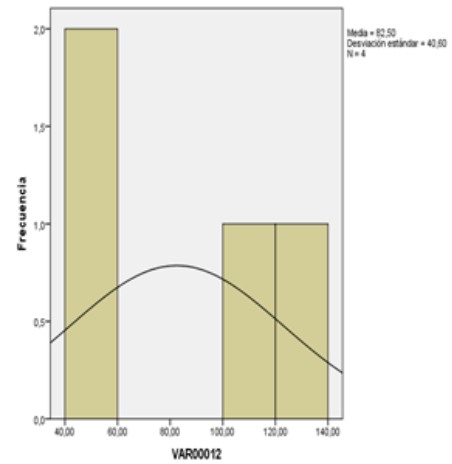
**La Enseñanza EpC y el desempeño en la producción oral:** para comprobar el impacto de la estrategia didáctica en la producción oral de los estudiantes se sumaron los resultados de las dimensiones correspondientes a esta variable y se aplicó la prueba de normalidad de los datos para elegir el método estadístico. Las figura 21 muestra las frecuencias y curvas para los resultados del pre y post-test.



Figuras 21 y 22. Prueba de normalidad pre y pos test



Prueba normalidad pre test



prueba normalidad pos test

Tabla 6. Estadísticos de producción oral para el pre y pos test

Estadísticos producción oral para el pretest											
	N	Mínimo	Máximo	Media		Desviación estándar	Varianza	Asimetría		Curtosis	
				Estadístico	Error estándar			Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
PRETEST	4	30,00	164,00	82,5000	28,79091	57,58183	3315,667	1,344	1,014	2,259	2,619
N válido (por lista)	4										



Estadísticos Producción oral en el postest

	N	Mínimo	Máximo	Media		Desviación estándar	Varianza	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
POSTEST N válido (por lista)	4  4	46, 00	122 ,00	82, 5000	20 ,29984	40, 59967	164 8,333	,03 8	1, 014	- 5,729	2, 619

Fuente: elaboración propia

En la prueba de normalidad para la producción oral se pudo determinar que los valores de las desviaciones estándar son altos y que los datos se encuentran dispersos, incumpliendo con los criterios de normalidad, es por ello que se debe aplicar el método de WILCOXON para verificar la hipótesis de la investigación.

El Nivel de significancia bilateral tiene un valor de 0.005 que equivale a 0.5%. Valor que es menor a 5%, lo cual descarta la hipótesis nula y se confirma la hipótesis de la investigación que señala que la enseñanza para la comprensión sirve para los desempeños de producción oral con sus diferentes dimensiones.



Tabla 7. Estadísticos de prueba

	POSTEST - PRETEST
Z	-2,814 <sup>b</sup>
Sig. asintótica (bilateral)	,005
a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon	
b. Se basa en rangos negativos.	

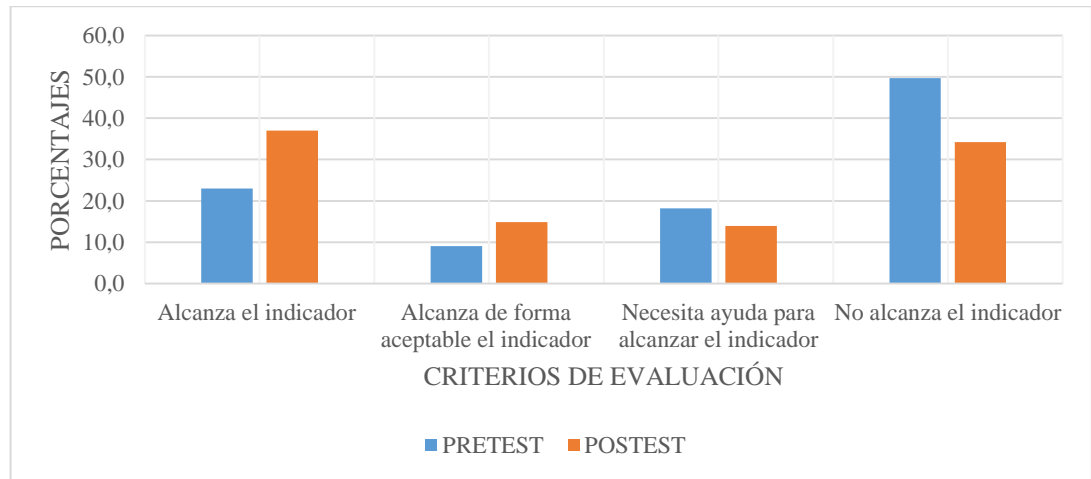
Fuente: elaboración propia

Después del análisis estadístico para la producción oral, es importante revisar los resultados en el pre test y pos test en esta categoría que evidencia un avance en el desempeño de los estudiantes y dar validación a estos resultados.

En la figura 22 se muestra la conducta de los estudiantes de grado quinto antes y después de la aplicación de la didáctica Enseñanza para la Comprensión en relación con la variable “producción oral”. En este sentido, se presentaron movimientos importantes en la evaluación inicial. La mitad de la población (50%) no alcanzó el indicador, de la mitad restante sólo un 22% alcanzó un buen nivel de oralidad; mientras que en el post-test se observó que las inclinaciones de los estudiantes se distribuyeron en los dos indicadores que evidenciaron un mejor desempeño así: los estudiantes que no cumplieron el indicador disminuyó a 34%, avanzando hacia el indicador que necesito orientación para el logro del propósito; el indicador de logro llegó al 38%, mostrando mejoría en un 16%. De igual manera, el indicador que aceptablemente expuso sus enunciados de forma verbal aumento del 9% al 16%. Ver figura 22.



Imagen 22. Producción oral en el pre y pos Test



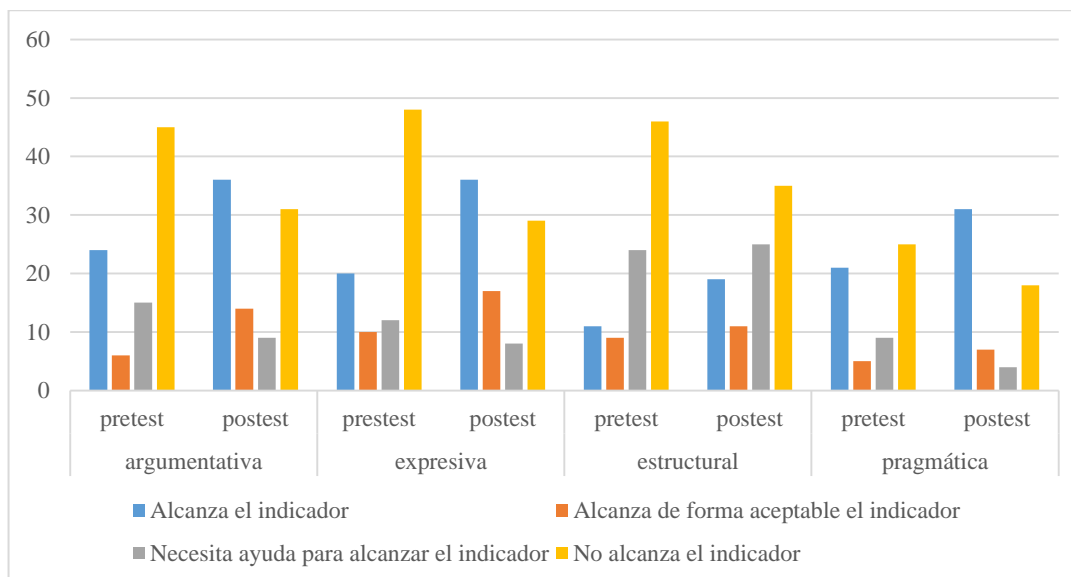
Fuente: elaboración propia

Además de esta generalización se realizó el análisis de las dimensiones argumentativa, expresiva, estructural y pragmática de la categoría de producción oral, contrastando los resultados del pre test y pos test. En la figura 23 se muestra cada indicador con sus resultados de forma global. Posteriormente, se estudia cada una de las dimensiones de la producción oral.

En este contexto, en relación a la argumentación, el desempeño de los estudiantes fluctuó en tres criterios de valoración: el primero refiere a los estudiantes que por manejar una estructura, respetar los juicios de los participantes y mantener un diálogo con los receptores, alcanzaron el logro sin inconvenientes, evidenciado en el aumento significativo del 22% al 46% del pre test al post test. El segundo criterio hace referencia a los estudiantes que presentaron dificultades en manifestar coherentemente sus relatos, pasando de un nivel inicial de 6% a 13%. El último criterio, indica una disminución en el número de estudiantes que no lograron el desempeño, pasando de 45% a 30%.



Imagen 23. Producción oral



Fuente: elaboración propia

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.

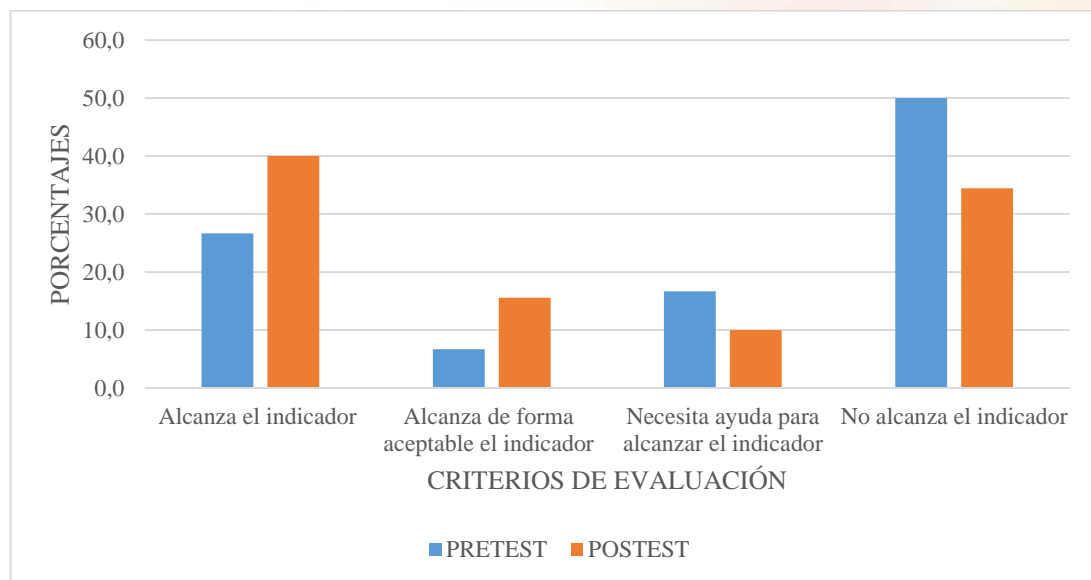
En la figura 24 se observa, con respecto a la dimensión argumentativa, un incremento del 13 % frente a alcanzar el indicador de forma correcta después de la aplicación de la didáctica, ya que en el pretest la cifra fue de 27% y el posttest de 40%, evidenciándose en discursos estructurados, con dialogo y flexibles al público. Asimismo, se incrementó en 8,9 % el nivel frente a superar de forma aceptable el indicador, pasando del 6,7%, en el pre test, al 15,6% en el pos test. De forma paralela se encontró una disminución de 6,7% de estudiantes que necesitaron ayuda del orientador para alcanzar el logro, generándose una disminución de 16,7% a 10%. Finalmente, se presentó una reducción significativa, de 50% a 34,4% con variación de 15,6%, frente al número de estudiantes que no alcanzaron el indicador.





Estas comparaciones entre el pretest y postest permiten evidenciar un aumento del promedio de 11,1% en la dimensión argumentativa, en los dos primeros criterios de evaluación; y una disminución de 11,1% en los dos últimos criterios. Los datos proyectados indicaron que después de la implementación de la EpC, la mayor parte de los estudiantes que no alcanzaron el desempeño mejoraron la construcción de discursos argumentativos.

Figura 24. Dimensión Argumentativa en el pre y pos test

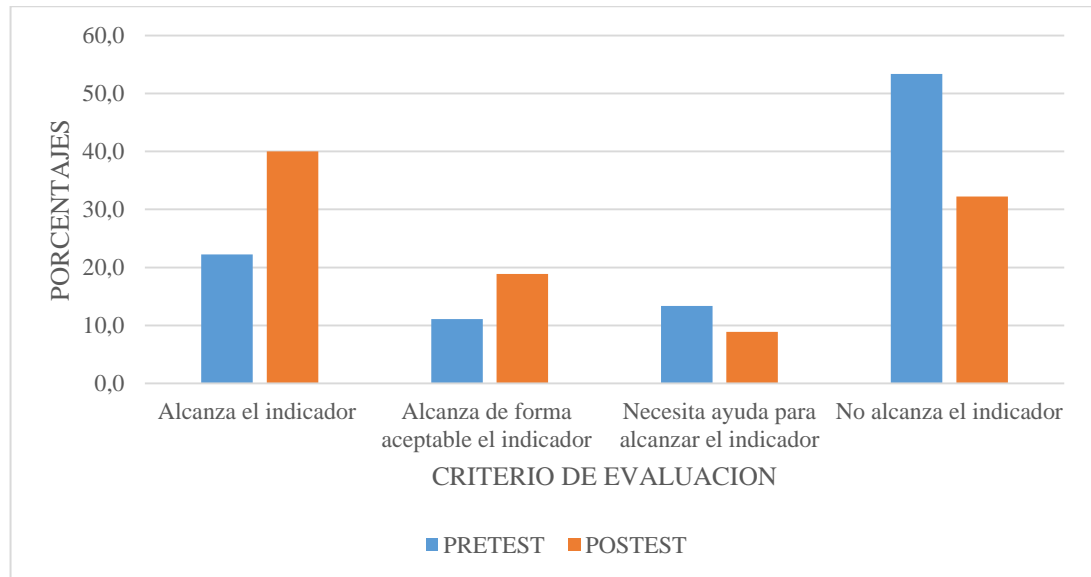


Fuente: elaboración propia

En la figura 25 se observa que durante el pretest un 52% no alcanzó la dimensión expresiva, pero en la aplicación del post-test disminuyó considerablemente a un 32%. En el segundo criterio se detectó un avance significativo en la aplicación del postest, ya que del 9% de estudiantes que lograron expresar convincentemente la intención comunicativa se pasó a un 40%. Con un incremento después de la aplicación de la didáctica del 18%; se observa estudiantes que realizaron los relatos de manera coherente, clara, entonada y cautivadora, evidenciando cambios positivos en la comunidad base de la investigación.



Imagen 25. Dimensión expresiva en el pre y pos test

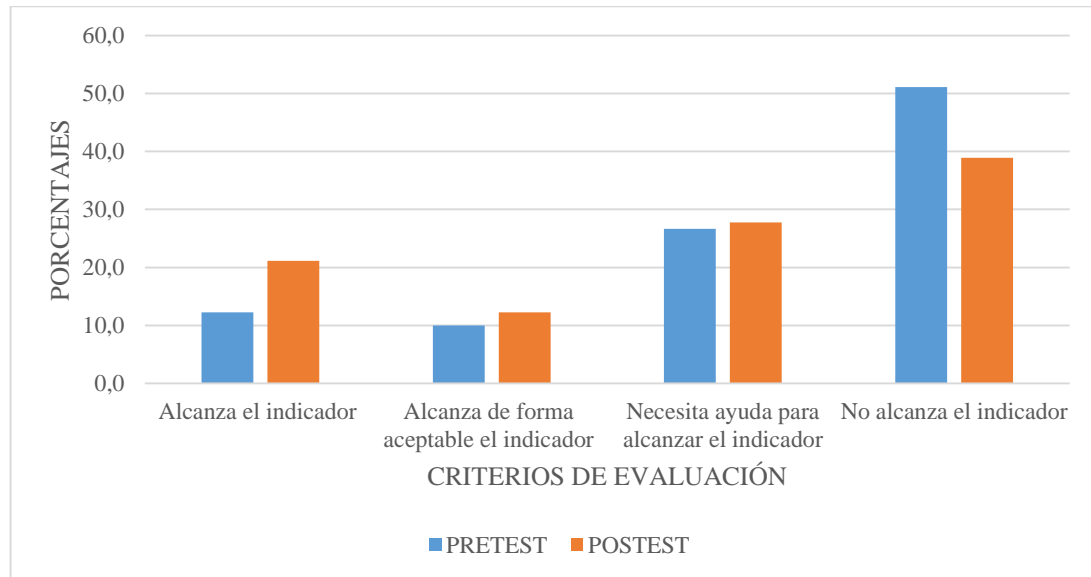


Fuente: elaboración propia

En cuanto a la dimensión estructural, se aprecia que en el pretest un 51% de estudiantes no alcanzó el propósito del indicador, mientras que en el postest este porcentaje se redujo al 39%, mientras que la proporción de estudiantes que, con ayuda del orientador, estructuraron adecuadamente el texto dándole unidad y sentido completo se mantuvo estable en el pretest y postest con un porcentaje de 28%. También se observó que no hubo cambios en la población que lideró su propio proceso, logrando un texto discursivo aceptable pero con falta de claridad e información, puesto que los datos oscilaron entre 10% y 12%. Finalmente, se observó una fluctuación significativa y positiva en los estudiantes que lograron el desempeño de forma apropiada, puesto que en el pretest la proporción fue del 12% y en el postest del 20%, con un incremento del 8%.



Imagen 26. Dimensión Estructural en el pre y pos Test

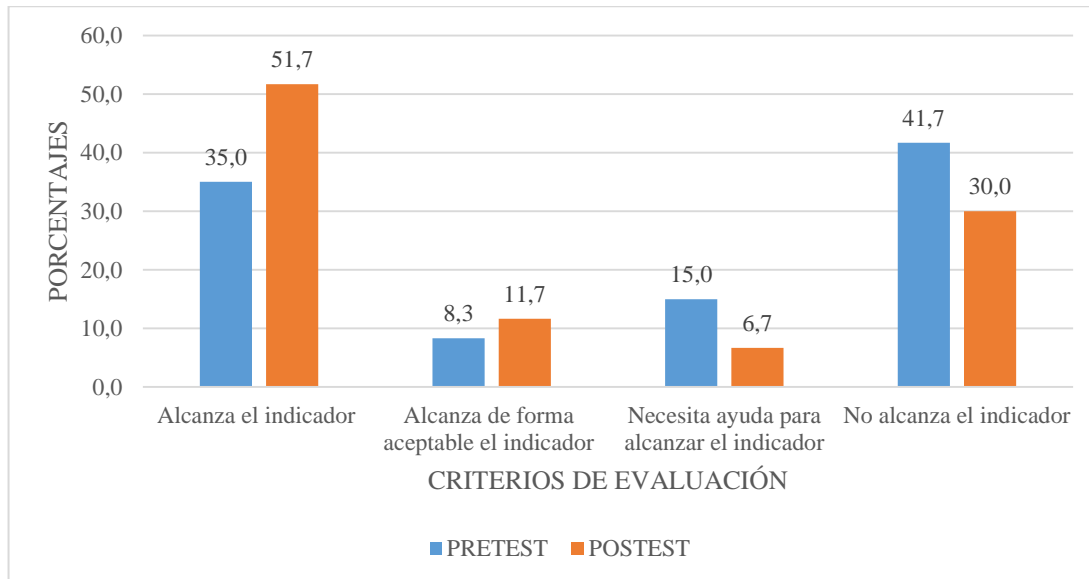


Fuente: elaboración propia

Por último, en la figura 27 se observa que, con respecto a la pragmática en el pretest, el 41,7% de los estudiantes no establecen un proceso de contextualización en sus relatos, siendo escritos aislados de la realidad, en tanto que en el posttest este porcentaje se reduce a un 30%, lo que revela un mejor desempeño en cuanto a la relación del texto se refiere, considerando aspectos económicos, políticos y sociales. Al hacer referencia a la población que solicitó orientaciones se observó que del 15% se pasó a un 6,7% después de la aplicación de la didáctica, logrando que en un 8,3% los participantes mejoraran la estructura de sus textos, desplazándose al nivel de realizar los logros de manera autónoma y aceptable. Por otro lado, se aprecia que del 8,3% inicial se elevó al 11,7% el que los estudiantes lograran de forma aceptable generar en sus escritos retroalimentación de lo articulado con el entorno que los rodea. Finalmente, en la evaluación inicial el 35% de los estudiantes habían conseguido elaborar un texto bien estructurado mientras que en la evaluación final un 51,7% lo consiguió como se observa en la figura 27.



Figura 27. Dimensión Pragmática para el pre y pos test



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

Frente al antes y después de la didáctica alternativa de Enseñanza para Comprensión, se puede concluir que las muestras estadísticas y los valores de las pruebas son confiables y que realmente, para las categorías de comprensión y producción oral, se logra fortalecer competencias con esta estrategia.

Considerando los diferentes datos obtenidos frente al desarrollo de las actividades antes expuestas, puede afirmarse que frente a la implementación de la didáctica alternativa, los relatos de vida y la actoría social son herramientas importantes y creativas que permiten mejorar la comprensión y autonomía, sintiéndose libres de expresar sus ideas y pensamiento, lo que les



posibilitó sentirse a gusto, compartiendo experiencias y saberes con sus pares, descubriendo nuevas perspectivas frente al desarrollo de sus vidas, como lo expresan Treviño, Pedroza, Pérez, Ramírez y Ramos (2007) “tener mejores perspectivas de calidad de vida a largo plazo”,

En este sentido, el aula de clase deja de percibirse como el único lugar donde adquirir conocimientos y compartirlos, siendo preciso visualizar nuevos entornos de aprendizaje que nutren en gran medida a los individuos, pues hacen parte inherente de éstos. Al respecto Freire (2013) expresa:

Para que nuestro contexto se enriquezca todavía más, en nuestra mente, en nuestro cuerpo, en nuestras emociones, necesita de otro contexto. En el fondo - y tú la sabes esto, como todos lo sabemos - para descubrirnos necesitamos mirarnos en el Otro, comprender al Otro para comprendernos, entrar en el Otro.

De esta manera, los individuos se enriquecen entre sí en los niveles cognitivo y humano, ante lo cual la comprensión no debe estar sujeta a esquemas mentales como lo dice Perkins (2010), no debe seguir una estructura predeterminada ni lineal como tampoco debe ser robótica, debe ser muy natural puesto que ésta obedece a una forma de responder a una acción espontáneamente.

Pero además del intercambio, la interacción permite establecer posturas sobre aquello que se observa y aprende, ante lo cual herramientas como la actoría social permiten al estudiante estructurar una actitud crítica frente a su realidad y la de su entorno y contexto, siendo el individuo más propositivo y espontáneo al momento de expresarse frente a sus semejantes y el público en general, en este caso concreto ante sus compañeras, padres y docentes.

De este modo, la actoría social permitió a las estudiantes buscar alternativas de solución frente a necesidades inmediatas, aportando a la transformación de su realidad y comunidad, pues ésta no se limita a cuestiones



teóricas sino especialmente al establecimiento, por parte de los individuos, de acciones que dan paso a transformaciones y nuevas dinámicas. Así, las estudiantes se convirtieron en protagonistas de su propia historia, pues fueron parte vital de ella, decidiendo y proponiendo acerca de la misma.

En base a lo anterior, puede plantearse que los relatos de vida emergen de las estudiantes como una oportunidad para sentirse vivas, personas valoradas y sujetos de pensamiento, con diversos sentimientos y emociones, una oportunidad para conocerse a sí mismas y a sus pares. Por ello es relevante fomentar el diálogo entre ellas y el docente para generar un mayor nivel de reconocimiento como individuos sentipensantes, capaces de aprender y enseñar a través del diálogo, ya que “el diálogo sólo existe cuando aceptamos que el otro es diferente y puede decirnos algo que no sabemos” (Freire, 2014).

Establecido este panorama, es preciso expresar que esta didáctica alternativa permitió valorar y reconocer la individualidad de las estudiantes, visualizándolas como un mundo diferente y diverso, con formas particulares de ver la vida, aprender y reaprender, con diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, a través de los cuales logran afianzar su identidad, personalidad e individualidad, al igual que cuestionarse sobre sí mismas y sobre quienes están a su alrededor. Este nuevo proceso lleva a buscar nuevas formas de enseñar, las cuales rompan los paradigmas tradicionales y fomenten la transformación pedagógica, pues la educación debe ser capaz de dar al ser humano, como lo afirma Gimeno (2005) “una nueva categoría de su identidad, un núcleo estable de su personalidad que le permita verse, ver al mundo y ver al otro”.

Durante la aplicación de esta nueva didáctica se respetó la autonomía, espontaneidad y expresividad de las estudiantes, valorando su diversidad y todo lo que ésta aporta a las dinámicas colectivas de enseñanza-aprendizaje, como lo plantea Freire (2004) “enseñar exige respeto a la autonomía y a los saberes de los educandos”.



De otro lado, las estudiantes revelaron cambios significativos en los niveles de comprensión y producción oral, evidenciados al realizar un proceso comparativo entre los resultados obtenidos en el pre-test y pos-test, relacionados directamente con dimensiones como: interpretación, coherencia y apropiación, dando como resultado una respuesta afirmativa a la pregunta de investigación, confirmándose la hipótesis de trabajo y descartándose la hipótesis nula.

Esto se corrobora a partir de las estadísticas obtenidas durante el estudio donde se observa que el porcentaje de estudiantes que alcanza satisfactoriamente el indicador propuesto subió un 14% (del 26% al 40%). Según Stone (1999, p.9): “para llegar a una buena representación mental, los estudiantes tienen que descubrirla por sí mismos con alguna ayuda, por tanto el descubrimiento se convierte en clave de la comprensión”. Esto se hizo posible gracias al trabajo y apoyo que los docentes dieron a las estudiantes durante el proceso investigativo.

Para el caso de la dimensión interpretativa se detectó que el porcentaje de los estudiantes que lograron comprender de forma satisfactoria el texto se incrementó 18,5%. Lo que revela que la implementación de la didáctica contribuyó al desempeño de los estudiantes en la elaboración de sus proposiciones, en la identificación y reorganización de ideas y en la elaboración de juicios valorativos del texto. Al respecto, Cassany (2009) plantea que la aplicación de los niveles literal, inferencial y analógico permite desarrollar en el estudiante una lectura crítica que lleva inmersa la interacción entre la vida real (conocimientos previos) y el texto leído, construyendo así a partir de conclusiones e hipótesis nuevos significados.

Respecto a la coherencia, se logró un avance en el nivel de las estudiantes del 12%. Además se apreciaron movimientos significativos en los criterios de valoración intermedios, observando que parte de la población que inicialmente no alcanzaba el indicador logró superarlo, estableciendo una



adecuada relación frente a las ideas que plantea, cumpliendo con las características que debe poseer un texto coherente, que según Rincón (2011) debe poseer “un desarrollo proposicional lógico, es decir que sus proposiciones mantienen una estrecha relación lógico-semántica”.

La apropiación del texto también presentó un cambio importante, permitiendo verificar un avance del 16% en la población estudiada. En esta categoría de comprensión la didáctica aplicada cumple con los parámetros de las pruebas estadísticas de significancia, reafirmando nuevamente la hipótesis de investigación.

De esta manera, La EPC favoreció la habilidad de comprensión de las estudiantes, quienes reflejaron y asumieron posturas más comprometidas que las llevaron a plantear conclusiones basadas en argumentos adecuados y sólidos a partir de participaciones más frecuentes y seguras, gracias al apoyo de sus pares y docentes. De acuerdo con Cassany (2009):

Los adolescentes leen por su cuenta cuando los textos se integran en su vida social, cuando leer y escribir reafirma y consolida su identidad: al interpretar personalmente un escrito, cuando surge el yo, cuando se consolida la identidad por oposición con el otro.

Frente a la producción oral de las estudiantes se realizó el análisis de las dimensiones argumentativa, expresiva, estructural y pragmática. Los datos obtenidos indican que después de la implementación de la EPC la mayor parte del colectivo analizado mejoró su desempeño en la construcción de discursos coherentes, gracias en parte al apoyo del docente.

Respecto de la dimensión argumentativa hubo un incremento del 13% de avance en las estudiantes, lo cual se evidenció al desarrollar discursos estructurados, con diálogos y flexibles al público, mejorando así su capacidad para la construcción de textos argumentativos, en los cuales defendieron y sustentador adecuadamente sus opiniones. En palabras de Van Dijk (1978), las





estudiantes lograron “aportar razones para defender una opinión o un punto de vista, pretendiendo que el oyente cambie de opinión y se convenza de la idea que defendían”.

En la dimensión expresiva se observa que las estudiantes realizaron los relatos de manera coherente, clara, entonada y cautivadora, evidenciando cambios positivos en el desarrollo de procesos comunicativos, mejorando de esta forma su dinámica de expresión oral, lo que según Baralo (2000) “constituye una destreza de comunicación que no tiene sentido sin la comprensión, sin el procesamiento y la interpretación de lo escuchado”.

Para el caso de la dimensión estructural, se observa una fluctuación significativa y positiva en las estudiantes que lograron el desempeño de forma apropiada, gracias a que sus ideas estuvieron adecuadamente estructuradas y argumentadas, llevando a una dinámica comunicativa clara y coherente. De acuerdo con Álvarez (2001) se consiguió que las estudiantes conocieran “la estructura básica de la argumentación, considerándola como la relación estructural de ideas y argumentos con una conclusión a la que se debe llegar”.

En la dimensión pragmática los porcentajes revelaron un mejor desempeño en cuanto a la contextualización de sus relatos, considerando aspectos económicos, políticos y sociales de manera autónoma y aceptable. Esto revela una capacidad de “análisis a partir de una cadena de argumentos que lleva a fortalecer la dimensión analítica del lenguaje (Perelman y Olbrechts – Tyteca, 1989).

Con relación a la oralidad, se pudo visibilizar que en forma general hubo una evolución favorable, las estudiantes revelaron actitudes más seguras al enfrentarse a un auditorio, logrando discursos más coherentes y fluidos, creando ambientes que les permitieron interactuar y enriquecerse mutuamente en los espacios de aprendizaje. Esto posibilitó una mayor y mejor interacción



con sus pares y docentes, llevando a un intercambio productivo de información y experiencias.

En este contexto, se puede plantear que frente al antes y después de la didáctica alternativa de Enseñanza para la Comprensión, las muestras estadísticas y los valores de las pruebas son confiables y, para las categorías de comprensión y producción oral, se logra fortalecer competencias con esta estrategia, elevando así el nivel comprensivo y de análisis que presentaba el colectivo estudiado al iniciar la investigación.

Así, la comprensión lectora generó en las estudiantes cambios frente a los hechos y teorías, lo que contribuye al desarrollo de construcciones colectivas y/o individuales, producto de la adquisición de nuevo conocimiento y fortalecimiento de aquellos que ya poseían gracias a la interacción con la práctica implementada, siendo capaces de producir textos y comunicarlos de manera más libre y autónoma, ante lo cual Perkins (2010, p. 42) plantea que de esta forma el lector mejora su capacidad de comprensión y “tiene la capacidad de usar de manera libre y flexible el nuevo conocimiento en la vida cotidiana o académica”. Esto hace necesario que se le dé la adecuada importancia a lo enseñado por el docente pero además aquello que puede aportar el estudiante, considerando todo que este tiene para compartir. Según Freire (1997, p.73) “no es posible hacer la lectura de la palabra, sin hacer la lectura del mundo de los educandos”

De manera general, puede afirmarse que la dinámica establecida en el marco de la Educación para la Comprensión permitió establecer diferentes prácticas a partir de los relatos de vida y la actoría social, herramientas que facilitaron el camino a seguir en el desarrollo de cada una de las didácticas desarrolladas junto a las estudiantes, las cuales se convirtieron en protagonistas de sus propias producciones como fue develado en su producción textual y oral, específicamente en los campos de la interpretación, coherencia y apropiación, gracias al trabajo basado en sus vivencias y



experiencias particulares, desde donde se rescataron elementos identitarios de cada estudiante, reflejando en sus producciones un alto nivel de dinamismo y diversidad.

Pero más allá del impacto positivo dado en la comunidad estudiantil, es preciso rescatar además que la investigación posibilitó a las investigadoras, visualizar claramente la necesidad de renovar las prácticas formativas e incluir dentro de las mismas nuevas herramientas pedagógicas, las cuales tengan como base las historias de vida de los estudiantes y sus conocimientos previos acerca de diferentes campos, lo cual hace que la educación respete la diversidad, se alimente y fortalezca de la misma.

De este modo, durante el proceso investigativo se fue capaz de leer diferentes contextos y desde ahí hacer lecturas críticas basadas en hechos reales y contextualizados, desde donde se revelaron intereses y necesidades de cada una de las estudiantes analizadas, quienes aunaron sus relatos de vida y la factoría social, valorando y mejorando el trabajo colaborativo, ya que a partir de los momentos de diálogo con sus pares se fortaleció su relación y especialmente el respeto por el otro, visibilizando ante sus docentes nuevas formas de ser y aprender, ocultas por la dinámica tradicional de la enseñanza.

Finalmente, más allá de la producción o presentación de textos, se logró una importante transformación en el campo comunicativo, ya que se logró un notable desarrollo de las habilidades comunicativas, especialmente centradas en el leer para comprender, escuchar para hablar y expresarse correctamente. De este modo, las integrantes del colectivo estudiado no se dedicarán, en el futuro, simplemente a leer textos, serán capaces de leer el mundo, su cotidianidad, lo audiovisual y lo gestual, es decir, podrán poner en función todos sus sentidos como base de los procesos de comprensión y aprendizaje.



## 7 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

### 7.1 Conclusiones

En el desarrollo del estudio se llevaron a cabo diferentes procesos y dinámicas investigativas, las cuales permitieron establecer conclusiones relacionadas con diferentes aspectos como la didáctica alternativa, los relatos de vida y la actoría social, a través de los que se logró mejorar la comprensión lectora dentro del aula y la producción oral de los estudiantes.

En este sentido, es importante destacar que en el marco de la investigación se logró visualizar un progreso significativo en las competencias de los estudiantes, ya que la didáctica desarrollada les permitió actuar de forma flexible a partir de su experiencia y con los nuevos conocimientos adquiridos. Esto les ofreció la posibilidad de ir más allá de la producción y acción memorística, simple y rutinaria, permitiéndoles la construcción de un conocimiento propio, entendiendo el por qué y para qué aprender.

El trabajo frente a cada didáctica y sus metas de comprensión refleja que los niños tienen una idea general, desde su perspectiva, de aquello que leen, pero también generan producciones, a partir del espacio, para proponer sus propias metas considerando sus conocimientos. Este proceso facilita la participación, trabajo colectivo, autonomía y retroalimentación colectiva. En este sentido, el proceso deja de ser unidireccional para convertirse en participativo, donde todos enseñan y aprenden de manera paralela a partir del diálogo y el debate.

De este modo, el trabajo colectivo permitió construir y consolidar comprensión, puesto que la interacción entre niños generó espacios de debate, contrastación de opiniones e ideas, a partir de las cuales se establecieron acuerdos epistémicos y conclusiones concertadas y acertadas.



De otro lado, se evidenció que el uso de diferentes documentos y sistemas de consulta (libros, fotocopias, internet, entre otras), permitió que los estudiantes fortalecieran su nivel de comprensión, debido a que la diversidad de posibilidades de aprendizaje, más allá del apoyo del docente, facilitó la apropiación de los temas de forma autónoma, gracias a la selección de información, el reconocimiento de ideas principales, la formulación de hipótesis y la construcción de conclusiones pertinentes y coherentes. Esta dinámica considerada como desempeño de comprensión permitió a los estudiantes reorganizar, divulgar y aplicar lo que ya sabían, sus conocimientos previos, es decir, que el pensamiento de los estudiantes no quedó oculto, por el contrario, fue observado, valorado, validado y retroalimentado de manera conjunta por el docente y sus pares.

La comprensión también se vio favorecida gracias a que los núcleos problemáticos fueron resultado de los intereses de los estudiantes, gracias al desarrollo de procesos participativos donde el estudiante propuso las ideas de trabajo, lo cual permitió trabajar en contexto y la motivación efectiva en el desarrollo de cada temática, proponiendo soluciones sobre problemáticas detectadas en su contexto.

Asimismo, es relevante plantear que a pesar de que gran parte de los estudiantes progresaron en el proceso de comprensión, algunos continuaron presentando algunos inconvenientes, especialmente reflejados en la planeación y estructuración de ideas coherentes.

Por otra parte, con respecto a la producción oral es importante anotar que se observó mayor argumentación, fluidez, coherencia y utilización de gestos, generando así mejores discursos. Sin embargo, aunque los resultados muestran progresos significativos en la oralidad, algunos estudiantes conservan falencias al planificar y estructurar su discurso, pues no poseen el



hábito de realizar borradores textuales, inclinándose por el desarrollo de acciones improvisadas frente a las actividades propuestas, lo que genera una argumentación variable y poca fluidez ante el público.

En el caso de la oralidad, se observó un incremento en su nivel de desarrollo por parte de los educandos, específicamente al tratar temas relacionados con su entorno. De este modo, se observó una mayor apropiación, argumentación y diversas posturas frente a sus realidades. Por lo tanto, para que las estrategias didácticas fueran asimiladas es aconsejable conocer y hacer uso del contexto en el que los individuos se desarrollan e interactúan.

La EpC fomentó espacios en donde se transitó de la interacción personal a la colectiva, ante lo cual el niño pudo efectuar un proceso de relacionamiento entre los aprendizajes previos y aquellos nuevos conocimientos que el docente y el material didáctico le ofrecieron. Además se motivó la apropiación de problemáticas y el compromiso hacia el establecimiento de soluciones, lo cual sirvió como indicador de metas de los estudiantes. De igual forma, por medio de los desempeños de comprensión, se conocieron sus habilidades y fortalezas, aportando al proceso de evaluación permanente y al mejoramiento continuo.

En el proceso de la comprensión lectora la dinámica de enseñanza permitió llevar a cabo acciones de aprendizaje permanente, estableciéndose como una guía flexible y dinámica frente a la labor del docente, contribuyendo a la transformación de sus propias prácticas metodológicas; por tanto, la Enseñanza para la Comprensión logró orientar acertadamente el proceso de desarrollo de la competencia comunicativa.

Con el desarrollo de los desempeños de comprensión se benefició también la dinámica escritural de los estudiantes, ya que durante el proyecto



final de síntesis realizaron un resumen de lo aprendido en el tópico generativo, visualizándose un adecuado proceso textual.

Finalmente, puede plantearse que es relevante reconocer la necesidad de realizar una restructuración de la labor docente, invitando al cambio de pensamiento y vislumbrando una educación transformadora para individuos y sociedades, buscando así generar cambios colectivos y acertados. Al respecto, como lo plantea 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”.

## 7.2 Recomendaciones

A partir de la experiencia de esta investigación y los resultados encontrados, es significativo considerar las siguientes recomendaciones frente a los procesos relacionados con la comprensión y las prácticas de enseñanza – aprendizaje.

A los docentes que buscan potencializar su labor de enseñanza, a partir de aprendizajes significativos y contextualizados donde el estudiante es protagonista e investigador, considerando la diversidad y las necesidades e intereses de los estudiantes, se les recomienda implementar la Didáctica Enseñanza para la Comprensión, ya que ésta permite cambiar los modelos tradicionales de la educación y mejorar las habilidades de comunicación, comprensión y producción oral, aspectos fundamentales en las áreas del conocimiento.

Se recomienda que tanto para pretest como el postest, las actividades planeadas sean las mismas para evitar errores en la investigación.

La motivación de los estudiantes es de gran ayuda para la aplicación del pre y postest, por lo cual debe fomentarse con el fin de que las actividades



fluyan de manera natural pero organizada, sin presiones y en un ambiente confortable, a pesar de que esto implique mayor dedicación en la dinámica de aplicación.

Es importante que los docentes, involucrados directa o indirectamente, y estudiantes tengan claridad frente a las temáticas que se pretenden evaluar antes de la aplicación del instrumento, buscando establecer un panorama claro acerca de los objetivos y metas que esperan alcanzarse.

Es preciso desarrollar trabajo colectivo para el fortalecimiento de la autoestima y autonomía, asegurando un mayor nivel de participación de los estudiantes y el desarrollo de postulados críticos, argumentativos y propositivos en los campos oral y escrito. .

Con el fin de que se lleve a cabo una adecuada comprensión es importante que los niños desarrollen un hábito de lectura consiente y no memorístico, logrando así que la comprensión abarque procesos de contextualización y apropiación, aportando de manera activa a la formación de los educandos.

Para obtener la atención y motivación de los estudiantes se sugiere el uso de diversas fuentes de consulta, las cuales posibiliten a los estudiantes el manejo de información diversa a partir de la selección y contextualización, enriqueciendo paralelamente su vocabulario, acciones fundamentales para el desarrollo adecuado de sus discursos.

En cuanto a la aplicación de la didáctica es fundamental el trabajo en contexto, para la descripción y producción escrita y oral de los estudiantes, puesto que hablar de las experiencias de vida, conflictos, pensamientos y puntos de vista inspira la aplicación de dimensiones y componentes de la didáctica, facilitando la práctica de las mismas.





Para aquellos interesados en colocar en práctica este tipo de didáctica se les recomienda conocer teóricamente la misma, con el objetivo de entender su esencia y lograr implementarla de forma apropiada.

Para que el proceso de comprensión lectora sea más exitoso se recomienda iniciar desde edad temprana, manejando junto a los niños diferentes textos, idealmente de confrontación, para que emprendan una cultura autónoma y crítica frente a las dinámicas de lectura y escritura. De forma paralela a la exploración de textos, se debe familiarizar a los niños con la actividad de hablar en público, logrando con ello disminuir los temores al momento de transmitir sus ideas ante un colectivo.

Se debe crear conciencia social y crítica en los niños, haciendo lecturas de su realidad y generando en ellos actitudes de liderazgo frente a las problemáticas que se presentan en su contexto, todo ello con miras a la búsqueda de soluciones.

La didáctica planteada se debe relacionar con la construcción de proyectos de vida, encausando a sus participantes para que sean personas transformadoras de su realidad y comunidad.

Finalmente, el proceso oral y escritor debe ser orientado para que los estudiantes tengan una nueva visión acerca del aprendizaje, no como una imposición sino como una práctica que alimenta y enriquece su vida personal y colectiva.



## 8 REFERENCIAS

### Fuentes

Álvarez, Teodoro. (2001). Textos expositivos, explicativos y argumentativos. Barcelona: Octaedro.

Almedia, Mario; Coral Fanny y Ruiz, Myriam. (2014). Didáctica problematizadora para la configuración del pensamiento crítico en el marco de la atención a la diversidad. En: [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/209/10\\_9\\_QUI%20%20](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/209/10_9_QUI%20%20) (Recuperado el 7 de octubre de 2016)

Andrade, Sandra; Flórez, Erika; Mera, Luis y Grisales, Carneza. (2014). Lectura y escritura: una mirada a la diversidad. En: <http://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/plumillaeducativa/article/view/764/848>(Recuperado el 6 de septiembre de 2016)

Arnaiz Sánchez, Pilar. (1997). Integración, segregación, inclusión. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

Baralo, Marta. (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE. En: <https://www.nebrija.com/revistalinguistica/files/articulosPDF/8.Baralo1.pdf> (Recuperado el 28 de Octubre de 201).

Barrantes Ramírez, Gloria Mercedes. (2004). Implementación del enfoque pedagógico Enseñanza Para La Comprensión aplicado en el colegio Saulo de Tarso. En: <http://intellectum.unisabana.edu.co:8080/jspui/bitstream/10818/3232/1/132017.pdf>. (Recuperado el 28 de marzo de 2013).



Bassi, Ernesto. (2014). Hacer una historia de vida: decisiones clave durante el proceso de investigación. Revista Athenea Digital. Vol. 3, No. 14, pp. 129-170. Universidad de Chile.

Betancourth María y Madroñero Elizabeth. (2014). 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. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1864/TESIS%20ENSE%20PARA%20LA%20COMPRESI%203%93Npdf?sequence=1> (Recuperado el 3 de Octubre de 2016)

Betancourt, María y Champutis Anita. (2015). La escuela: un escenario para el reconocimiento de la diversidad. En: <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/2107/trabajo%20investigaci%C3%B3n.pdf?sequence=1> (Recuperado el 11 de Julio de 2016)

Blanco Vargas, Pamela Margarita. (2008). La diversidad en el aula. Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana. En: [http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco\\_p/html/index-frames.html](http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco_p/html/index-frames.html) (Recuperado en mayo 24 de 2013).

Bruner, Jerome. (1997). La educación puerta de la cultura. Madrid: Aprendizaje – Visor.

Casanny, Daniel (2009). Diez claves para aprender e interpretar. En: [http://atenas.blogs.cervantes.es/files/2013/11/Casanny\\_claves\\_ensenar\\_interpretar.pdf](http://atenas.blogs.cervantes.es/files/2013/11/Casanny_claves_ensenar_interpretar.pdf) (Recuperado en abril 07 2012).



\_\_\_\_\_ (1993). La cocina de la escritura. En:  
[http://ledidacticauah.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany\\_apartado\\_7\\_2.pdf](http://ledidacticauah.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany_apartado_7_2.pdf). (Recuperado en julio 04 de 2012).

\_\_\_\_\_ (2009). La composición escrita en Ele – Marco ELE. En:  
[http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_1999.cassany](http://marcoele.com/descargas/expolingua_1999.cassany) (Recuperado el 4 de febrero de 2014).

Cassany, Daniel; Luna, Marta y Sanz, Gloria. (2000). Enseñar lengua. Barcelona: Editorial Graó.

Caicedo, Walter y Hernandez, Zuleima. (2013). Contribución de la estrategia pedagógica: estudio de caso, para el fomento del pensamiento crítico. Pasto: Universidad Mariana.

Cussiánovich, Alejandro. (2003). Ser actores sociales: desafíos para los niños. En: [http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/5/14\\_Lectura\\_Cussianovich\\_Actores.pdf](http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/5/14_Lectura_Cussianovich_Actores.pdf) (Recuperado el 9 de marzo de 2014).

De Zubiría, Julián. (2006). Las competencias argumentativas. La visión desde la educación. Bogotá: Colección Aula Abierta – Magisterio.

Defior, Sylvia. (1996). Las dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas. Málaga: Ediciones Aljibe.

Defior, Sylvia. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. Revista Infancia y Aprendizaje, Nro. 21, Vol. 3, pp. 59-74. Researchgate.



\_\_\_\_\_ (1990). Influencia de la codificación fonológica en el aprendizaje de la lectura: En: <http://hdl.handle.net/10481/13989> (Recuperado el 9 de marzo de 2014).

Domínguez, Ana Belén. (1996). El desarrollo de habilidades de análisis fonológico a través de programas de enseñanza. Revista Infancia y Aprendizaje, Nro. 76, pp. 69-81, Universidad de la Rioja.

De Zubiría, Julián. (2014). Las razones del bajo desempeño en las pruebas PISA. En: [http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/las-razones-del-bajo-desempeno-en-las-pruebas-pisa\\_13789475-4](http://www.eltiempo.com/vida-de-hoy/educacion/las-razones-del-bajo-desempeno-en-las-pruebas-pisa_13789475-4) (Recuperado en abril 12 de 2014).

Díaz, Frida y Hernández, Gerardo. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill.

Ferrer, Guadalupe. (2007). Enseñanza de la lectura y la escritura: aportes para un marco teórico - metodológico. Lima: Universidad Cayetano Heredia.

Freire, Paulo. (1988a). Pedagogía de la Pregunta. Freire en Debate. Quito: Cedec.

\_\_\_\_\_ (2002). Pedagogía de la esperanza. México: Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_ (2004b). Pedagogía de la Autonomía. Sao Paulo: Paz e Terra SA.

Freire, Paulo y Faudez, Antonio. (2013). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistente. Argentina: Ediciones Siglo XXI.



García, Antonio y Schiffrin, María Laura. Formación en liderazgo juvenil para la actoría social en América Latina. En: <http://www.documentacion.edex.es/docs/1600GARfor.pdf> (Recuperado en julio 13 de 2016).

Gimeno, Sacristan Jose. (2005). La educación obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Ediciones Morata S.L.

Hernández Vargas, Dora. (2008). La diversidad en los procesos educativos: bases para una propuesta conceptual. Revista Educarte, Nro. 2, Vol. 12, pp. 145-163. Sistema de Información Científica Redalyc

Hurtado Osorio, Gladys. (2015). Tendencias investigativas sobre el enfoque de enseñanza para la comprensión (EPC) en Hispanoamérica. Revista Recein. Vol. 11, No. 43, pp. 21-60. Universidad La Salle México.

Jimenez, Paco. (1999). De Educación Especial a Educación de la Diversidad. España: Ediciones Aljibe.

Kabalen, Dona y De Sánchez, Margarita. (2003). La lectura analítico-crítica: un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de textos. México: Editorial Trillas.

\_\_\_\_\_ (2005). La lectura analítica-crítica. Un enfoque cognoscitivo aplicado al análisis de la información. México: Trillas.

Llamazares, Teresa; Alonso, Dolores y Sánchez, Susana. (2014). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de educación infantil y educación primaria. Revista ISIL, No. 3, pp. 67-82. España.



- Matamoros, María del Carmen. (2003). Educación en y para la diversidad. Y estilos de aprendizaje. Revista Estilos de Aprendizaje, Nro. 12, Vol. 11, pp. 3-33.
- Millán, Rosa. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica. Revista Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. No. 16. Pp. 109-133. Universidad de los Andes.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias. Colombia: Imprenta Nacional.
- Molina, Judith Amparo. (2015). Caracterización del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión en el Liceo Infantil Tomás de Iriarte. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas
- Ordoñez, Elisa y Galeano Sonia. (2014). Didáctica no parametral mediada por la literatura infantil en el aprendizaje de la lengua. En: [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1923/IFORME\\_FINAL\\_PROYECTO\\_DE\\_INVESTIGACION\\_%20junio\\_%202016.pdf?sequence=1](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1923/IFORME_FINAL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_%20junio_%202016.pdf?sequence=1) (Recuperado el 5 de noviembre de 2016)
- Papalia, Diane. (2009). Psicología del desarrollo de la infancia a la adolescencia. México: McGraw Hill Editores.
- Perelman, Chaïm y Lucie Olbrechts-Tyteca. (1989). Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Madrid: Gredos.
- Paz Quispe, Walter. (2015). Enseñanza para la Comprensión. En: <http://aulaintercultural.org/2003/11/30/discurso-poder-y-cognicion-en-el-aula/> (Recuperado en Octubre 20 de 2016).



- Ricoeur, Paul. (1984). La vida: un relato en busca de narrador. Barcelona: Antrophos.
- Rincón Castellanos, Carlos Alberto (2011). La cohesión y la Coherencia. En: <http://aprendeonline.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad12CohesionyCoherencia.PDF> (Recuperado en Junio 5 de 2016).
- Ruiz, José Ignacio. (2003). Metodología de investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sáez Carreras, Juan. (1997). Aproximación a la diversidad: algunas consideraciones teóricas. En: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=980782> (Recuperado en Mayo 5 de 2014).
- Sánchez, Emilio. (1998). Comprensión y redacción de textos. Barcelona: EDB.
- Tamrat, Hermona. (2003). El concepto de “diversidad” en el sistema educativo. En: <http://www.cmu.edu/dietrich/modlang/docs/polyglot/S2011/tamrat.pdf> (Recuperado en junio 15 de 2015).
- Tobón, Sergio. (2004). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctico. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Treviño, Ernesto; Pedroza, Horacio; Pérez, Guadalupe; Ramírez, Paul; Ramos, Gabriela y Treviño, Germán. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.





Truneanu Castillo, Valentina. (2005) Análisis de los textos escolares para la enseñanza de la literatura en Educación Media Diversificada. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, Nro. 46, Vol. 21. Maracaibo.

UNESCO. (2007). Recomendaciones Segunda Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación, PRELAC II, realizada los días 29 Y 30 de marzo de 2007 en Montevideo. En: [http://www.unesco.org.uy/educacion/es/areas\\_de\\_trabajo/educación/temas/educacion-diversidad-e-inclusion.html](http://www.unesco.org.uy/educacion/es/areas_de_trabajo/educación/temas/educacion-diversidad-e-inclusion.html) (Recuperado en marzo 7 de 2013).

Van Dijk, Teun. (2000). El discurso como estructura y proceso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso. Barcelona: Gedisa.

\_\_\_\_\_ (1983). Strategies of Discourse Comprehension. Nueva York: AcademicPress.

Van Dijk, Teun y Kintsch, Walter. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. En: [http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk\\_Kintsch\\_Model.pdf](http://www.someya-net.com/01-Tsuyaku/Reading/vanDijk_Kintsch_Model.pdf) (Recuperado el 5 de marzo de 2014).

Van Dijk, Teun & Kintsh, Walter. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.

## Referencias

Barrera, Andrés; Cepeda, Alexa; Díaz, Diana y Hurtado, Diego. (2007). El aprendizaje significativo como método para el desarrollo de la creatividad. Universidad de la Sabana. Colombia. En: <http://ictllp.wikispaces.com/file/view/aprendizaje+significativo+spanish.pdf> (Recuperado el 23 de marzo de 2015).



- Blythe, Tina. (1999). "La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente". Buenos Aires: Paidós.
- Barkley, Elizabeth; Cross, Patricia y Major, Claire. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. España: Morata.
- Domínguez, Gloria. y Barrio, Lino. (1997). Los primeros pasos hacia el lenguaje escrito. Una mirada al aula. Madrid: La Muralla.
- Escobedo, Hernán; Jaramillo, Rosario y Bermúdez, Ángela. (2004). Enseñanza para la comprensión. Revista Educere, Vol. 8, No. 27, pp. 529-534. Venezuela.
- Giordano, María y Chada, María del Carmen. (2003). Los portafolios docentes. Una herramienta poderosa en la formación docente de postgrado. Revista Alternativas. Vol 8, No. 33, pp. 39- 46.
- Gros, Begoña. (2002). Constructivismo y diseños de entornos virtuales de aprendizaje. Revista de Educación, No 328, pp. 225-247.
- Nemirovsky, Myriam. (1999). Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños. México: Paidós.
- Olson, David. (1998). El mundo sobre el papel. El impacto de la lectura y la escritura en la estructura del conocimiento. Barcelona: Gedisa
- Pérez, Pilar y Zayas, Felipe. (2007). Competencia en comunicación lingüística. Madrid: Alianza Editorial.
- Solé, Isabel. (2001). Estrategias de lectura. España: Graó.
- Tolchinsky, Liliana y Solé, Isabel. (2009). Las condiciones del aprendizaje de la lengua escrita. Revista Infancia y Aprendizaje. Vol. 32, No. 2, pp. 131-140.
- Vázquez, Rosa. (2011). Enseñanza para la comprensión: el caso de la escuela rural de Bolonia. Revista Iberoamericana de Educación. No 57, pp. 183-202.



Wiske, Martha. (1998). La enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós.



## 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 de valoración	Criterios
B	El estudiante alcanza el indicador propuesto
A	El estudiante sin ayuda alcanza de forma aceptable el indicador
S	El estudiante necesita ayuda para alcanzar el indicador
E	El estudiante no alcanza el indicador propuesto



## ANEXO 2. Rejilla de valoración: interpretación

Dimensión	Indicador	B	A	S	E
Interpretativa	<p>Identifica las ideas relevantes de los actos comunicativos y las reorganiza de acuerdo con sus necesidades.</p> <p>Hace conjeturas o hipótesis en torno a las producciones orales y escritas.</p> <p>Articula el sentido de los textos con los contextos sociales, culturales y políticos.</p> <p>Plantea juicios valorativos en situaciones comunicativas reales.</p>				
Coherencia	<p>Planea y lleva a cabo el contenido textual a partir de sus necesidades comunicativas.</p> <p>Escoge estrategias explicativas para formular sus ideas de manera ordenada.</p> <p>Mantiene una línea argumental pertinente y permanente durante sus relatos.</p>				
Apropiación	<p>Expresa mediante su estilo personal los significados de cualquier acto comunicativo.</p> <p>Asume una posición crítica frente a las producciones textuales que se generan en el ámbito comunicativo.</p> <p>Establece relaciones entre conceptos e ideas adquiridas en el ejercicio de la comunicación.</p>				



### ANEXO 3. Rejilla de valoración: producción oral

Dimensión	Indicador	B	A	S	E
Argumentativa	<p>Estructura el discurso para convencer o producir un efecto en el interlocutor.</p> <p>Respeta la diversidad de juicios y enfoques ideológicos que surgen en los grupos humanos.</p> <p>Utiliza el diálogo y el razonamiento para superar enfrentamientos y posiciones opuestas.</p>				
Expresiva	<p>Pronuncia el mensaje de manera continua, significativa y precisa.</p> <p>Posea la fuerza para convencer o persuadir a través de la palabra y sus complementos.</p> <p>Define en qué momento es pertinente hablar.</p>				
Estructural	<p>Planifica 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 consistente durante sus relatos.</p>				
Pragmática	<p>Expresa información, ideas y significados de acuerdo al contexto discursivo.</p> <p>Domina los elementos paralingüísticos, para la producción y comprensión de los actos comunicativos.</p>				



## ANEXO 4. Unidades didácticas y la enseñanza para la comprensión

<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS PIENDAMÓ CAUCA</b>	
<b>MATERIA: LENGUA CASTELLANA</b>	<b>GRADO QUINTO</b>
<b>TÓPICO GENERATIVO: COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</b>	
<b>ESTANDAR:</b> comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	
<b>UNIDAD UNO:</b> lectura de textos y contextos.	
<b>FECHA:</b> 15 y 16 de julio	<b>HORA:</b> 9 a.m. a 12 p.m
<p><b>METAS DE COMPRENSIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Los estudiantes establecen las diferencias entre los textos proporcionados por la docente</li> <li><input type="checkbox"/> Los estudiantes identifican los aspectos formales y conceptuales de cada texto (estructura del texto)</li> <li><input type="checkbox"/> Los estudiantes identifican la intencionalidad de los textos.</li> <li><input type="checkbox"/> Los estudiantes reconocen diferentes narrativas presentes en la comunidad.</li> <li><input type="checkbox"/> Los estudiantes clasifican la información encontrada en su contexto.</li> </ul>	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</b>
<p><b>PRELIMINARES</b></p> <p>Los estudiantes organizados en grupos analizarán el texto que se les asigne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuentos</li> <li>- Mitos</li> <li>- Leyendas</li> <li>- Fábulas.</li> </ul> <p>Los estudiantes mediante preguntas identifican las características de cada texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿De qué habla el texto?</li> <li>• ¿Cuál es su estructura?</li> <li>• ¿Cuál es la intencionalidad?</li> <li>• ¿Qué tipo de narración es?</li> </ul> <p>Cada grupo socializará los resultados del</p>	<p>La docente organizará a los estudiantes en cuatro grupos, asignándole a cada uno un texto en particular y socializándoles las condiciones para realizar el trabajo. Se motivará a analizar detalladamente cada texto y a encontrar los elementos que le permitan clasificar y analizar la información entregada.</p> <p>Durante la socialización los compañeros harán sus aportes para enriquecer la</p>



<p>análisis realizado.</p> <p><b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b></p> <p>Con el apoyo y motivación de la docente, los estudiantes consultaran las características propias de cada tipo de narración trabajada.</p> <p>Con dicha caracterización, los estudiantes comparten con sus compañeros y a partir de ese conversatorio establecerán semejanzas y diferencias entre los diferentes tipos de narrativas utilizadas.</p>	<p>participación.</p> <p>Después de la socialización cada grupo se reúne para retroalimentarse y entre todos evaluarán las actividades. Se valora la forma como cada grupo adelantó su trabajo bajo parámetros como creatividad, coherencia y claridad al transmitir el mensaje.</p>
---	--

<p><b>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS</b></p> <p>Es hora de leer el contexto.</p> <p>A partir del estudio de las características de los diferentes tipos de narrativas trabajadas en clase, se propone a los estudiantes la actividad: “Dialogando con los abuelos”, para que ellos por los grupos de trabajo conformados, elijan libremente visitar y hablar con un personaje de la comunidad para que les cuente un mito, un cuento, una leyenda, etc.</p> <p>Los estudiantes recogen esa narración, la analizan y clasifican de acuerdo a su contenido y las características de las diferentes narrativas. La socializaran a sus compañeros a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Carteleras</li> <li>• Lecturas</li> <li>• Imágenes</li> <li>• Dramatizaciones.</li> </ul> <p>Explicaran que tipo de narrativa es y por qué.</p> <p><b>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD.</b></p>	<p>Los diferentes grupos de trabajo</p>
--	---





<p>Los estudiantes escribirán las narrativas recogidas en la comunidad, con el objeto de elaborar una bitácora con los hallazgos.</p> <p>Además deberán escribir:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Su percepción de la actividad</li><li>• Los principales aprendizajes</li><li>• Para que les sirvió el trabajo realizado.</li><li>• Aspectos o sugerencias para mejora.</li></ul>	<p>permitirán la interpelación o apreciaciones de sus compañeros, siempre y cuando se argumente, para fortalecer y retroalimentar su trabajo.</p>
--	---



<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS PIENDAMÓ CAUCA</b>	
<b>MATERIA: LENGUA CASTELLANA</b>	<b>GRADO QUINTO</b>
<b>TÓPICO GENERATIVO: COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</b>	
<b>ESTÁNDAR:</b> comprendo diversos tipos de textos, utilizando estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	
<b>UNIDAD UNO:</b> lectura de textos y contextos: lectura de imágenes	
<b>FECHA:</b> 17 y 22 de julio	<b>HORA:</b> 9 a.m.a12 p.m.
<p><b>METAS DE COMPRENSIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorecer en los estudiantes la lectura de códigos de imagen en una historieta.</li> <li>• Examinar la multiplicidad de interpretaciones que genera una imagen.</li> <li>• Desarrollar la habilidad de observación y la interpretación de imágenes, que garantice la inferencia de la lectura.</li> </ul>	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</b>
<p><b>PRELIMINARES</b></p> <p>La docente a partir de historietas de periódicos y revistas explicará a los estudiantes cómo se hace la interpretación de la secuencia de imágenes y textos, para posteriormente elaborar un escrito que recoja el mensaje que expresa esa secuencia.</p> <p>Se propone un ejercicio de lectura de imágenes sin texto para que el estudiante pueda expresar oralmente cada situación propuesta. Se socializa y se retroalimenta la actividad.</p> <p>En seguida, se orientará todo lo relacionado con la producción de historietas, para que finalmente, según su criterio, pueda crear una, sobre situaciones del contexto comunicativo escolar.</p> <p><b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b></p> <p>La docente propone mediante la utilización de revistas, dibujos, láminas la construcción</p>	<p>La docente propiciará ambientes de trabajo que incentiven el gusto por contar historias propias que recreen una realidad, a partir de textos e imágenes.</p>



<p>de sus propias historietas, de manera coherente y secuenciada.</p> <p>Dicha actividad motiva a los estudiantes a consultar sobre las historietas de su agrado. Asimismo, los llevará a interpretar la realidad de manera reflexiva y agradable.</p> <p>Socializan y comparten las historietas en el aula de clase, permitiendo los aportes de cada estudiante, para fortalecer su trabajo final.</p> <p>Se exponen los trabajos y se valora la creatividad, dando relevancia a las historias más significativas que mejor expresen su realidad de forma gráfica. Este proceso redunda en el desarrollo de sus habilidades comunicativas.</p> <p><b>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS</b></p> <p>A partir de la actividad propuesta, los estudiantes ponen en juego su creatividad en la construcción de textos empleando imágenes, teniendo en cuenta el tipo de mensaje que se quiera expresar en la producción, ya sea cuento, fábula, mito o leyenda, interrelacionándola con su contexto.</p> <p><b>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD</b></p> <p>Los estudiantes desarrollarán habilidades comunicativas de manera significativa, convirtiéndose en autores de sus propias historietas y, por ende, fortaleciendo su proceso comunicativo.</p>	<p>La elaboración de historietas tendrá la orientación permanente de la docente: guía escrita e implementación de estrategias que faciliten la cohesión, la coherencia y la secuencialidad de su trabajo en el aula.</p> <p>La docente incentiva en los estudiantes la creación de historietas a partir de imágenes de sus entornos o imaginarios, en una secuencia lógica de un relato.</p>
--	--



<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS PIENDAMÓ CAUCA</b>	
<b>MATERIA: LENGUA CASTELLANA</b>	<b>GRADO QUINTO</b>
<b>TÓPICO GENERATIVO: COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL</b>	
<b>ESTÁNDAR:</b> comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	
<b>UNIDAD UNO:</b> lectura de textos y contextos: interpretando una fábula	
<b>FECHA:</b> 23 y 24 de julio	<b>HORA:</b> 9 a.m. a 12 p.m.
<p><b>METAS DE COMPRENSIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar y reconocer los elementos presentes en la fábula.</li> <li>• A partir de la fábula “La liebre y la tortuga”, los estudiantes estarán en capacidad de inferir contextos, personajes e idea principal.</li> <li>• Representará gráficamente la fábula contada.</li> <li>• A partir de las herramientas dadas para la interpretación de la fábula, los estudiantes crearan su propia fábula.</li> </ul>	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</b>
<p><b>PRELIMINARES</b></p> <p>La docente explicará de manera clara en qué consiste la fábula, el para qué y por qué de esta actividad; de igual manera socializará la “La liebre y la tortuga”, a través de la cual explicará los elementos de este género. Posteriormente el estudiante llevará a cabo varias actividades, entre otras: redacción de la moraleja, reconocimiento de los personajes y representación gráfica de la historia.</p> <p><b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b></p> <p>Teniendo en cuenta los elementos dados por la docente en cuanto al género narrativo correspondiente a la fábula, los estudiantes estarán en capacidad de identificar cuáles de los textos dados corresponden a este género.</p> <p>El estudiante responderá en torno a los mensajes inferidos en la fábula, mediante la realización de un trabajo escrito, que posteriormente socializara con sus compañeros, con el fin de generar discusión</p>	<p>La docente recogerá información con el grupo de estudiantes, para verificar los conocimientos previos en cuanto al género narrativo de la fábula: origen, definición, características, autores y obras. Asimismo, se le interrogará en torno a las fabulas que conoce, con el propósito de abordar el tema de una manera pertinente.</p> <p>Las preguntas que se generan a partir de contar la fábula “La liebre y la tortuga”, propician un diálogo permanente. Del mismo modo, favorecen la búsqueda de solución a los interrogantes sobre las relaciones con la realidad. Esto conlleva a la apropiación, la atención y la reflexión en torno a la fábula, de manera cooperativa.</p>



de una manera reflexiva y propositiva y también de argumentar cada una de sus posiciones.

Se propone dramatizar las fábulas leídas y las fábulas que cada grupo construya bajo la orientación de la docente. Esta actividad permitirá la crítica, la evaluación, la argumentación y la reflexión sobre cada trabajo, pero también propiciará el mejoramiento de las habilidades comunicativas y la creatividad.

### **PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS**

A contar fábulas. A partir de las actividades preliminares, el grupo se reúne para escuchar y observar la narración de fábulas. En seguida, cada grupo planea la construcción de su propia fábula teniendo en cuenta los valores y los antivalores que se vivencian en su entorno educativo, familiar y social.

Luego, cada grupo socializa su trabajo frente a sus compañeros: inicialmente, se presenta la dramatización de su fábula, y en la parte final, se argumenta en torno a los hechos acaecidos en el relato y las razones por las cuales fueron incluidos en la obra.

### **AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD.**

Los estudiantes al finalizar la actividad no solo habrán creado fábulas, sino que además habrán hecho lectura crítica de la realidad, mediante la producción de esta herramienta narrativa.

La docente dará las indicaciones necesarias para la creación por grupos de una fábula. Este texto facilitará el trabajo en el aula con todos los estudiantes puesto que la creación colectiva genera un aprendizaje significativo y contextualizado en cada uno de ellos.

La docente incentivará el trabajo en equipo y el fortalecimiento de la lectura crítica, de manera respetuosa y propositiva, mediante la dramatización de fábulas creadas.



<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS PIENDAMÓ CAUCA</b>	
<b>MATERIA: LENGUA CASTELLANA</b>	<b>GRADO QUINTO</b>
<b>TÓPICO GENERATIVO: PRODUCCION TEXTUAL</b>	
<b>ESTANDAR:</b> organizo mis ideas para, para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad.	
<b>UNIDAD DOS:</b> me reconozco, soy único e irrepetible. Dejemos huella	
<b>FECHA:</b> 6 y 10 de agosto	<b>HORA:</b> 9 a.m. a 12 p.m.
<b>METAS DE COMPRESION:</b>	
<input type="checkbox"/> Los estudiantes reconocen sus características individuales <input type="checkbox"/> Los estudiantes indagan con sus padres y familiares sus antecedentes genealógicos <input type="checkbox"/> Los estudiantes reconstruyen acontecimientos importantes en su vida personal y familiar <input type="checkbox"/> Los estudiantes construyen su autobiografía	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRESION</b>	<b>EVALUACION DIAGNOSTICA CONTINUA</b>
<p><b>PRELIMINARES</b></p> <p>En la búsqueda de reconocernos como seres únicos, la docente hace la invitación a los estudiantes a traer temperas de diferentes colores, hojas de papel grandes para elaborar un gran árbol, donde se construirá dándole forma en sus ramas y hojas con las huellas de las manos y pies de los estudiantes.</p> <p><b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b></p> <p>Cada estudiante investigara con sus padres y con otros medios de información que es la huella digital, para que sirva, para que se utiliza, con dicha averiguación cada estudiante, comparte con sus compañeros y a partir de este conversatorio construye sus propios conocimientos.</p>	<p>El docente resalta la importancia de dejar huella en cada uno de nuestros actos, es la marca propia que se va dejando y que debe contribuir a mejorar nuestra propia vida, y la vida de las personas que nos rodean, a dejar una marca positiva, imborrable que trascienda en el tiempo, solo así se podrá decir que vale la pena vivir.</p> <p>Además de reconocer en la parte legal como, para que y cuando se usa la huella digital</p>
<b>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS</b>	
Esta actividad va encaminada a que cada	



<p>estudiante reconozca la huella digital como el sello personal que identifica a cada persona, lo que hace que seamos únicos e irrepetibles.</p> <p><b>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD</b></p> <p>Los estudiantes visitaran diferentes sitios del pueblo como el puesto de salud, el hospital, la registraduría, donde pueda comprobar y complementar sus conocimientos sobre la huella.</p>	
---	--

<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS PIENDAMÓ CAUCA</b>	
<b>MATERIA:</b> CASTELLANA	<b>LENGUA</b> <b>GRADO QUINTO</b>
<b>TOPICO GENERATIVO: PRODUCCIÓN TEXTUAL</b>	
<b>ESTANDAR:</b> organizo mis ideas para, para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad.	
<b>UNIDAD CINCO:</b> me reconozco, soy único e irrepetible. Me reconozco en un espejo.	
<b>FECHA:</b> 11 y 12 de agosto	<b>HORA:</b> 9 a.m. a 12 p.m.
<b>METAS DE COMPRESION</b>	
<input type="checkbox"/> Los estudiantes reconocen sus habilidades, potencialidades y sus limitaciones. <input type="checkbox"/> Los estudiantes trabajan sobre su reconocimiento y auto aceptación.	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRESIÓN</b>	
<b>PRELIMINARES</b>	
<p>La invitación es que cada estudiante observe en un espejo la imagen completa de su cuerpo</p> <p>Como recomendación metodológica para sacar el máximo provecho a las</p>	



intervenciones de los participantes se deja en los estudiantes la siguiente pregunta: ¿Qué me gusta y que no me gusta de mi cuerpo?

### **DE INVESTIGACIÓN GUIADA**

A partir de las diferentes apreciaciones expresadas sobre su cuerpo, la docente propone que averigüen en su barrio, vereda historias de vida que a ellos les llame la atención, la profe por su parte comparte con ellos diferentes historias de vida que sirvan de reflexión para conocernos mejor, generando en ellos su propia aceptación, confianza en sí mismos, fortalecer la autoestima, factor importante para ser sujetos seguros libres para tomar sus propias decisiones.

### **PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS**

Los estudiantes son guiados por la docente al fortalecimiento del amor propio, respetándose a sí mismo y a los demás.

### **AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD**

Para este momento, los niños deben asumir posiciones de respeto con su cuerpo, con el del otro, valorándose físicamente y reconociendo que las limitaciones están es en el contexto donde nos desempeñamos y no en nosotros mismos.





<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS PIENDAMÓ CAUCA</b>	
<b>MATERIA: LENGUA CASTELLANA</b>	<b>GRADO QUINTO</b>
<b>TÓPICO GENERATIVO: PRODUCCIÓN TEXTUAL</b>	
<b>ESTANDAR:</b> organizo mis ideas para, para producir un texto oral, teniendo en cuenta mi realidad.	
<b>UNIDAD DOS:</b> me reconozco, soy único e irrepitible. ¿Qué quiero ser cuando sea grande?	
<b>FECHA:</b> 13 y 14 de agosto	<b>HORA:</b> 9 a.m. a 12 p.m.
<p><b>METAS DE COMPRENSIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Los estudiantes reconocen sus habilidades, potencialidades y sus limitaciones.</li> <li><input type="checkbox"/> Los estudiantes trabajan sobre la construcción de su proyecto de vida</li> </ul>	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRENSION</b>	<b>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</b>
<p><b>PRELIMINARES</b></p> <p>En un recorrido por su vida, cualidades, habilidades, potencialidades, pero también dificultades y limitaciones, los estudiantes empiezan a reconocer inclinaciones por algunas profesiones y oficios que encuentran en su entorno, o de las cuales han escuchado algo.</p> <p><b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b></p> <p>Cada estudiante hace la reflexión en torno a interrogantes como:</p> <p>¿Qué profesiones u oficios conozco?</p> <p>¿Qué funciones desempeñan las personas de cada una de las profesiones u oficios identificados?</p> <p>¿Qué compromiso social cumplen?</p> <p>¿Cuáles de las profesiones u oficios me llaman la atención? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué nivel de satisfacción traerían para mi</p>	<p>La docente actúa como dinamizadora y, animadora de las acciones propuestas, propiciando siempre el reconocimiento y el respeto por el otro y sus aportes o decisiones; dignificando las profesiones u oficios desde el sentido social que tienen y que posibilitan el desarrollo social de la comunidad.</p>



<p>vida?</p> <p>¿Con cuál (es) me sentiría realizada plenamente?</p> <p>¿Qué compromiso asumo con mi futuro profesional?</p> <p><b>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS</b></p> <p>Los estudiantes son guiados por la docente para identificar posibles profesiones u oficios con los cuales se sientan realizados en su proyecto de vida. Socializaran ante sus compañeros los resultados del ejercicio de reflexión.</p> <p><b>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD</b></p> <p>Para este momento, los niños deben asumir posiciones de respeto con las propuestas de sus compañeros sobre el perfil profesional seleccionado.</p>	
--	--



<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS PIENDAMÓ CAUCA</b>	
<b>MATERIA: LENGUA CASTELLANA</b>	<b>GRADO QUINTO</b>
<b>TÓPICO GENERATIVO: PRODUCCIÓN TEXTUAL</b>	
<b>ESTANDAR:</b> produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articularia.	
<b>UNIDAD TRES:</b> relatos con sentido	
<b>FECHA:</b> 18 y 19 de agosto	<b>HORA:</b> 9 a.m. a 12 p.m.
<p><b>METAS DE COMPRENSIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Los estudiantes reconocen las características de su contexto</li> <li><input type="checkbox"/> Los estudiantes identifican situaciones y problemáticas presentes en su comunidad</li> <li><input type="checkbox"/> Los estudiantes valoran la forma como protagonistas de las historias de vida seleccionadas, afrontan retos para salir adelante.</li> <li><input type="checkbox"/> Los estudiantes reconocen condiciones y oportunidades que ofrece su comunidad.</li> </ul>	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRENSION</b>	<b>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</b>
<p><b>PRELIMINARES</b></p> <p>A partir de las visitas adelantadas a los abuelos, los niños reconstruyen las situaciones que llamaron su atención en el recorrido: condiciones físicas del espacio, interrelaciones generadas y condiciones socioeconómicas que rodean al abuelo.</p> <p>Los estudiantes mediante preguntas orientadoras clasificarán la información recogida.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo se llega al lugar donde vive el abuelo?</li> <li>• ¿En qué condiciones vive?. Describa la casa y sus alrededores.</li> <li>• ¿A qué se dedica el abuelo?</li> <li>• ¿En qué trabajaba, antes?</li> <li>• ¿Con quién vive el abuelo?</li> <li>• ¿Cómo se relacionan las personas de la casa con el abuelo?</li> </ul>	<p>La docente orienta a los estudiantes para que mediante el diálogo colaborativo reconstruyan el recorrido adelantado al hacer la visita a los abuelos.</p>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo los recibió el abuelo?</li> <li>• ¿Qué elementos culturales maneja el abuelo?</li> <li>•</li> </ul> <p>Con la orientación de la docente, los niños empiezan a clasificar la información recogida, en categorías preestablecidas para empezar a hacer lectura de contexto:</p>	<p>La docente explica cómo se puede organizar y clasificar la información obtenida por aspectos o categorías( económico, social, cultural, físico o ambiental)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aspecto físico del contexto</li> <li>• Aspecto económico</li> <li>• Aspecto social</li> <li>• Aspecto cultural</li> </ul> <p>Se socializan los hallazgos para que se pueda encontrar las similitudes, los aportes complementarios y los aportes nuevos al trabajo. Por grupos elaboran carteleras que recojan la información encontrada.</p> <p><b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b></p> <p>El docente propone un video de superación personal recoge una historia de vida ejemplar; para ello se guía la observación del video, con las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Quién es el protagonista de la historia?</li> <li>• ¿Qué problemas enfrenta y cómo lo hace?</li> <li>• ¿Conoces casos parecidos en tu comunidad?</li> <li>• ¿Cuáles? Descríbelos.</li> <li>• ¿Por qué se pueden presentar esas situaciones?</li> <li>• ¿Cómo actuarías tú, si tuvieses que</li> </ul>	<p>En la medida que se va socializando los hallazgos, la docente recoge los aportes para sintetizar la información.</p> <p>El video que seleccionan las docentes busca motivar a los estudiantes a luchar contra las situaciones adversas, por ello formulan preguntas para ayudar a extraer el mensaje.</p>



compartir con alguien así?

- ¿Qué enseñanza te deja la jornada de hoy?

### **PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS**

Con ayuda del docente se seleccionan dos historias de vida de miembros de la comunidad consideradas representativas por los estudiantes.

Se organizan, se leen y se analizan las historias de vida construidas a partir de los datos que los y las abuelas comparten a los chicos

### **AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD.**

- Los estudiantes reconocen problemáticas comunes en la comunidad, oportunidades de desarrollo que ofrece y posibles acciones que contribuirían a mejor condiciones de vida de la comunidad.
- Hacen la valoración de personajes de la comunidad que se constituyen en ejemplos de vida para ellos, por todo cuanto ha hecho por su comunidad.

La docente orienta a los estudiantes para que seleccionen las historias de vida de la comunidad, para ser analizadas.



<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS PIENDAMÓ DEPTO DEL CAUCA</b>	
<b>MATERIA: LENGUA CASTELLANA</b>	<b>GRADO QUINTO</b>
<b>TÓPICO GENERATIVO: PRODUCCIÓN TEXTUAL</b>	
<b>ESTANDAR:</b> produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación la pertinencia articulatoria.	
<b>UNIDAD TRES:</b> relatos con sentido. Canto mi historia	
<b>FECHA:</b> 20 y 21 de agosto	<b>HORA:</b> 9 a.m. a 12 p.m.
<p><b>METAS DE COMPRENSIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Transformar una pequeña historia en un juego musical.</li> <li>• Cantar con fluidez las palabras.</li> <li>• Hablar musicalmente por medio del canto.</li> <li>• Permitirles a las estudiantes crear nuevas formas de comunicación.</li> <li>• Descubrir el potencial creativo de las estudiantes.</li> </ul>	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRENSION</b>	<b>EVALUACION DIAGNOSTICA CONTINUA</b>
<p><b>PRELIMINARES</b></p> <p>A partir de los referentes ritmo y melodía, las estudiantes junto con la docente intentaran crear nuevas formas de comunicación a través del canto y de esta <i>manera sacar a flote el potencial creativo que las estudiantes poseen.</i></p> <p>Las estudiantes responden:</p> <p>¿Qué se entiende ´por ritmo y melodía?</p> <p>¿Qué significa juego musical y como lo relaciono con el proceso de comprensión lectora?</p> <p>¿Crees que el vocalizar una canción con fluidez te permite fortalecer tu proceso lector?</p>	<p>Al planear la realización de las diversas, tareas la docente orienta y hace el acompañamiento continuo y necesario en el ejercicio a desarrollar.</p> <p>Las preguntas dinamizadoras que lanza la docente provocan el interés por parte de las estudiantes por querer realizar las tareas con creatividad.</p>



<p>¿Consideras importante fortalecer el potencial creativo de las personas?</p> <p>Una vez solucionadas las preguntas se dará inicio a la reconstrucción de los relatos a partir del juego musical.</p> <p><b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b></p> <p>Como toda persona cuenta con un potencial creativo innato, inmerso en su propio desarrollo y forma parte del mismo proceso es necesario estimular la creatividad en el ámbito escolar y permitirle al estudiante razonar, meditar, pensar y resolver problemas que surjan en el quehacer diario.</p> <p><b>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS</b></p> <p>Todo el grupo se reúne con el fin para demostrar que a partir del ritmo y la melodía se pueden contar historias con significado y que además de la voluntad y el ánimo que se le ponga al trabajo se obtendrán resultados positivos que van a incidir en los diversos procesos de aprendizaje.</p> <p><b>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD</b></p> <p>Los estudiantes al finalizar la actividad no solo habrán construido música con base en sus relatos sino que habrán descubierto que las potencialidades que tenían guardadas se las puede fortalecer para sacar provecho de ellas y de esta manera se comienza a socializar lo construido por Ellas.</p>	<p>La docente da las orientaciones pertinentes para la construcción del juego musical.</p> <p>La orientación de la docente gira entorno a la importancia de la comprensión lectora por medio de la creatividad.</p> <p>En el proceso de socialización cada estudiante presentara el trabajo realizado y la docente motivara a las estudiantes para que continúen haciendo cosas diferentes en sus procesos de aprendizajes significativos</p>
---	---



<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA: MADRE DE DIOS PIENDAMO DEPTO DEL CAUCA</b>	
<b>MATERIA: LENGUA CASTELLANA</b>	<b>GRADO QUINTO</b>
<b>TÓPICO GENERATIVO: PRODUCCIÓN TEXTUAL</b>	
<b>ESTANDAR:</b> produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articulatoria.	
<b>UNIDAD TRES:</b> relatos con sentido. La noticia	
<b>FECHA:</b> 24 y 25 de agosto	<b>HORA:</b> 9 a.m. a 12 p.m.
<p><b>METAS DE COMPRESION:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Las estudiantes identificarán una noticia.</li> <li><input type="checkbox"/> Las estudiantes comprenderán cómo afectan las noticias en el entorno.</li> <li><input type="checkbox"/> Las estudiantes analizarán la veracidad de una noticia.</li> <li><input type="checkbox"/> Las estudiantes reconocen los medios por los cuales se amienten las noticias.</li> </ul>	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRESIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</b>
<p><b>PRELIMINARES</b></p> <p>Las estudiantes tendrán la oportunidad de interactuar con quienes emiten una noticia además visitarán la emisora de la ciudad, leerán un periódico, entrarán a internet para ver las paginas noticiosas.</p> <p>Como recomendación metodológica para sacar el máximo provecho a las intervenciones de los participantes se deja en los estudiantes la siguiente pregunta: ¿Para qué me informo?</p> <p><b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b></p> <p>Se pide a las estudiantes que a partir de los elementos extraídos de las diferentes participaciones de la comunidad, construyan noticias alusivas a los hechos que ocurren a</p>	<p>La orientación que la docente da a las niñas es que este atentas y tomen nota de lo que escuchan lo dicho por las personas que se involucren en el ejercicio, además que en forma ordenada y respetuosa hagan las preguntas pertinentes que les ayudaran a despejar las dudas.</p>





<p>diario en su institución educativa.</p> <p><b>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS</b></p> <p>Los estudiantes son guiados por la docente para la construcción de narrativas las cuales se convertirá en hechos noticiosos los cuales serán expuestos en el periódico mura de la institución.</p> <p><b>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD</b></p> <p>Para este momento, las niñas tendrán en claro el concepto de noticia y de cómo ella afecta los estados de ánimo de las personas además habrán avanzado en el afianzamiento del proceso de comprensión lectora.</p>	<p>Las narrativas construidas a partir de la noticia despertara el interés en las estudiantes para fortalecer su proceso de comprensión lectora.</p> <p>El acompañamiento continuo por parte de la docente es fundamental para que las tareas se realicen satisfactoriamente y dejen los aprendizajes significativos necesarios en la construcción de sus proyectos de vida.</p>
---	--



<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA: MADRE DE DIOS PIENDAMÓ DEPTO DEL CAUCA</b>	
<b>MATERIA: LENGUA CASTELLANA</b>	<b>GRADO QUINTO</b>
<b>TÓPICO GENERATIVO: PRODUCCIÓN TEXTUAL</b>	
<b>ESTANDAR:</b> Produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articularia.	
<b>UNIDAD TRES</b> Relatos con sentido. Los títeres en escena	
<b>FECHA:</b> 26 y 27 de agosto	<b>HORA:</b> 9 a.m. a 12 p.m.
<p><b>METAS DE COMPRESION:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Las estudiantes participaran activamente en una representación teatral.</li> <li><input type="checkbox"/> Las estudiantes discutirán temas que generen controversia en forma respuesta y organizada.</li> <li><input type="checkbox"/> Las estudiantes expresaran con claridad y respeto los diferente puntos de vista.</li> <li><input type="checkbox"/> Los estudiantes reconocen diferentes narrativas presentes en la comunidad.</li> <li><input type="checkbox"/> Las estudiantes analizaran de manera crítica la temática representada.</li> </ul>	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRESION</b>	<b>EVALUACION DIAGNOSTICA CONTINUA</b>
<p><b>PRELIMINARES</b></p> <p>Las estudiantes organizadas en grupos eligieran la temática, que será llevada a escena y de esta manera tener claridad para que ellas puedan hacer el guión.</p> <p>Los estudiantes mediante preguntas identifican las características de cada texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es una representación de títeres?</li> <li>• ¿Cómo se hace la representación?</li> <li>• ¿Cuál es la intencionalidad?</li> <li>• ¿Por qué se hace necesario escribir un guion?</li> </ul> <p>Cada grupo socializará sus respuestas.</p> <p><b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b></p> <p>Con el apoyo y motivación de la docente, las</p>	<p>La docente organizará a las estudiantes en grupos, asignándoles a cada uno un ejemplo de guion y de esta manera poder establecer las condiciones para realizar el trabajo.</p>



<p>estudiantes consultaran las características de un guion.</p> <p>Después de la consulta las estudiantes compartirán las características del guion y así tener claridad de sus componentes para que así sea más fácil la representación en escena.</p>	<p>Después de la socialización cada grupo se reúne para retroalimentarse y entre todos evaluarán las actividades. Se valora la forma como cada grupo adelantó su trabajo bajo parámetros como creatividad, coherencia y claridad al transmitir el mensaje.</p>
---	--

<p><b>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS</b></p> <p>Representación escénica.</p> <p>.A partir del estudio de las características de la representación escénica las estudiantes analizan los resultados obtenidos una vez realizada la actividad.</p> <p>Las estudiantes ven en las representaciones teatrales una oportunidad para mejorar en los procesos comunicativos y de comprensión</p> <p>Explicaran porque son importantes las representaciones teatrales y que le aporta a los procesos de comprensión lectora.</p> <p><b>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD</b></p> <p>Las estudiantes serán capaces de elaborar guiones para ser llevados a escena y de esta manera fortalecer sus procesos comunicación y de comprensión lectora.</p> <p>Además deberán escribir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su percepción de la actividad</li> <li>• Los principales aprendizajes</li> <li>• Para que les sirvió el trabajo realizado.</li> <li>• Aspectos o sugerencias para mejora.</li> </ul>	<p>Los diferentes grupos de trabajo permitirán la interpelación o apreciaciones de sus compañeros, siempre y cuando se argumente, para fortalecer y retroalimentar su trabajo.</p>
--	--



<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS PIENDAMÓ CAUCA</b>	
<b>MATERIA: LENGUA CASTELLANA</b>	<b>GRADO QUINTO</b>
<b>TOPICO GENERATIVO: MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS.</b>	
<b>ESTANDAR:</b> caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.	
<b>UNIDAD CUATRO:</b> mapa de realidades y de sueños	
<b>FECHA:</b> 28 y 31 de agosto	<b>HORA:</b> 9 a.m. a 12 p.m.
<p><b>METAS DE COMPRENSIÓN:</b></p> <p><input type="checkbox"/> ¿Por qué es importante que los estudiantes conozcan el territorio?</p> <p>¿Por qué es importante que los estudiantes reconozcan la realidad en la cual interactúan?</p> <p>¿Cómo representar la realidad contextual a través de una maqueta?</p> <p>¿Cuál es la importancia de los sueños y las utopías en los niños?</p> <p>¿Cómo plasmar creativamente los sueños y utopías de los estudiantes en una maqueta?</p>	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</b>
<p><b>PRELIMINARES</b></p> <p>Los estudiantes en compañía de la docente harán un recorrido por la vereda, reconociendo aspectos físicos de los que hablarán en actividades anteriores, condiciones socioeconómicas apreciables a simple vista e interactuando con las personas que se encuentran en el camino.</p> <p><b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b></p> <p>A partir del recorrido adelantado por los estudiantes, se los organiza en grupos para retomar aspectos relevantes, que permitan analizar la realidad contextual:</p> <p>¿Cuáles son las principales características del paisaje?</p>	<p>Al plantear el recorrido por la comunidad la docente orienta la observación de los chicos para que vayan recogiendo información necesaria para el ejercicio a desarrollar</p> <p>Las preguntas dinamizadoras que lanza la docente son provocadoras del dialogo colaborativo entre los estudiantes</p>



<p>¿Qué actividades económicas desarrollan los habitantes de la región?</p> <p>¿Qué condiciones sociales pudieron apreciar en la comunidad?</p> <p>¿Cómo valoran los estudiantes las problemáticas y oportunidades que ofrece el contexto?</p> <p>Después de abordar los interrogantes por grupos, se socializa los resultados y se construye una síntesis que recoja todos los aportes, para luego planear como plasmarlos en una maqueta, que recoja toda la información y la presente en forma creativa, utilizando los materiales reciclables disponibles en el aula y la escuela.</p> <p>Una vez terminada la maqueta se los vuelve a distribuir en dos grupos para que al interior de él, discutan como quieren ver su territorio al cabo de 5 años, para ello se les planteará dos interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. ¿Cómo quiero mi vereda?</li> <li>. ¿Cómo la veo después de 5 años?</li> </ul> <p>Esta dinámica permitirá que los estudiantes construyan sueños y utopías frente al avance de su vereda, y sobre todo, en plazos específicos, que puedan ser viables en el tiempo y con lo que se tiene.</p> <p>Los grupos plasman sueños y utopías en una maqueta, utilizando materiales reciclables, construyendo además la sustentación de la construcción hecha.</p> <p><b>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS</b></p> <p>Todo el grupo se reúne en torno a las maquetas, inicialmente se lee y explica la maqueta de realidades, donde cada niño, libre y espontáneamente dice que es lo que se</p>	<p>La docente da las orientaciones pertinentes para la construcción de maquetas tanto de realidades como de sueños, las cuales deben ser producción colectiva y utilizando material reciclable disponible en el entorno.</p> <p>La distribución en 2 grupos la hace la docente espontáneamente buscando integrar chicos que no han trabajado juntos en otras oportunidades</p>
--	--



<p>buscó representar en ella; en la medida que se va haciendo la lectura e interpretación de la maqueta se irá resaltando los principales aportes de los estudiantes, en la interpretación crítica de las condiciones actuales en las que está la comunidad.</p> <p>Luego cada grupo socializa a sus compañeros lo construido en la maqueta de sueños, argumentando cada detalle bajo la interpretación de viabilidad en el tiempo y con los recursos posibles, es decir los sueños deben ser alcanzables en el tiempo y con lo que se cuenta económicamente.</p> <p><b>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD</b></p> <p>Los estudiantes al finalizar la actividad no solo habrán construido físicamente las maquetas, sino que además habrán hecho lectura crítica de la realidad, puesto en escena sueños y utopías con una concepción clara de que eso debe ser posible.</p>	<p>La orientación de la docente gira entorno a la importancia de la lectura crítica de la realidad, y, los sueños y utopías en las apuestas juveniles</p> <p>El rol de la docente es siempre, motivar a los estudiantes para ir más allá de lo evidente, por ello apoya a los estudiantes a hacer proyección de sueños al futuro</p>
---	--

<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS PIENDAMÓ CAUCA</b>	
<b>MATERIA:</b> LENGUA CASTELLANA	<b>GRADO</b> QUINTO
<b>TÓPICO GENERATIVO:</b> MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS.	
<b>ESTANDAR:</b> caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.	
<b>UNIDAD CUATRO:</b> Mapa de realidades y de sueños: que bueno es tener amigos y amigas	
<b>FECHA:</b> 1 y 2 de septiembre	<b>HORA:</b> 9 a.m. a 12 p.m.
<p><b>METAS DE COMPRENSIÓN:</b></p> <p><input type="checkbox"/> ¿Por qué es importante que los estudiantes tengan amigos y amigas?</p> <p>¿Por qué es importante que los estudiantes reconozcan la importancia de socializar?</p> <p>¿Cómo representar la importancia de la amistad mediante el análisis de la canción AMIGO de enanitos verdes?</p> <p>¿Cuál es la importancia de los sueños y las utopías en lo referente a la amistad?</p>	



DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN	EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA
<p><b>PRELIMINARES</b></p> <p>Los estudiantes en compañía de la docente escucharán y leerán al mismo tiempo la canción “AMIGO” de los enanitos verdes, poniendo mucho cuidado en lo que dice sobre la amistad, que es lo que más les llama la atención y porque?,</p> <p><b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b></p> <p>A partir de escuchar y leer la lectura de la canción de “AMIGO” de los enanitos verdes, se organiza a la estudiantes, en grupos para retomar aspectos relevantes, que permitan analizar la realidad contextual sobre la amistad:</p> <p>¿Cuál es su capacidad para relacionarse con los amigos y amigas en forma comprensiva?</p> <p>¿Cuál es su disposición para generar amistades nuevas?</p> <p>¿Qué necesidad tienes de los amigos?</p> <p>¿Cuál es su grado de incomodidad al ser despreciado por un amigo o amiga</p> <p>¿Cuál es su disposición para confiar en los amigos?</p> <p>¿Cuál es su habilidad para conciliar con las enemistades?</p> <p>¿Cuál es su reacción positiva al recibir halagos de sus amigos?</p> <p>Después de abordar los interrogantes por grupos, se socializa los resultados y se construye una síntesis que recoja todos los aportes, para luego planear como plasmarlos un mapa mental, que recoja toda la información y la presente en forma creativa, utilizando los materiales disponibles.</p> <p>Una vez terminado el mapa mental se vuelve a reunir a las niñas en grupos para que al interior de él, discutan como se ven en sus</p>	<p>Al plantear el escuchar y leer al mismo tiempo la canción “AMIGO” de enanitos verdes, la docente orienta las actividades que se harán con respecto al significado que tiene la letra de la canción para que de esta manera vayan recogiendo información necesaria para el ejercicio a desarrollar</p> <p>Las preguntas dinamizadoras que lanza la docente son provocadoras del dialogo colaborativo entre las estudiantes</p> <p>La docente da las orientaciones pertinentes para la construcción de un mapa mental tanto de realidades como de sueños, sobre la amistad, haciendo hincapié en que los mapas mentales son una forma lógica y creativa de tomar nota y expresar ideas que consiste en cartografiar sus reflexiones sobre un tema. Estos mapas mentales deben ser</p>



<p>relaciones de amistad al cabo de 2, 3 y 5 años.</p> <p>Esta dinámica permitirá que las estudiantes construyan sueños y utopías frente el concepto de amistad y los valores de que esta nutrida así como también lo valioso que es cultivar amistades para una sana convivencia y cooperación mutua.</p> <p>Los grupos plasman sueños y utopías en los mapas mentales de la amistad, utilizando materiales disponibles en su entorno, construyendo además la sustentación de la elaboración del mapa mental de la amistad.</p> <p><b>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS</b></p> <p>Todo el grupo se reúne en torno a los mapas mentales que sobre la amistad han construido los diferentes grupos de trabajo, inicialmente se lee y explica el mapa mental de las amistades en cuanto a realidades y sueños, donde cada estudiante espontáneamente dice que es lo que se buscó representar en él; en la medida que se va haciendo la lectura e interpretación del mapa mental se irá resaltando los principales aportes de los estudiantes, en la interpretación crítica de las condiciones actuales de sus relaciones de amistad.</p> <p>Luego cada grupo socializa a sus compañeras lo que quiso plasmar al elaborar el mapa mental de la amistad, argumentando cada detalle bajo la interpretación de viabilidad en el tiempo, teniendo en cuenta que los sueños y metas deben ser alcanzables en el tiempo.</p> <p><b>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD</b></p> <p>Los estudiantes al finalizar la actividad no solo habrán construido los mapas mentales de la amistad, sino que además habrán hecho lectura crítica de la realidad, puesto en escena sueños y utopías con una concepción clara de lo que puede ser posible.</p>	<p>producciones colectivas, utilizando material disponible en el entorno.</p> <p>La orientación de la docente gira entorno a la importancia de la lectura crítica de la realidad, y, los sueños y utopías en las apuestas juveniles</p> <p>El rol de la docente es siempre, motivar a los estudiantes para ir más allá de lo evidente, por ello apoya a las estudiantes a hacer proyección de sueños al futuro</p>
---	--





<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS PIENDAMÓ CAUCA</b>	
<b>MATERIA:</b> LENGUA CASTELLANA	<b>GRADO:</b> QUINTO
<b>TÓPICO GENERATIVO:</b> MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS.	
<b>ESTANDAR:</b> Caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.	
<b>UNIDAD:</b> CUATRO: Mapa de realidades y de sueños: mi familia	
<b>FECHA:</b> 3 Y 4 de septiembre	<b>HORA:</b> 9 a.m. a 12 p.m.
<p style="text-align: center;"><b>METAS DE COMPRENSIÓN:</b></p> <p><input type="checkbox"/> ¿Por qué es importante que las estudiantes conozcan e interactúen con una familia?</p> <p>¿Por qué es importante que las estudiantes reconozcan la realidad en la cual viven algunas familias?</p> <p>¿Cómo representar la realidad observada a través de un manual de convivencia familiar?</p> <p>¿Cuál es la importancia de los sueños y las utopías en las niñas?</p> <p>¿Cómo plasmar creativamente los sueños y utopías de las estudiantes en un manual creado por ellas mismas referente a la convivencia familiar?</p>	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</b>
<p><b>PRELIMINARES</b></p> <p>Las estudiantes en compañía de la docente conocerán a la familia, de una de las niñas, reconociendo aspectos físicos y psicológicos de la misma, composición, organización; así como también la interacción de sus miembros, número de integrantes de esa familia, el rol que cada uno cumple, actividades que cada uno tiene, forma de relacionarse, y los sueños que tienen en el futuro.</p> <p><b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b></p>	<p>Al plantear el conocimiento de una familia, la docente orientara la observación de las niñas para que vayan recogiendo información necesaria para el ejercicio a desarrollar</p> <p>Las preguntas dinamizadoras que lanza la docente son provocadoras del dialogo colaborativo entre las estudiantes</p>



A partir del conocimiento e interacción de las niñas con la familia, se las organiza en grupos para retomar aspectos relevantes, que permitan analizar la realidad de dicha familia:

¿Cuáles son las principales características de esa familia?

¿Cómo están distribuidas las funciones familiares?

¿Qué roles cumplen cada uno de sus miembros?

¿Cómo son las relaciones familiares de esta familia y que otras relaciones conoces tú?

¿Crees que es importante el diálogo familiar para una sana convivencia familiar?

¿Crees que existan diferentes tipos de familias?

Después de abordar los interrogantes por grupos, se socializa los resultados y se construye una síntesis que recoja todos los aportes, para luego planear como plasmarlos en un manual de convivencia familiar, en el cual cada grupo de acuerdo con el ejercicio hecho con la familia, pueda recrear algunas reglas que le gustaría que se practicaran en su propio hogar y de esta manera de una información completa y la presenten en forma creativa, utilizando los materiales apropiados para realizar el manual de convivencia familiar.

Una vez terminado el manual de convivencia familiar de cada uno de los grupos, se pedirá a las niñas que lo socialicen ante el resto del grupo y que argumenten porque creen que es importante lo que plasmaron en sus manuales para lograr una convivencia pacífica entre los miembros de una familia

Esta dinámica permitirá que las estudiantes construyan sueños y utopías frente al avance de las relaciones y organización familiar dentro de sus hogares, y sobre todo, en plazos específicos, que puedan ser viables en el tiempo y con lo que se tiene.

La docente da las orientaciones pertinentes para la construcción de un manual de convivencia familiar en el cual se plasmen tanto de realidades como sueños, de una familia, esta actividad debe ser una producción colectiva, utilizando su creatividad para elaborar manualmente un manual en el cual escribirán las reglas para una sana convivencia familiar, a la vez este manual debe ser decorado con graficas alusivas a cada regla y decorado de acuerdo a gusto de cada grupo.



Los grupos plasman sueños y utopías en la elaboración de los manuales de convivencia, utilizando toda su creatividad y trabajo colaborativo para lograr un producto que las llene de entusiasmo y aprendizaje,

### **PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS**

Todo el grupo se reúne en torno a los manuales de convivencia familiar elaborados por las niñas, inicialmente se lee y explica cada uno de los manuales de realidades realizad , donde cada estudiante, libre y espontáneamente dice que es lo que se buscó representar al elaborar por ellas mismas un manual de convivencia familiar; en la medida que se va haciendo la lectura e interpretación del manual se irá resaltando los principales aportes de las estudiantes, en la interpretación crítica de las condiciones actuales en las que está su hogar.

Luego cada grupo socializa a sus compañeras los manuales elaboraos y lo consignado en los mismos, argumentando cada detalle bajo la interpretación de viabilidad en el tiempo y con los recursos posibles, es decir los sueños deben ser alcanzables en el tiempo y con lo que se cuenta económicamente.

### **AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD**

Las estudiantes al finalizar la actividad no solo habrán construido físicamente los manuales, sino que además habrán hecho lectura crítica de la realidad, puesto en escena sueños y utopías con una concepción clara de que eso debe ser posible.

La orientación de la docente gira entorno a la importancia de la lectura crítica de la realidad, y, los sueños y utopías en las apuestas juveniles

El rol de la docente es siempre, motivar a las estudiantes para ir más allá de lo evidente, por ello apoya a las estudiantes a hacer proyección de sueños al futuro



<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS PIENDAMÓ CAUCA</b>	
<b>MATERIA:</b> LENGUA CASTELLANA	<b>GRADO</b> QUINTO
<b>TOPICO GENERATIVO:</b> MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS.	
<b>ESTANDAR:</b> caracterizo el funcionamiento de algunos códigos no verbales con miras a su uso en situaciones comunicativas auténticas.	
<b>UNIDAD CUATRO:</b> mapa de realidades y de sueños: mi territorio	
<b>FECHA:</b> 7 y 8 de septiembre	<b>HORA:</b> de 9 a 12 a.m.
<p><b>METAS DE COMPRENSIÓN</b></p> <p><input type="checkbox"/> ¿Por qué es importante que los estudiantes conozcan el territorio?</p> <p>¿Por qué es importante que los estudiantes reconozcan la realidad en la cual interactúan?</p> <p>¿Cómo representar la realidad contextual a través de una maqueta?</p> <p>¿Cuál es la importancia de los sueños y las utopías en los niños?</p> <p>¿Cómo plasmar creativamente los sueños y utopías de los estudiantes en una maqueta?</p>	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRENSION</b>	<b>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</b>
<p><b>PRELIMINARES</b></p> <p>Se propone realizar un plano sobre el territorio donde se expresen los sueños en lo económico, cultural y político.</p> <p><b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b></p> <p>Se propicia el dialogo por grupos entre compañeras sobre su territorio a partir de las siguientes preguntas:</p> <p>Dimensión económica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son los medios de subsistencia que hay en el territorio?</li> <li>• ¿Cuáles son las formas de producción?</li> <li>• ¿Cómo son las vías y el transporte en tu comunidad?</li> </ul> <p>Dimensión Política</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué espacios de participación</li> </ul>	<p>La docente planteara el trabajo dando unas preguntas guías para hacer una lectura crítica de su contexto, con el ánimo de que a partir de allí, las estudiantes construyan una proyección a corto plazo de lo que quieren ver en su región.</p> <p>Fomentar la participación y el respeto por los aportes es una acción fundamental para el éxito del trabajo.</p>



existen para los y las jóvenes en tu comunidad?

- ¿En cuáles tienes la oportunidad de participar como joven?
- ¿Qué organizaciones existen en tu comunidad?
- ¿Cuál ha sido el aporte de esas organizaciones a la comunidad?
- ¿Qué conflictos se presentan en los espacios de participación?
- ¿Cómo se abordan los conflictos?
- ¿Qué papel desempeñan los hombres y las mujeres en la familia, la comunidad y las organizaciones?

#### Dimensión Cultural

- ¿Cuáles son las tradiciones, costumbres y creencias que existen en su comunidad?
- ¿Qué valores y contravalores se encuentran?

### **PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS**

Los grupos socializan los resultados de las discusiones dadas al interior de ellos, tomando nota de los aportes que a su trabajo pudieran darle los otros grupos, con el fin de enriquecer su producción.

Nuevamente se regresan a trabajar en los grupos para construir el mapa de utopías, con la visión de que territorio quisieran tener a la vuelta de cinco (5) años, en cada uno de los aspectos trabajados.

### **AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD**

Las estudiantes para finalizar la actividad crearan un eslogan o consigna donde promuevan lo mejor de su territorio, que darán a conocer a todas sus compañeras.



<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS PIENDAMÓ CAUCA</b>	
<b>MATERIA: LENGUA CASTELLANA</b>	<b>GRADO QUINTO</b>
<b>TÓPICO GENERATIVO: PRODUCCIÓN TEXTUAL</b>	
<b>ESTANDAR:</b> produzco textos que responden a diversas necesidades comunicativas y que siguen un procedimiento estratégico para su elaboración.	
<b>UNIDAD CINCO:</b> proyecto de vida	
<b>FECHA:</b> 9 y 10 de septiembre	<b>HORA:</b> 9 a.m. a 12 p.m.
<p><b>METAS DE COMPRENSIÓN:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Los estudiantes reconocen las características de su contexto</li> <li><input type="checkbox"/> Los estudiantes identifican situaciones y problemáticas presentes en su comunidad</li> <li><input type="checkbox"/> Los estudiantes valoran la forma como protagonistas de las historias de vida seleccionadas para afrontan retos para salir adelante.</li> <li><input type="checkbox"/> Los estudiantes reconocen condiciones y oportunidades que ofrece su comunidad.</li> </ul>	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRENSION</b>	<b>EVALUACION DIAGNOSTICA CONTINUA</b>
<p><b>PRELIMINARES</b></p> <p>Los estudiantes tendrán la oportunidad de dialogar con miembros de la comunidad, pertenecientes a los diferentes grupos étnicos, en una actividad denominada “reconociendo la diferencia”</p> <p>Como recomendación metodológica para sacar el máximo provecho a las intervenciones de los participantes se deja en los estudiantes la siguiente pregunta: ¿Qué de eso me sirve?</p> <p><b>DE INVESTIGACION GUIADA</b></p> <p>Se pide a los estudiantes que a partir de los elementos extraídos de las diferentes</p>	<p>La orientación que la docente da a los niños es que escuchen con atención a los miembros de la comunidad, pero que en forma ordenada y respetuosa hagan las preguntas pertinentes que les ayuden a despejar las dudas.</p> <p>Las narrativas se construyen sobre los elementos que cautivan el interés de los</p>



<p>participaciones de la comunidad, construyan narrativas sobre aportes y aprendizajes significativos</p> <p><b>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS</b></p> <p>Los estudiantes son guiados por la docente a la construcción de su proyecto de vida que responde a la pregunta: ¿Qué quiero ser en la vida?</p> <p>El proyecto de vida recoge desde la lectura crítica del contexto desarrollada desde la primera actividad, hasta lograr como resultado el producto deseado; busca organizar compromisos, apuestas, sueños, que proyectados en el tiempo transformen la realidad actual. Es pensar en el futuro “con los pies en la tierra”, para no generar falsas expectativas que no se pueden alcanzar.</p> <p><b>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD</b></p> <p>Para este momento, los niños no solo tendrán su proyecto de vida, sino que habrán avanzado en la argumentación sobre lo que quieren y pueden lograr en el tiempo y espacio.</p>	<p>estudiante; esta es la explicación que da la docente</p> <p>En la orientación que brinda la docente, hace claridad sobre la importancia de tener un norte que guie la vida de los seres humanos, por ello les explica que el proyecto de vida se convertirá en la ruta trazada, para avanzar en el camino de ser mejores seres humanos cada día</p>
---	--

<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS PIENDAMÓ CAUCA</b>	
<b>MATERIA:</b> CASTELLANA	<b>LENGUA:</b> LENGUA <b>GRADO:</b> QUINTO
<b>TÓPICO GENERATIVO:</b> COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL	
<b>ESTANDAR:</b> comprendo diversos tipos de textos, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	
<b>UNIDAD CINCO:</b> proyecto de vida: Juego de roles, mi profesión favorita	
<b>FECHA:</b> 9 y 10 de septiembre	<b>HORA:</b> de 9 a 12 a.m.
<b>METAS DE COMPRENSION:</b>	
<input type="checkbox"/> Los estudiantes establecen las diferencias entre los textos proporcionados por la	



docente <input type="checkbox"/> Los estudiantes identifican los aspectos formales y conceptuales de cada texto (estructura del texto) <input type="checkbox"/> Los estudiantes identifican la intencionalidad de los textos. <input type="checkbox"/> Los estudiantes reconocen diferentes narrativas presentes en la comunidad. <input type="checkbox"/> Los estudiantes clasifican la información encontrada en su contexto.	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN CONTINUA</b>
<p><b>PRELIMINARES</b></p> <p>Las estudiantes con la orientación del profesor se organizarán en grupos para representar las diferentes profesiones previamente consultado su pertinencia y su aplicabilidad y su viabilidad y su servicio o su finalidad en o a la sociedad</p> <p><b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b></p> <p>En grupos de cuatro estudiantes previamente habrán escogido alguna profesión y un personaje reconocido en esa profesión, y la representarán en clase por medio de una dramatización, resaltando la importancia, la incidencia, pertinencia y utilidad en la vida del ser humano y de la sociedad que lo rodea.</p> <p>Cada grupo, después de la dramatización harán la reflexión de la importancia de esta profesión para la vida tanto del estudiante, de su familia, de su comunidad y por ende de la sociedad.</p> <p>Los grupos espectadores toman nota de cada uno para después hacer una discusión de todas las dramatizaciones realizadas en clase.</p>	<p>Las estudiantes en grupos de tres o cuatro conversarán para escoger una profesión para representarla en el salón d clase.</p> <p>Mirar la preparación de la dramatización y la caracterización del personaje.</p>
<p><b>PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS</b></p> <p>Las estudiantes en mesa redonda harán la discusión de todas las profesiones representadas, resaltando sus ventajas y</p>	





<p>desventajas de cada una y argumentando el porqué.</p> <p>Después se les presentará un video de grandes personajes con diferentes profesiones para ampliar más su conocimiento y pensamiento.</p> <p><b>AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD</b></p> <p>Las estudiantes al finalizar la actividad expresarán cual personaje les gustó más, cual es más útil para su vida y su comunidad, si cambiaron su perspectiva frente a la profesión que tenían en mente o afianzan la que tenían, y las que no tenían definido, aclaran su pensamiento y descubren su profesión en el futuro en fin los aspectos que emergen en la discusión.</p> <p>Presentarán un escrito de la plenaria y contarán acerca de su profesión, argumentando por qué.</p>	
	<p><b>EVALUACIÓN CONTINUA</b>                      <b>DIAGNÓSTICA</b></p>
	<p>La docente orienta y dinamiza la actividad para obtener mejores resultados.</p> <p>La participación activa de las estudiantes se convierte en criterio práctico para valorar la actividad.</p>



<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS PIENDAMÓ CAUCA</b>	
<b>MATERIA:</b> LENGUA CASTELLANA	<b>GRADO QUINTO</b>
<b>TÓPICO GENERATIVO:</b> PRODUCCIÓN TEXTUAL	
<b>ESTANDAR:</b> produzco textos orales, en situaciones comunicativas que permiten evidenciar el uso significativo de la entonación y la pertinencia articularia.	
<b>UNIDAD DOS:</b> proyecto de vida: el árbol de la vida	
<b>FECHA:</b> 16 y 17 de septiembre	<b>HORA:</b> 9 a.m. a 12 p.m.
<b>METAS DE COMPRENSIÓN:</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las estudiantes propician espacios de reflexión acerca de su vida y su proyecto de vida</li> <li>• Las estudiantes crean un intercambio de metas y sueños de la vida de cada estudiante</li> <li>• Las estudiantes se motivan por medio de una actividad lúdica</li> <li>• Las estudiantes fortalecen la autoestima, seguridad y confianza</li> </ul>	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</b>
<p><b>PRELIMINARES</b></p> <p>Las estudiantes analizarán las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué es un árbol?</p> <p>¿Qué necesita un árbol para crecer?</p> <p>¿Qué es lo más importante de un árbol?</p> <p>Comparándolo con la vida, ¿qué necesita el ser humano para crecer?</p> <p>¿Qué debe hacer cuando se enfrenta a un reto en la vida?</p>	<p>La docente orienta y dinamiza la actividad para obtener mejores resultados.</p> <p>La participación activa de las estudiantes se convierte en criterio práctico para valorar la actividad.</p>
<p><b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b></p> <p>Para entrar a desarrollar esta actividad, primero se va a ser una dinámica de unos cinco minutos para que se dispongan a realizar el ejercicio.</p> <p>Después se las va a llevar a observar un árbol sembrado en la institución para que vayan</p>	



respondiendo las preguntas anteriores.

Una vez observado el árbol se desplaza nuevamente al salón de clases. Se les pide que cierren los ojos un momento y mientras el docente va narrando el crecimiento de un árbol, se les pide que ellas se piensen como árbol y se vayan imaginando con su cuerpo el crecimiento del árbol.

Después se les pide que abran los ojos y se les entregará un pliego de cartulina con colores, marcadores, lápiz, etc, para que dibujen el árbol como se lo imaginaron con sus raíces, tronco, ramas y frutos para que inmediatamente después consignen en las raíces todas sus fortalezas, los valores de autoestima, en el tronco escriban las metas los sueños que tengan cada uno, en las ramas los caminos, las rutas para cumplir esos sueños y metas que escribieron en el tronco y en el fruto.

### **PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS**

Contar y exponer su árbol ante los compañeros y el docente guía para observar que tienen en común y en que difieren.

### **AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD**

En otro pliego de cartulina dibujar otro árbol con todas las fortalezas, sueños, rutas. De todo el grupo exponerlo y dejarlo en el salón para que todos los días miren sus sueños, no se olviden de sus metas y los caminos para llegar a ellos y luchen para lograrlos.



<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA MADRE DE DIOS PIENDAMÓ CAUCA</b>	
<b>UNIDAD DOS: proyecto de vida: creando empresa</b>	
<b>FECHA:</b> 23 y 24 de septiembre	<b>HORA:</b> 9 a.m. a 12 p.m.
<b>METAS DE COMPRENSIÓN:</b>	
<input type="checkbox"/> Los estudiantes reconocen las características de su contexto <input type="checkbox"/> Los estudiantes identifican situaciones y problemáticas presentes en su comunidad <input type="checkbox"/> Los estudiantes valoran la forma como protagonistas de las historias de vida seleccionadas, afrontan retos para salir adelante. <input type="checkbox"/> Los estudiantes reconocen condiciones y oportunidades que ofrece su comunidad.	
<b>DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN</b>	<b>EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA</b>
<b>PRELIMINARES</b> Responder a las preguntas: ¿Qué es una empresa? ¿Para qué sirve? ¿Cómo creas una empresa? ¿Podrías crear una empresa? ¿Qué producto venderías en tu empresa? ¿Qué producto te daría más ganancias sin invertir mucho?	La docente orienta y dinamiza la actividad para obtener mejores resultados.  La participación activa de las estudiantes se convierte en criterio práctico para valorar la actividad.
<b>DE INVESTIGACIÓN GUIADA</b> Antes de comenzar la actividad hacer una pequeña dinámica que enfatice la importancia del trabajo en equipo, después motivar al estudiante con la idea de crear empresa, aunque suene grande para ellas , mostrarles que se puede comenzar a crear un pequeña empresa para motivarlas a ser emprendedoras en su vida  Entonces contribuyendo al cuidado del medio ambiente se propone trabajar con material reciclable, para elaborar productos que se puedan vender y así comenzar un fondo para	



el curso y comenzar a pensar en grande para que su empresa comience a crecer.

### **PROYECTO FINAL DE SÍNTESIS**

En grupos de trabajos las estudiantes analizarán las historias de grandes y pequeños personajes de como comenzaron su empresa y hoy son grandes empresarios y dan trabajo a muchas personas, demostrarles que si se puede, y que con esfuerzo, dedicación y responsabilidad se puede lograr lo que se desee.

#### **AL FINALIZAR LA ACTIVIDAD.**

Las estudiantes elaborarán canastas de basura con los panales de huevos, y materas con las botellas de gaseosa litro.

Además escribirán un pequeño bosquejo del proyecto de su empresa para que quede en el portafolio de todas las estudiantes del curso.