

LEER, ESCRIBIR, HABLAR Y ESCUCHAR CON SENTIDO Y SIGNIFICADO PARA LA VIDA. UNA EXPERIENCIA CON NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS ILETRADOS

Bibiana María Patiño Guerra

Claudia Patricia Restrepo Monsalve

Eliana Teresa Galeano Tabares

Nilva Rosa Palacio Peralta

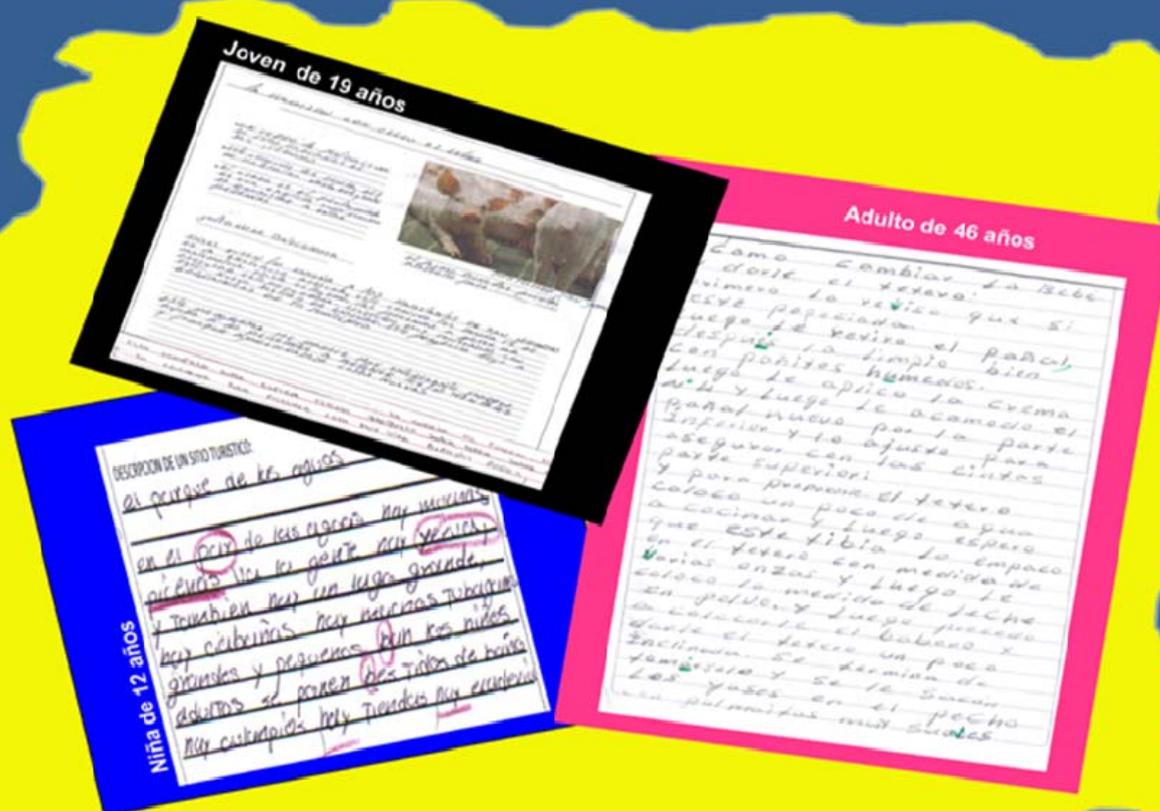
Vladimir Berrio Giraldo

Yesenia María Álvarez Benites

Zuleima Cárdenas Velásquez

Asesora

Asned Edith Restrepo Múnera



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL

PROYECTO PEDAGÓGICO

2008

**LEER, ESCRIBIR, HABLAR Y ESCUCHAR
CON SENTIDO Y SIGNIFICADO PARA LA VIDA.**

Bibiana María Patiño Guerra
Claudia Patricia Restrepo Monsalve
Eliana Teresa Galeano Tabares
Nilva Rosa Palacio Peralta
Vladimir Berrio Giraldo
Yesenia María Álvarez Benites
Zuleima Cárdenas Velásquez

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
NÚCLEO DE INVESTIGACION FORMATIVA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA
PROYECTO PEDAGÓGICO
2008**

**LEER, ESCRIBIR, HABLAR Y ESCUCHAR
CON SENTIDO Y SIGNIFICADO PARA LA VIDA.**

Bibiana María Patiño Guerra
Claudia Patricia Restrepo Monsalve
Eliaana Teresa Galeano Tabares
Nilva Rosa Palacio Peralta
Vladimir Berrío Giraldo
Yesenia María Álvarez Benites
Zuleima Cárdenas Velásquez

**TRABAJO DE PREGRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
Licenciado (a) en Educación Especial**

Adscrito a: Departamento de Educación infantil

Asesora

Asned Edith Restrepo Múnera

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
NÚCLEO DE INVESTIGACION FORMATIVA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA
PROYECTO PEDAGÓGICO
2008**

TABLA DE CONTENIDO

LEER, ESCRIBIR, HABLAR Y ESCUCHAR.....	2
CON SENTIDO Y SIGNIFICADO PARA LA VIDA.....	2
CLAUDIA PATRICIA RESTREPO MONSALVE.....	2
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	2
CLAUDIA PATRICIA RESTREPO MONSALVE.....	3
TRABAJO DE PREGRADO PARA OPTAR AL TITULO DE.....	3
LICENCIADO (A) EN EDUCACIÓN ESPECIAL	3
ASESORA	3
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	3
1.....	18
LEER, ESCRIBIR, HABLAR Y ESCUCHAR CON SENTIDO Y SIGNIFICADO PARA LA VIDA	18
8.....	18
1.1.....	18
JUSTIFICACIÓN	18
8.....	18
1.2.....	18
OBJETIVOS	18
12.....	18
1.2.1	18

OBJETIVO GENERAL	18
12.....	18
1.2.2.....	18
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
12.....	18
2.....	18
POBLACIÓN Y MUESTRA	18
14.....	18
3.....	18
MARCO REFERENCIAL.....	18
16.....	18
3.1.....	18
ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE EL DESARROLLO DE LAS CUATRO HABILIDADES COMUNICATIVAS EN JÓVENES Y ADULTOS ESCOLARIZADOS.....	18
16.....	18
3.2.....	18
23.....	18
3.2.1	18
CONTEXTUALIZACIÓN E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LATINOAMÉRICA Y EL CARIBE	18
23.....	18
3.2.2.....	18

¿QUÉ SE ENTIENDE POR VULNERABILIDAD?	18
32.....	18
3.2.3.....	18
POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA JÓVENES Y ADULTOS.....	18
36.....	18
4.....	18
PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS (LEER, ESCRIBIR, HABLAR Y ESCUCHAR)	18
44.....	18
4.1.....	18
¿QUÉ ENTENDEMOS POR PROCESOS COGNITIVOS?	18
44.....	18
4.2.....	18
45.....	18
4.2.1.....	18
LEER	18
45.....	18
4.2.1.1.....	18
CARACTERÍSTICAS DE UN BUEN LECTOR:.....	18
47.....	18
4.2.1.2.....	18

CARACTERÍSTICAS DEL TEXTO.....	18
48.....	18
4.2.1.3.....	18
CARACTERÍSTICAS DEL CONTEXTO:	18
48.....	18
4.2.2.....	18
ESCRIBIR.....	18
48.....	18
4.2.3.....	18
HABLAR Y ESCUCHAR	18
51.....	18
4.3.....	18
52.....	18
5.....	18
CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	18
57.....	18
5.1.....	19
GENERALIDADES SOBRE ESTRATEGIAS.....	19
58.....	19
5.2.....	19
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	19

61.....	19
5.2.1.....	19
SEGÚN EL TIPO DE CONTENIDO DECLARATIVO, (INFORMACIÓN QUE DESEE INTERIORIZARSE, DESCRIBIR O DECLARAR).....	19
62.....	19
5.2.2.....	19
SEGÚN LOS PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS.....	19
62.....	19
5.3.....	19
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	19
66.....	19
5.3.1.....	19
LOS PROYECTOS DE AULA:	19
67.....	19
5.3.2.....	19
LA SECUENCIA DIDÁCTICA	19
68.....	19
5.4.....	19
72.....	19
5.5.....	19
ADAPTACIONES CURRICULARES.....	19
78.....	19

6.....	19
METODOLOGÍA.....	19
84.....	19
6.1.....	19
PRESENTACIÓN	19
84.....	19
6.2.....	19
PROCEDIMIENTO GENERAL	19
85.....	19
6.3.....	19
INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN.....	19
87.....	19
6.3.1.....	19
CONVERSATORIO CON LOS ESTUDIANTES.....	19
87.....	19
6.3.2.....	19
CONVERSATORIO CON LA DOCENTE TITULAR.....	19
90.....	19
6.3.3.....	19
EVALUACIÓN HABLA Y ESCUCHA.....	19
92.....	19

6.3.4.....	19
PRUEBA DE ESTADO INICIAL DE LECTURA Y ESCRITURA.....	19
94.....	19
7.....	19
99.....	19
7.1.....	19
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA SEDE AURES.....	19
101.....	19
7.2.....	19
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA SEDE SANTA MARÍA.....	19
113.....	19
7.3.....	19
SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA MODALIDAD DE CLEI III SEDE PLAYÓN.....	19
120.....	19
8.....	19
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE ESTADO INICIAL DE LECTURA, ESCRITURA, HABLA Y ESCUCHA.....	19
124.....	19
8.1.....	19
PRESENTACIÓN	19
123.....	19

8.2.....	19
130.....	19
9.....	19
ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS	19
190.....	19
9.1.....	19
CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE	19
190.....	19
9.2.....	20
ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	20
198.....	20
9.3.....	20
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	20
206.....	20
9.4.....	20
EL ROL DOCENTE FRENTE AL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS ILETRADOS: ABSOLUTOS O FUNCIONALES.....	20
219.....	20
10.....	20
CONCLUSIONES	20
227.....	20

11.....	20
RECOMENDACIONES.....	20
231.....	20
12.....	20
ANEXOS.....	20
234.....	20
BIBLIOGRAFIA.....	20
RESUMEN.....	7
PALABRAS CLAVES.....	7
1.1 JUSTIFICACIÓN.....	8
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	12
ARGENTINA.....	30
MÉXICO.....	30
CUBA.....	31
BRASIL.....	31
VENEZUELA.....	31
3.2.3 POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA JÓVENES Y ADULTOS. ES DERECHO DE TODA PERSONA, DESDE TEMPRANA EDAD, CONTAR CON LAS POSIBILIDADES DE ACCESO Y PERMANENCIA AL SISTEMA EDUCATIVO DE SU CONTEXTO, CON EL FIN DE ADQUIRIR LAS HERRAMIENTAS BÁSICAS PARA SER PARTE ACTIVA DE LOS DIVERSOS ÁMBITOS EN LOS QUE SE DESENVUELVE (CULTURAL, SOCIAL, ECONÓMICO, POLÍTICO Y LABORAL) Y ASÍ MISMO, TRANSFORMAR SU PROPIA REALIDAD.....	36
6.3 INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN	87

6.3.1	CONVERSATORIO CON LOS ESTUDIANTES	87
	OBJETIVO:.....	87
	FECHA DE APLICACIÓN:	87
	ASPECTOS A EVALUAR:	87
	• EXPRESIÓN CORPORAL	87
	METODOLOGÍA:.....	87
	CONVERSATORIO CON LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE UNA MESA REDONDA.....	87
	ACTIVIDADES.....	88
	PREGUNTAS ORIENTADORAS PARA EL CONVERSATORIO	88
	EL CONVERSATORIO SE LLEVA A CABO TENIENDO EN CUENTA LAS SIGUIENTES PAUTAS: LAS ESCARAPELAS SE REPARTEN AL AZAR A CADA UNO DE LOS INTEGRANTES DEL GRUPO; INICIA QUIEN SAQUE LA PRIMERA ESCARAPELA, ESTA PERSONA DEBERÁ PRESENTAR EL COMPAÑERO CUYO NOMBRE CORRESPONDA A LA ESCARAPELA; LA PERSONA A QUIEN CORRESPONDA LA ESCARAPELA DARÁ RESPUESTA A LAS CUATRO PREGUNTAS, LUEGO SACA OTRA ESCARAPELA PARA PRESENTAR A SU COMPAÑERO Y ASÍ SUCESIVAMENTE HASTA PRESENTAR TODO EL GRUPO.....	88
	REGLAS PARA REALIZAR LA ACTIVIDAD: NADIE SE BURLARÁ DEL COMPAÑERO O COMPAÑERA QUE EN EL MOMENTO TENGA LA PALABRA, SE DEBERÁN RESPETAR LOS TURNOS PARA HABLAR, TODO EL GRUPO DEBE PARTICIPAR DE LA ACTIVIDAD.....	88
	RECURSOS:	89
	RESPONSABLES: MAESTRO INVESTIGADOR Y MAESTRAS INVESTIGADORAS EN FORMACIÓN.....	89
6.3.2	CONVERSATORIO CON LA DOCENTE TITULAR.....	90
	OBJETIVO:.....	90
	FECHA DE APLICACIÓN:	90

ASPECTOS A TRATAR:	90
METODOLOGÍA:	91
ACTIVIDADES:	91
RECURSOS:	91
RESPONSABLES: MAESTRO INVESTIGADOR Y MAESTRAS INVESTIGADORAS EN FORMACIÓN.....	91
6.3.3 EVALUACIÓN HABLA Y ESCUCHA	92
OBJETIVO:	92
FECHA DE APLICACIÓN:	92
ASPECTOS A EVALUAR:	92
METODOLOGÍA: PRUEBA INFORMAL DE HABLA Y ESCUCHA.	92
ACTIVIDADES:	92
MATERIAL REQUERIDO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	93
MATERIAL DE CONSUMO PARA EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD ...	93
6.3.4 PRUEBA DE ESTADO INICIAL DE LECTURA Y ESCRITURA.	94
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	95
TU CEREBRO	95
ENCIERRA EN UN CÍRCULO LA LETRA QUE CORRESPONDE A LA RESPUESTA CORRECTA:.....	96
7.1 SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA SEDE “AURES”	101
MI MUNICIPIO “MEDELLÍN”	101
NÚMERO DE SESIONES: 6.....	101

TOTAL ENCUENTROS: 18.....	101
PORTADOR DE TEXTO: EL FOLLETO	101
OBJETIVOS:	101
LOGROS ESPERADOS:.....	101
INDICADORES DE LOGROS:	101
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES.....	102
SESIÓN 1 “LA NOTICIA” SOBRE EL MUNICIPIO DE MEDELLÍN.....	102
SESIÓN 2 “EL PANEL”	104
RECuento ORAL POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA SESIÓN ANTERIOR TENIENDO EN CUENTA LOS SIGUIENTES PARÁMETROS: LOS ESTUDIANTES ESTARÁN ORGANIZADOS EN CADA UNO DE SUS PUESTOS; EL MAESTRO Y LA MAESTRA EN FORMACIÓN REALIZAN PREGUNTAS CON EL PROPÓSITO DE RECORDAR ASPECTOS IMPORTANTES DE LA SESIÓN ANTERIOR; LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES SERÁ DE MANERA VOLUNTARIA, POR ÚLTIMO EL MAESTRO Y LA MAESTRA EN FORMACIÓN DEBE TOMAR REGISTRO DE LAS RESPUESTAS DE LOS ESTUDIANTES EN EL TABLERO O EN UN CARTEL, CON EL FIN DE DEJAR LA INFORMACIÓN EN UN LUGAR VISIBLE PARA UBICAR A LOS ESTUDIANTES EN LA ACTIVIDAD DURANTE TODA LA SESIÓN.....	104
REVISIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL MATERIAL; EN ESTE CASO EL MATERIAL SON LAS NOTICIAS QUE LOS ESTUDIANTES TRAEN COMO TAREA DE LA SESIÓN ANTERIOR, PARA ESTA ACTIVIDAD EL MAESTRO Y MAESTRA EN FORMACIÓN PIDE A LOS ESTUDIANTES EL REPORTE DE LA TAREA ASIGNADA EN LA SESIÓN ANTERIOR, LA CUAL SIRVE DE BASE PARA INICIAR LA ACTIVIDAD ACTUAL.....	104
SESIÓN 4 EL INSTRUCTIVO (GUÍA TURÍSTICA SOBRE MI BARRIO ROBLEDO AURES)	105
CONFRONTACIÓN Y CORRECCIÓN DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA SOBRE EL RECORRIDO POR EL BARRIO (GUÍA TURÍSTICA).....	108
SESIÓN 5 EL FOLLETO (PRIMER BORRADOR).....	109

CONCEPTUALIZACIÓN POR PARTE DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN ACERCA DEL FOLLETO A PARTIR DE LA PREELABORACIÓN DE ESTE POR EL GRUPO CON EL APOYO DE LA DOCENTE TITULAR TENIENDO EN CUENTA LAS ACTIVIDADES ABORDADAS ANTERIORMENTE.	109
ACTIVIDAD DE FINALIZACIÓN: ORGANIZACIÓN DE LOS SUBGRUPOS PARA LLEVAR A CABO LAS EXPOSICIONES ORALES; CADA INTEGRANTE DE LOS SUBGRUPOS DEBE EXPONER.....	112
7.2 SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA SEDE “SANTA MARÍA”	113
SECUENCIA DIDÁCTICA MI MUNICIPIO “MEDELLÍN”	113
NÚMERO DE SESIONES: 7.....	113
PORTADOR DE TEXTO: FOLLETO.....	113
OBJETIVO:.....	113
LOGROS ESPERADOS:.....	113
INDICADORES DE LOGROS:	113
<i>DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES.....</i>	114
SESIÓN 1	114
SESIÓN 2	116
SESIÓN 3.	117
SESIÓN 4 Y 5.....	118
CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE EL FOLLETO	118
SESIÓN 6 Y 7.....	119
SE TERMINA CON LA REALIZACIÓN DEL FOLLETO Y SE SOCIALIZA CON TODOS LOS ESTUDIANTES.....	119
9.4 EL ROL DOCENTE FRENTE AL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS ILETRADOS: ABSOLUTOS O FUNCIONALES.....	219

1.	LEER, ESCRIBIR, HABLAR Y ESCUCHAR CON SENTIDO Y SIGNIFICADO PARA LA VIDA	8
1.1	JUSTIFICACIÓN	8
1.2	OBJETIVOS	12
1.2.1	Objetivo General	12
1.2.2	Objetivos Específicos	12
2	POBLACIÓN Y MUESTRA	14
3	MARCO REFERENCIAL	16
3.1	ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE EL DESARROLLO DE LAS CUATRO HABILIDADES COMUNICATIVAS EN JÓVENES Y ADULTOS ESCOLARIZADOS	16
3.2	MARCO TEÓRICO	23
3.2.1	Contextualización e historia de la educación de jóvenes y adultos en Latinoamérica y el Caribe	23
3.2.2	¿Qué se entiende por Vulnerabilidad?	32
3.2.3	Políticas educativas para jóvenes y adultos	36
4	PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS (leer, escribir, hablar y escuchar)	44
4.1	¿QUÉ ENTENDEMOS POR PROCESOS COGNITIVOS?	44
4.2	¿QUÉ ENTENDEMOS POR LEER, ESCRIBIR, HABLAR Y ESCUCHAR?	45
4.2.1	Leer	45
4.2.1.1	Características de un buen lector:	47
4.2.1.2	Características del texto	48
4.2.1.3	Características del contexto:	48
4.2.2	Escribir	48
4.2.3	Hablar y Escuchar	51
4.3	DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN EL APRENDIZAJE DE LECTURA, ESCRITURA, HABLA Y ESCUCHA	52
5	CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE INTERVENCIÓN	57

	PEDAGÓGICA	
5.1	GENERALIDADES SOBRE ESTRATEGIAS	58
5.2	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	61
5.2.1	Según el tipo de contenido declarativo, (información que desee interiorizarse, describir o declarar).	62
5.2.2	Según los procesos cognitivos implicados	62
5.3	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	66
5.3.1	Los proyectos de aula:	67
5.3.2	La secuencia didáctica	68
5.4	LA EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	72
5.5	ADAPTACIONES CURRICULARES	78
6	METODOLOGÍA	84
6.1	PRESENTACIÓN	84
6.2	PROCEDIMIENTO GENERAL	85
6.3	INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN	87
6.3.1	Conversatorio con los estudiantes	87
6.3.2	Conversatorio con la docente titular.	90
6.3.3	Evaluación habla y escucha	92
6.3.4	Prueba de estado inicial de lectura y escritura	94
7.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGOGICA	99
7.1	SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA SEDE AURES	101
7.2	SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA SEDE SANTA MARÍA	113
7.3	SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA MODALIDAD DE CLEI III SEDE PLAYÓN	120
8.	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE ESTADO INICIAL DE LECTURA, ESCRITURA, HABLA Y ESCUCHA.	124
8.1	PRESENTACIÓN	123
8.2	ANÁLISIS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE LOS RESULTADOS	130
9	ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS	190
9.1	CARACTERISTICAS DE APRENDIZAJE	190

9.2	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	198
9.3	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	206
9.4	EL ROL DOCENTE FRENTE AL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS ILETRADOS: ABSOLUTOS O FUNCIONALES	219
10	CONCLUSIONES	227
11	RECOMENDACIONES	231
12	ANEXOS	234
	BIBLIOGRAFIA	

RESUMEN

“Leer, escribir, hablar y escuchar, con sentido y significado para la vida” es un proyecto de investigación pedagógica, pensado, diseñado y ejecutado para facilitar la adquisición y uso de las habilidades comunicativas en niños (as), jóvenes y adultos iletrados, entre los 9 y 54 años de edad, ubicados dentro de la clasificación de la población en situación de vulnerabilidad. Ellos se encuentran escolarizados en tres sedes de la institución educativa Fe y Alegría regional Antioquia, bajo la modalidad de Aceleración del Aprendizaje y Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI). Dicha investigación estuvo orientada por los principios de la investigación acción educativa. En el texto se presentan, entre otros aspectos, una caracterización de la población objeto de estudio sobre sus fortalezas y debilidades en cuanto a las cuatro habilidades comunicativas y como consecuencia de ello una propuesta de intervención pedagógica a partir de **la secuencia didáctica** como estrategia de enseñanza que permite la adquisición y uso con sentido y significado de dichas habilidades.

PALABRAS CLAVES

Intervención pedagógica, secuencia didáctica, lectura, escritura, habla, escucha, jóvenes y adultos iletrados, vulnerabilidad, Aceleración del Aprendizaje, Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), proceso, estrategias de enseñanza, estrategias de aprendizaje, dificultades en el aprendizaje.

1. LEER, ESCRIBIR, HABLAR Y ESCUCHAR CON SENTIDO Y SIGNIFICADO PARA LA VIDA

1.1 JUSTIFICACIÓN

Los niños, niñas, jóvenes y adultos iletrados entre los 9 y 54 años, incluidos actualmente en los grupos de Aceleración del Aprendizaje y Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) se encuentran en una etapa en que la sociedad y las condiciones particulares de vida les exigen ser productivos desde lo social y lo laboral, a su vez están en una edad en la que pueden ser excluidos del sistema educativo formal; ya sea por sus características personales, la extra edad y/o por no haber alcanzado los logros académicos esperados; de igual manera las inadecuadas prácticas pedagógicas o normas institucionales inciden en dicha exclusión.

Como respuesta a la problemática ya mencionada, el Estado colombiano plantea unas directrices que pretenden orientar la atención educativa a la población joven y adulta, entre las que se encuentran el Decreto 3011 de 1997, que establece las normas para la oferta de la educación de adultos; donde se reglamentan diferentes alternativas entre educación formal y no formal dirigida a quienes por su edad y posibilidades sociales permanecen en la búsqueda de una formación que les permita unas condiciones laborales y la inserción en una sociedad que, de alguna manera, les exige productividad en términos económicos.

En esta misma línea, se encuentra La Directiva Ministerial 014 de 2004 la cual reglamenta las “orientaciones para la administración de programas de alfabetización y educación básica y media de jóvenes y adultos”.¹ Dichos programas tienen como base el desarrollo de habilidades comunicativas con el

¹ COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Directiva Ministerial. N° 14. Santafé de Bogotá. El ministerio, Julio de 2004. p. 389

fin de que el sujeto se convierta en receptor, intérprete y productor de significados, posibilitando el acceso de la población iletrada de una manera funcional a contextos educativos, sociales y laborales.

Por esta razón, la educación de jóvenes y adultos debe brindarse a partir del contexto inmediato, educando para la realidad y preparando a los jóvenes y adultos para dar una respuesta asertiva a las demandas del medio, según Freire “La educación debe permitirles tomar conciencia de si mismos y de sus posibilidades desde la acción de su propio medio² ...” dicho autor, nos invita a observar la escuela como un espacio de construcción de identidad cultural, y construcción de conocimiento, al tiempo que propone la generación de ambientes de aprendizaje donde los estudiantes “escudriñen la realidad” y asuman una postura crítica frente a sus procesos de formación y participación social, todo esto con el fin de formar hombres y mujeres de diálogo, que puedan hacer uso de sus habilidades comunicativas dentro de una sociedad que cada día exige mayores competencias al respecto.

Debido a esto, los maestros y la escuela se convierten en los principales gestores de sociedad, siendo quienes favorecen el proceso educativo y brindan las herramientas necesarias para que todas las personas implicadas en el proceso puedan tener un desarrollo integral. Sin embargo, no basta con el papel que desempeña el docente para lograr avances significativos en el proceso de aprendizaje de un sujeto, también la motivación es un factor fundamental, de la misma manera que lo es propiciarle a los estudiantes las posibilidades para que aprendan a usar distintas estrategias de aprendizaje en pro de desarrollar un pensamiento crítico frente a su cotidianidad.

² Romo Torres, Ricardo. Contribuciones freireanas al pensamiento latinoamericano. *En publicación: Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan* Moacir Gadotti, Margarita Gomez y Lutgardes Freire. 2003 ISBN 950-9231-83-5
Acceso al texto completo: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/freire/torres.pdf>

De ahí, que el interés de la comunidad y específicamente de aquellos niños, niñas, jóvenes y adultos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, sea participar en procesos educativos, lo que les permite avances y mejoras en su calidad de vida, a nivel personal, familiar y laboral posibilitando así, una ruptura con el analfabetismo y la pobreza.

Frente a esta situación y teniendo como referente las orientaciones diseñadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), al igual que las necesidades de la población objeto de estudio de este proyecto, implementamos una propuesta de intervención pedagógica que les posibilitara mejorar su desempeño en los diferentes contextos en los que interactúan.

En esta medida nuestro proyecto se enmarca en la línea de la atención educativa a la población en situación de vulnerabilidad; haciendo énfasis en los niños, niñas, jóvenes y adultos iletrados entre los 9 y 54 años de edad, incluidos actualmente en los grupos de Aceleración del Aprendizaje y CLEI de la Institución Educativa Fe y Alegría, sedes: Aures, Santa María y Playón; a quienes fue dirigida la propuesta de intervención enfocada a desarrollar y fortalecer las habilidades comunicativas -lectura, escritura, habla y escucha-, debido a la poca funcionalidad que dicha población hace de estas habilidades.

De esta manera pensamos en la necesidad de una intervención educativa que apunte al desarrollo integral de los individuos, lo que significa brindarle a los y las estudiantes vías para que participen en su entorno comunitario y laboral de manera crítica, activa y consciente.

Con base en lo anterior, tendremos en cuenta las siguientes preguntas orientadoras:

¿Cuáles son las características de aprendizaje en las habilidades comunicativas de los niños, niñas, jóvenes y adultos iletrados entre los 9 y 54 años de edad, que se encuentran incluidos actualmente en los grupos de Aceleración del Aprendizaje y CLEI III?

¿Cuáles son las fortalezas y dificultades en la adquisición y uso funcional de la lectura, escritura, habla y escucha que presentan los niños, niñas, jóvenes y adultos iletrados entre los 9 y 54 años de edad incluidos actualmente en los grupos de Aceleración del Aprendizaje y CLEI III y cómo repercuten éstas en su desempeño cotidiano?

¿Qué tipo de estrategias de enseñanza y de aprendizaje requieren los niños, niñas, jóvenes y adultos iletrados entre los 9 y 54 años de edad, incluidos actualmente en los grupos de Aceleración del Aprendizaje y CLEI III para el desarrollo funcional de las cuatro habilidades comunicativas?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GENERAL

Diseñar e implementar una propuesta de intervención pedagógica que posibilite la adquisición, fortalecimiento y uso funcional de las cuatro habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar), en niños, niñas, jóvenes y adultos iletrados entre los 9 y 54 años de edad, que actualmente se encuentran escolarizados en los grupos de Aceleración del Aprendizaje y CLEI III de la Institución Educativa Fe y Alegría.

1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar las características básicas de aprendizaje, con relación a las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) de niños, niñas jóvenes y adultos iletrados entre los 9 y 54 años de edad, pertenecientes a los grupos de Aceleración del Aprendizaje y CLEI III.

Detectar las fortalezas y dificultades específicas en la adquisición y uso funcional de la lectura, escritura, habla y escucha, que presentan los niños, niñas, jóvenes y adultos iletrados entre los 9 y 54 años edad incluidos en los grupos de Aceleración del Aprendizaje y CLEI III, con el fin de crear una propuesta de intervención pedagógica que mejore su competencia comunicativa.

Diseñar y aplicar estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar) en niños, niñas, jóvenes y adultos iletrados entre los 9 y 54 años de edad pertenecientes a los grupos de Aceleración del Aprendizaje y CLEI III, que les posibilite una

participación funcional en los contextos educativo, social y laboral mejorando su calidad de vida.

Promover la adquisición, el uso y la toma de conciencia de estrategias de aprendizaje; en niños, niñas, jóvenes y adultos iletrados entre los 9 y 54 años de edad pertenecientes a los grupos de Aceleración del Aprendizaje y CLEI III, para mejorar sus procesos de lectura, escritura, habla y escucha.

2. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de estudio de nuestro proyecto pertenece a los denominados grupos en situación de vulnerabilidad, siendo ésta una condición que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas dada su exclusión del sistema educativo y por ende del ámbito social. A dicha población corresponde el grupo de los iletrados que se caracterizan por ser absolutos o funcionales, es precisamente a ellos a quienes se dirigió nuestro proyecto: niños, niñas, jóvenes y adultos iletrados entre los 9 y 54 años de edad, incluidos en los grupos de ***Aceleración del Aprendizaje y CLEI III*** de la Institución Educativa Fe y Alegría.

La implementación del proyecto se realizó en tres sedes de la Institución Educativa Fe y Alegría Regional Antioquia, sede Medellín; dicha Institución es un organismo no gubernamental que se caracteriza por ser un Movimiento de Educación Popular, Integral y de Promoción Social, dirigido específicamente a la población excluida que desea una transformación social, con ellos se implementa una propuesta educativa basada en proyectos y programas que responde a las inquietudes, necesidades e intereses de dicha población.

Los barrios en los cuales se encuentran ubicadas las sedes pertenecen a los estratos 0, 1 y 2. Al occidente se encuentra el barrio Robledo Aures el Mirador, perteneciente a la comuna N° 7, donde está ubicada la sede Aures, beneficiando con el servicio educativo específicamente al sector de Aures N° 1 y N° 2 y los barrios: Villa Sofía, Villa Claret, el Romeral y un bajo porcentaje del corregimiento San Cristóbal.

Al nororiente se encuentra el barrio Santo Domingo Savio N°2, perteneciente a la comuna N° 1, allí está ubicada la sede Santa María, beneficiando con el servicio educativo a varios sectores; como: Brisas de Oriente, La Silla, La 29, los Álamos, La Torre, La Placa y el Plan.

Al norte se encuentra Santa Cruz, perteneciente a la comuna N° 4, donde está ubicada la sede el Playón, beneficiando con el servicio educativo específicamente al sector del Playón y barrios aledaños como Aranjuez parte baja, Acevedo y Zamora.

De cada una de las sedes se seleccionó un grupo de estudiantes para conformar la muestra. En la modalidad de Aceleración del Aprendizaje, participaron 62 estudiantes entre 9 y 20 años de edad, distribuidos de la siguiente manera: En el caso de la sede Aures participaron 31 estudiantes, quienes concluyeron todo el proceso; en cuanto a la sede Santa María pertenecían 30 estudiantes de los cuales finalizaron el proceso 18; en la sede Playón, se seleccionó el grupo correspondiente al CLEI III, conformado en su momento por 43 estudiantes, entre los 15 y 54 años de edad; de los cuales solo 18 terminaron el proceso en el proyecto.

3. MARCO REFERENCIAL

3.1 ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE EL DESARROLLO DE LAS CUATRO HABILIDADES COMUNICATIVAS EN JÓVENES Y ADULTOS ESCOLARIZADOS

Este apartado tiene como objetivo exponer y relacionar algunas experiencias realizadas por varios autores y en diferentes contextos, con relación a los procesos de alfabetización de jóvenes y adultos; estas investigaciones cobran importancia en el momento en que logran hacer aportes valiosos que se relacionan con nuestro proyecto sobre el Desarrollo de Habilidades Comunicativas en niños, niñas, jóvenes y adultos Illetrados, incluidos actualmente en los grupos de Aceleración del Aprendizaje y CLEI III. Además tienen como prioridad, conceptualizar y resignificar los procesos de alfabetización en el marco de una educación basada en las necesidades e intereses de las comunidades carentes de atención educativa, situación desfavorable que repercute significativamente en su calidad de vida.

Teniendo en cuenta lo anterior se seleccionaron algunas investigaciones relacionadas con estudios como:

Las nuevas posturas frente al concepto de alfabetización en la medida que dicho proceso permite y posibilita en los educandos iletrados un desarrollo integral, aportes realizados por Balhen³.

El conocimiento de las prácticas lecto-escriturales en niños (as) y jóvenes, claramente planteados por: Meza⁴, Arispe⁵, Flórez Hernández⁶ y Echavarría⁷.

³ BALHEN, Jesús. Proyecto acceso a la cultura escrita, a la educación permanente y a la información. 2006

⁴ MEZA, Maria del Pilar. Lectura y escritura para adultos: que se enseña y como se aprende. Usos y conocimientos del lenguaje hablado y escrito que traen consigo el adulto y su vinculación al aprendizaje formal de la lecto-escritura. 1990.

⁵ ARISPE SOLANA, Evelyn. Más o Menos Letrados: Adolescentes y Comunidades Lectoras en la Escuela Secundaria en México. En: Lectura y Vida. Vol. 20, N^o. 3 (sep. 1999); p. 22 – 28.

La alfabetización como herramienta que posibilita la inclusión en los procesos educativos o la deserción en los mismos, sistematizada por autores como: Laubach⁸, y Elmelaj⁹.

La identificación de las dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura, realizadas por: Bilger Mireille¹⁰, Equipo de Trabajo Fundación Juan Tama¹¹ y Perdomo¹².

Las estrategias de intervención para mejorar los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, sistematizada por autores como: Hurtado¹³, Quintero¹⁴, Teberosky¹⁵, Villalobos¹⁶, Tovar y Morales¹⁷.

Las anteriores investigaciones fueron realizadas en contextos como la India, España, México, Venezuela, Argentina, Nicaragua, Paraguay y en Colombia, en este último, se realizaron en los departamentos de Cauca, Valle del Cauca, Córdoba, entre otros. La población objeto de estudio de los diversos proyectos de investigación estaba conformada por jóvenes y adultos que se caracterizaban por encontrarse en situación de vulnerabilidad, específicamente poblaciones inmigrantes, iletrados, comunidades indígenas, mujeres cabeza de hogar. En cuanto a las temáticas abordadas en las diferentes investigaciones encontramos que estas coinciden en:

⁶ FLOREZ HERNANDEZ, Gloria E. Prácticas y sentidos de la cultura escrita. 2004, p.28

⁷ ECHAVARRÍA Karina. Una Visión Constructivista de la Lectura en Los Adolescentes. En: Lectura y Vida. Volumen 27 N° 1. (marz. 2006); p. 64 – 69.

⁸ LAUBACH, Frank. Segunda visita a la India. En: Educación de adultos. N° 16. (nov. 2003); p. 39-46.

⁹ ELMELAJ, Julia. Una Mirada Integradora para Alfabetizar a Jóvenes y Adultos. En: Lectura y Vida. 2006. Vol. 27. No.2.

¹⁰ BILGER, Mireille. Análisis de la Competencia Literaria en Adultos Castellanos Analfabetas. En: Comunicación, Lenguaje y Educación. 1989.

¹¹ EQUIPO DE TRABAJO FUNDACIÓN JUÁN TAMA. “Algunos avances del Proyecto de alfabetización cultural en lengua Páez”. En: Revista debate en educación de adultos. 1998. N° 8. p. 22-27.

¹² PERDOMO, Adonias. La educación tradicional y el material didáctico para la educación básica primaria. Un reto para las comunidades indígenas en Colombia”. En: Debate en Educación de Adultos. 2000. N° 11.

¹³ HURTADO, Rubén Darío. Guía metodológica para la enseñanza de la lectura y escritura con población adulta. 1990.

¹⁴ QUINTERO, Anunciación. Un Programa de Intervención para la comprensión de textos: Desarrollo de la fase previa. En: Comunicación, Lenguaje y Educación. 1995 Vol. 28.

¹⁵ TEBEROSKY, Ana. Reescribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas. 1995.

¹⁶ VILLALOBOS José. Construcción de Organizadores Gráficos para Promover y Desarrollar la Lectoescritura. En: Lectura y Vida. Volumen 22 N° 1. (marzo. 2001); p. 48 – 56.

¹⁷ TOVAR, Rosa María y MORALES, Oscar. Los Jóvenes sí Pueden Leer y Escribir Autónomamente. Experiencia Pedagógica con Adolescentes Venezolanos. En: Lectura y Vida. (junio. 2005) Volumen 26 N° 2. p. 22 -30.

El reconocimiento de las habilidades comunicativas como herramientas que favorecen la participación de los jóvenes y adultos dentro de sus comunidades, otorgándole a la lectura, la escritura, el habla y la escucha, la funcionalidad social que las caracteriza y que les permite desempeñar un papel activo dentro de las prácticas cotidianas; lo que a su vez, les posibilita generar conocimiento, y transformación tanto individual como social.

La caracterización de los procesos de alfabetización como aquellos que permiten la apropiación del código escrito, partiendo de los conocimientos de los estudiantes para el montaje y adaptación de estrategias, lo que favorece el desarrollo de un pensamiento crítico en los jóvenes y adultos. Por otro lado permitir la equiparación de los derechos, desde lo educativo y lo vocacional, evitando de esta forma los altos índices de deserción y una mejor integración y proyección social.

El diseño de propuestas de intervención, partiendo de las dificultades de la población objeto de estudio en el proceso de alfabetización, teniendo en cuenta sus características lingüísticas y, a partir de ellas, mejorar los procesos de comprensión y producción de textos, utilizando materiales contextualizados en cuanto a contenidos y estructura lingüística; logrando a su vez, un proceso de recuperación cultural y de disfrute por la lectura y la escritura.

Los anteriores aspectos, develan cómo la población en situación de vulnerabilidad, específicamente los jóvenes y adultos iletrados requieren alternativas pedagógicas donde se lleven a cabo procesos de acompañamiento, los cuales les posibiliten apropiarse, de manera funcional, de las habilidades comunicativas, finalizando así con los ciclos de analfabetismo que pueden ser causados por la interrupción de los procesos educativos o por factores socio-económicos, familiares, motivacionales; además, de la exclusión de los jóvenes y adultos del sistema educativo por motivos de extraedad.

También es causa de dicha situación, las estrategias, metodologías y los ambientes de aprendizaje inadecuados o poco interesantes para los educandos, pues en muchas ocasiones los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y la escritura se trabajan en marcos descontextualizados que se alejan de las verdaderas necesidades e intereses de la población objeto de estudio, situación que se presenta en los resultados de las investigaciones aquí citadas.

Después, de realizar la presentación general de las investigaciones, a continuación presentaremos una correlación entre todas ellas, en cuanto a: contextos donde se desarrollaron, población beneficiaria, enfoque metodológico e investigativo, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, resultados y mejoramiento del contexto.

- Las investigaciones fueron desarrolladas, en su gran mayoría, en contextos y situaciones muy similares, independiente de la ubicación geográfica, en ellas se buscó dar respuesta a las necesidades que presentaban los grupos poblacionales en cuanto a las habilidades comunicativas.
- Dichas poblaciones se caracterizan por ser jóvenes y adultos en condiciones socioculturales desfavorables, es decir en situación de vulnerabilidad, ya que son personas que no gozan de condiciones básicas de vida, entre ellas el aspecto formativo, dificultándoseles el acceso al sistema educativo lo que genera situaciones de analfabetismo absoluto, o la permanencia en dichas instituciones debido a ambientes de aprendizaje y metodologías de enseñanza, que no responden a las características intereses y necesidades de la población, generando en ellos deserción temprana del ámbito educativo y por lo tanto un analfabetismo funcional.
- Teniendo presente las características de la población, las investigaciones intentan analizar y comenzar a dar solución a las dificultades presentes en cuanto a los procesos de integración escolar y específicamente a los de

alfabetización; considerando que la educación debe posibilitar una significación de la construcción y apropiación del conocimiento, que favorezca la proyección laboral, pues la gran mayoría de la población participe en las diferentes experiencias, son personas que presentan la necesidad del trabajo remunerado.

- De otro lado, en los informes de investigación revisados encontramos que la metodología empleada corresponde a la investigación cualitativa, bajo la modalidad de investigación acción, en donde se utilizan instrumentos y técnicas para la recolección de la información que van desde la observación participante, la entrevista, el análisis de caso, hasta la encuesta. Este enfoque investigativo tiene una gran relevancia en los estudios de corte social, ya que su dinámica permite la interacción investigador-población objeto de estudio y en esa medida se interpreta conjuntamente el entorno y la situación problema en aras de mejorar las condiciones de vida de la comunidad involucrada.
- Igualmente, se evidencian en las investigaciones sustentos teóricos que responden a los aportes del Constructivismo, la Psicolingüística y la Teoría Sociocultural, retomando autores como: Solé, Goodman, Kaufman, Coll, Vigotsky, siendo éstos un gran referente para el quehacer docente ya que direccionan, de alguna manera, los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se llevaron a cabo en tales estudios y que para nuestro proyecto de gran importancia. Específicamente, Vigotsky quien dentro de sus principios, aporta a las investigaciones, una mirada al sujeto y al contexto donde por medio de conversaciones espontáneas, se permita, de una manera natural, que "el joven y el adulto ejerciten su lenguaje oral como medio de expresión y para incrementar sus capacidades cognitivas"¹⁸. Lo anterior, no implica una homogenización de tendencias, enfoques y estrategias de atención educativa, ya que en cada uno de los contextos

¹⁸ Vigotsky (1979, 1987), citado por ELMELAJ, Julia. Una Mirada Integradora para Alfabetizar a Jóvenes y Adultos. En: Revista Lectura y Vida. 2006. Vol. 27. No.2. p. 49.

donde se ejecutaron las experiencias, se reconoce la diversidad de los educandos desde sus intereses y capacidades, además, de los contextos socioculturales donde estos habitan. Como sustenta Arispe los procesos de alfabetización, no pueden ser una cuestión de voluntades, las condiciones son complejas y ello implica el reconocimiento del otro como sujeto que interactúa en una sociedad en la que “debemos reconocer que los problemas de alfabetización y participación en la cultura letrada son un producto de las estructuras económicas que rigen el sistema educativo y no de prácticas específicas de enseñanza o de alumnos `malos`”¹⁹.

- Es en este sentido, que los procesos educativos se conceptualizan como espacios en los cuales es posible la participación activa de la población joven y adulta iletrada en donde ellos construyan y produzcan conocimiento a partir de sus prácticas cotidianas. Es así, como Flórez H. hace un reconocimiento a las prácticas lecto-escriturales como aquellas que “pueden ser un recurso fundamental que posibilite el acceso al conocimiento, al ejercicio del derecho a la educación, en la medida que potencian las posibilidades de estos sectores vulnerables”²⁰.
- Durante la ejecución de las investigaciones se pone de manifiesto la urgente necesidad de la población en cuanto a iniciar o continuar procesos educativos que los aproximen cada vez más a la adquisición funcional de la lectura, la escritura, el habla y la escucha como habilidades comunicativas que les posibiliten la construcción de conocimiento, en el caso de los adultos Bilger afirma que “el conjunto de resultados demuestra que estos adultos analfabetas tienen claramente un conocimiento de lo que es un texto escrito”²¹; lo que les permite a su vez, el dominio de los canales comunicativos que aumenten las posibilidades de interactuar y por lo tanto incrementen las opciones laborales.

¹⁹ ARISPE SOLANA, Evelyn. “Más o Menos Letrados: Adolescentes y Comunidades Lectoras en la Escuela Secundaria en México”. En: *Lectura y Vida*. Vol. 20, N° 3 (Sep. 1999). p. 22.

²⁰ FLOREZ, Gloria E. *Prácticas y sentidos de la cultura escrita*. 2004. p. 28

²¹ BILGER, Mireille. *Análisis de la Competencia Literaria en Adultos Castellanos Analfabetas*. En: *Comunicación, Lenguaje Y Educación*. (1989), p. 56

- Se evidencia que la alfabetización va más allá de la mera adquisición de un código escrito, requiere la aplicación y el uso funcional de las cuatro habilidades comunicativas, para que los jóvenes y adultos participen activamente en su entorno, llegando a ser sujetos autónomos y críticos, entendiéndose por sujeto autónomo:

“aquel capaz de interpretar, analizar, argumentar, demostrar, ver relaciones y dependencias entre hechos y datos que parecen aislados e independientes, ir más allá de las apariencias y del presente, usar una perspectiva histórica, una idea de proceso, cualidades que representan un tiempo de aprendizaje sistemático que solo una institución como la escuela puede garantizar”²²

Por todo lo anterior se hace necesario plantear metodologías y estrategias de enseñanza y de aprendizaje que sean acordes a los objetivos planteados por los investigadores, docentes y comunidades participantes de nuestro proyecto, en relación con la alfabetización o con otro tipo de proceso educativo, que sea flexible y contextualizado y a su vez se articule con las necesidades educativas, pero también necesidades reales de la población objeto de estudio.

Para concluir, es importante hacer una recopilación en cuanto a resultados, sugerencias y procesos desarrollados en las investigaciones relacionadas anteriormente. En un primer momento se encuentra el reconocimiento que se le hace a la educación de jóvenes y adultos como aquella que permite un mejor desarrollo y resignificación de la persona en cuanto a la reafirmación de sus

²² FANFANI. citado por, ELMELAJ, Julia. Una Mirada Integradora para Alfabetizar a Jóvenes y Adultos. En: Revista Lectura y Vida. 2006. Vol. 27. No.2.

derechos educativos, laborales y por lo tanto sociales, es importante anotar que estos procesos deben estar encaminados no solo al desarrollo de la lectura y la escritura sino al habla y escucha como habilidades comunicativas que cobran igual importancia en el momento de interactuar con los demás.

La educación más que un proceso instrumental para el desarrollo humano es una vía significativa que debe contribuir a la interpretación de necesidades y potencialidades individuales y colectivas con el fin de, como en nuestro caso, mejorar las condiciones de vida de la población objeto de estudio; objetivo que logra evidenciarse en cada una de las investigaciones revisadas y que contribuye directamente a construir el estado del arte de la investigación en curso, en cuanto a los procesos alfabetizadores.

3.2 MARCO TEÓRICO

El sustento teórico del presente proyecto de investigación se desarrolló en cinco ejes temáticos: el primero hace referencia a la Contextualización e historia de la educación de jóvenes y adultos en Latinoamérica y el Caribe; el segundo corresponde a la conceptualización sobre Vulnerabilidad; el tercero presenta lo relacionado con políticas educativas para jóvenes y adultos; en un cuarto eje hacemos alusión a elementos relacionados con los procesos implicados en la adquisición de las cuatro habilidades comunicativas y así mismo, conceptualizamos sobre las dificultades específicas en el aprendizaje de dichas habilidades. Finalmente se presenta un capítulo que aborda la conceptualización sobre la intervención pedagógica. A continuación desarrollaremos cada uno de los ejes anteriormente citados.

3.2.1 Contextualización e historia de la educación de jóvenes y adultos en Latinoamérica y el Caribe. En este apartado presentaremos aportes teóricos claves para contextualizar la educación de adultos en América Latina y el Caribe, en cuanto a: definición, contextualización de educación de adultos en

el medio local y una corta reseña de lo que se ha realizado en países como: Argentina, México, Brasil, Cuba y Venezuela.

Para comenzar, podemos decir que los gobiernos de América Latina y el Caribe tienen como desafío alfabetizar aproximadamente 39 millones para el año 2015²³ de personas que por una u otra razón, no accedieron al sistema educativo, desertaron o fueron expulsados de él. Muchas de estas personas presentan serias dificultades al momento de querer ingresar al sistema educativo, algunos iniciaron sus estudios en edad avanzada o abandonaron la escuela antes de terminar su formación básica. Las razones que los obligaron a dejar de lado sus estudios son: el bajo nivel socioeconómico que los lleva a la necesidad de trabajar desde muy temprana edad, las escuelas muy retiradas, desplazamiento forzoso (violencia), desinterés que genera la repitencia de uno o más cursos, las pocas ofertas de programas educativos para jóvenes y adultos, como resultado de un insuficiente presupuesto para las campañas de alfabetización; carencia de vías de comunicación; insuficiente preparación de maestros en la educación de adultos, lo que se evidencia en las inadecuadas prácticas pedagógicas; los efectos de un sistema feudal (de tenencia de tierras que tuvo marginado a algunos grupos humanos); y en lo cultural, la enseñanza en otros dialectos y lenguas.

Dichos factores repercuten en detrimento de la participación del individuo iletrado en los diferentes espacios: su vida en comunidad, a nivel laboral en términos de productividad económica y posibilidades de progreso individual; por lo general a este grupo poblacional se le dan ocupaciones menos productivas y son parte de la mano de obra no calificada o escasamente calificada.

Como sabemos, la educación es un derecho fundamental del ser humano; tal derecho, es institucionalizado desde los diferentes marcos legales de cada país y contenidos en documentos como: constituciones políticas, leyes

²³ http://www.lanacion.cl/prontus_noticias/site/artic/20050201/pags/20050201134223.html

generales de educación, decretos, entre otros. Igualmente, a nivel internacional se han instaurado referentes legales que se orientan a garantizar los procesos educativos de los ciudadanos, independiente de su nacionalidad. Un ejemplo de ello, fue la conferencia llevada a cabo en Jomtien (Tailandia), “Educación Para Todos” en 1990, con el objetivo de buscar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos los ciudadanos y facilitar su participación en la sociedad, a la vez que buscar disminuir los índices de pobreza. Por eso, cada región debe vincularse y acoger desde sus políticas y necesidades particulares los principios que desde una “Educación Para Todos” se han pretendido fomentar en la búsqueda de soluciones educativas para la población joven y adulta, en este caso de la comunidad latinoamericana.

Con respecto a lo anterior se puede reafirmar que la educación es un derecho que no se le puede vulnerar a ninguna persona, sin importar sus capacidades físicas, psíquicas y/o mentales; como lo afirma la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO) “la alfabetización por ser un derecho básico de las personas, inscrito en los derechos humanos, debe ser abordada como tarea específica, cultural que remite a una relación totalizadora de la vida social”.²⁴

Según la UNESCO, la Educación de Adultos se define como “una actividad que designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método; sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes y su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento

²⁴ UNESCO CREFAL. Marco de acción regional de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. En: revista debate en educación de adultos N° 13. (dic. 2001; ene. 2002)

integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente "25.

La educación de adultos en nuestro contexto, es concebida desde la Ley General de Educación (Ley 115/1994 Artículo 50) como, "aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo y, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios."26

Colombia no ha sido ajena a la educación que requieren los jóvenes y adultos iletrados; siempre ha buscado la manera de disminuir los índices de analfabetismo. A continuación se presenta un breve repaso histórico de los avances en la atención educativa a adultos en nuestro país.

Inicialmente la alfabetización se concebía como el servicio social que brindaban los bachilleres durante ochenta horas de educación dirigida a la población adulta y al desarrollo de la comunidad. Dicho acompañamiento se llevaba a cabo en aulas o en pequeños grupos supervisados, sin embargo, estos no contaban con preparación pedagógica.

Luego nacieron los Centros nocturnos de educación media, en los cuales se podían continuar los estudios de educación primaria, financiados por algunos aportes de los gobiernos departamentales y la contribución de los alumnos. Posterior a los centros nocturnos, surgieron programas de alfabetización en televisión con el fondo de capacitación popular INRAVISION y la campaña Camina, para facilitar la alfabetización de las personas que difícilmente podían asistir a un aula regular de clases.

Para ampliar aún más el recorrido por la educación de jóvenes y adultos en Colombia, cabe anotar la importancia de algunas campañas de alfabetización

²⁵ Ibíd., 1977. p. 3.

²⁶ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115. Ley General de la Educación. Santafé de Bogotá: El Ministerio, Febrero 8 de 1994.

que se ejecutaron en el país, por ejemplo, La campaña Simón Bolívar, que se inició 1981. Seguidamente, la campaña de alfabetización Camina (Campaña de instrucción Nacional, en 1985), que pretendía cubrir a 8 millones de colombianos y permitir la terminación de los estudios de primaria a 4 millones de adultos; además de la capacitación (laboral y técnica) de 8 millones de personas por medio del SENA especialmente, la instrucción cultural, científica y deportiva para 5 millones de personas (para ese momento consideradas alfabetos y semialfabetos), estimulación para infantes, educación para ancianos y por medio de la universidad a distancia para bachilleres. Para dicha labor se imprimieron dos tipos de cartillas: Hago Cuentas y Leo y Escribo, para el área de matemáticas y español respectivamente, además de Guías del alfabetizador, juegos para video-televisión (video-casete) que eran empleados para apoyar las emisiones televisivas, y en la radio se produjeron aproximadamente, 30 programas en el área de matemáticas, 39 en lecto-escritura y 5 para capacitación de alfabetizadores, entre otros.

Entre las instituciones que apoyaron la educación de adultos están: el SENA con el programa Móvil Urbano, el cual buscaba capacitar laboralmente a las personas de los sectores marginados de la ciudad. La Acción Cultural Popular (ACPO), organización de tipo privada y autónoma respaldada por la iglesia católica, cuyo interés era la educación de adultos a través de la utilización de la radio. De otro lado, está el Centro Laubach de Educación Básica de Adultos (CLEBA), institución Norteamericana, fundada en 1930, que pretendió crear conciencia crítica en el mundo de los jóvenes y adultos, estimular el trabajo colectivo y la organización popular, en esta misma dirección, en 1965 se realizó la creación del Centro Técnico de Alfabetización que capacitaba a maestros voluntarios.

En el ámbito local otra de las instituciones que se ha interesado en el trabajo con los adultos es La Caja de Compensación Familiar CAFAM, que ha realizado actividades de capacitación, con el programa de educación continuada, proyecto que ofrece estudios a jóvenes y adultos desde el inicio hasta el grado noveno con la ayuda de personas capacitadas.

La Coordinadora Distrital de Educación Popular, que surgió en 1980, de la fusión de algunos centros educativos de Bogotá, contó con la colaboración de alfabetizadores y maestros voluntarios, buscaba que los alumnos aprendieran conocimientos de lectoescritura y que empezaran a tener conciencia de sus derechos. Pepaso (Programa de Educación para adultos sector suroriental de Bogotá) surgió en 1980 con programas de educación popular. El Secretariado de Pastoral Social (SEPAS), que publicó algunas cartillas de alfabetización. Centro Colombiano de Investigación y Comunicación (CICOM), entidad educativa y de comunicación fundada en Bogotá en 1983 y La Corporación para la Promoción Social.

Con el “Programa Nacional de Alfabetización y Post-alfabetización 1987-1990”. Se evaluó lo realizado en campañas anteriores para formular su filosofía, con la proyección de alfabetizar e incrementar la educación básica primaria.

De la misma manera que se encuentran registros en la práctica de los programas de alfabetización, también se encuentra el diseño de las acciones, por ejemplo, desde los gobiernos de los años noventa, se han evidenciado, en el marco de los diferentes planes de desarrollo, las siguientes acciones educativas dirigidas a la población joven y adulta iletrada:

El Gobierno de Cesar Gaviria (1990-1994) propuso en su plan educativo “Integrar los esfuerzos de las organizaciones privadas e instituciones públicas para promover la educación de un millón de jóvenes analfabetas. Así como, atender la educación básica de las poblaciones indígenas buscando su autonomía en la administración y operación de los programas, con el apoyo financiero estatal”. (Departamento Nacional de Planeación, 1991).

En la administración de Ernesto Samper (1994-1998) se crea el Salto Social Educativo, este plan tenía como objetivo ofrecer una educación permanente a los jóvenes y adultos, para esto brinda oportunidades de aprendizaje continuo,

según las necesidades de esta población (CONPES-Ministerio de educación Nacional, 1994)²⁷

Andrés Pastrana (1998-2002) como presidente crea el plan Cultura y de Formación para el Trabajo, el objetivo principal de dicho plan era ofrecer formación laboral a los jóvenes y adultos, desde entidades como el SENA.

Por último se crea el plan de la revolución educativa en el gobierno de Álvaro Uribe (2002-2006), que pretende: ampliar la cobertura educativa, mejorar la calidad de la educación y eficiencia del sector educativo”. (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

La creación de los grupos de Aceleración del Aprendizaje, es también una respuesta a la búsqueda por satisfacer las necesidades de niños y jóvenes, quienes estando ubicados en rangos de edad escolar, han superado las edades que se consideran pertinentes para el grado o nivel académico en que se encuentran. Aceleración tiene como objetivo brindar la formación básica primaria con el fin de que los niños y jóvenes puedan ubicarse en el grado escolar que por edad les correspondería.

De igual manera, se ha contado con programas como los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI) que busca brindarles tanto a jóvenes como a adultos las posibilidades de realizar sus estudios básicos de manera formal y en un programa que se ajuste a las necesidades y posibilidades de dicha población. A esta modalidad pueden acogerse los jóvenes que habiendo cumplido por lo menos los 13 años de edad, no accedieron al nivel de básica primaria o lo hayan cursado de manera incompleta, así como aquellos que teniendo por lo menos 15 años de edad no hayan iniciado la básica secundaria, sin necesidad de haber permanecido determinado tiempo por fuera del servicio educativo.

²⁷ COLOMBIA. MINISTERIO EDUCACIÓN NACIONAL. Convenio Andrés Bello. Simposio Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe. 2007

Mientras en Colombia se han adelantado programas y planes como los enunciados, en lo que respecta a educación de adultos, en otros países encontramos características similares; como, por ejemplo: campañas y proyectos a favor de la erradicación del analfabetismo, instituciones interesadas en la educación de la población joven y adulta y políticas públicas a nivel educativo; entre otras.

El recorrido realizado nos permite dar una mirada a los intentos por erradicar la situación de analfabetismo en nuestro país, así como lo han hecho otros países, entre ellos Argentina, México, Brasil, Cuba y Venezuela, a quienes nos referiremos a continuación.

Argentina

En este país la educación de jóvenes y adultos comienza con la creación de centros nocturnos para la alfabetización, no tanto de los habitantes nativos de dicho país; sino de los inmigrantes que allí existían. Desde 1965, se realiza una campaña masiva de erradicación del analfabetismo, que pretende acabar en un 50% con este fenómeno social.

En este sentido, se crearon proyectos como Aprender Enseñando a través del cual 1000 estudiantes bachilleres les brindan apoyo escolar a 6000 adolescentes en riesgo de abandonar la escuela; precisamente con el fin de prevenir la deserción escolar.

México

En 1951 se creó el primer centro o institución CREFAL; siendo una de las encargadas de trabajar por la educación de adultos en América Latina y el Caribe.

También es importante reconocer que la alfabetización en este país aparte de tener como objetivo principal la disminución del analfabetismo, también pretendía educar para el desenvolvimiento sociolaboral; por eso la

alfabetización se enfocaba a talleres que permitieran el desarrollo de habilidades laborales.

Cuba

En este país la preocupación por la educación de adultos comienza en 1959, con la instauración de la educación obligatoria, hasta el grado noveno. Esta campaña no estaba dirigida solo a los jóvenes para continuar con sus estudios, sino a una población más amplia que incluía a obreros, amas de casa, campesinos.

En el año 2000-2001, crean el programa "Yo Si Puedo", que tiene como objetivo principal acabar con el poco analfabetismo que aun existía en la isla. Este programa sirvió como ejemplo a otros países como: Argentina, Bolivia, Ecuador, Guatemala, México y Nueva Zelanda, que, de igual forma, quisieron apostar por la educación de los jóvenes y adultos y ofrecerles, porqué no, una oportunidad de capacitación para el empleo.

Brasil

En el 2001 se propuso erradicar para el 2011 el analfabetismo en este país con el programa Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo, este programa se llevó a cabo a través de módulos flexibles; además de ir dando cumplimiento a la declaración de Jomtien sobre educación para todos.

Venezuela

El programa de alfabetización comienza en el año 1947 con el nombre "Abajo Cadenas", el cual fue diseñado para la enseñanza de la lectura y la escritura; con la misma metodología utilizada por todo el sistema educativo de Venezuela.

En 1987 se crea el proyecto "Plan Nacional de Alfabetización Básica INCE", éste pretendió enseñar a leer y escribir de forma más acelerada, a la vez que quiso cambiar la perspectiva, la forma de pensar y de ver el mundo de las

personas jóvenes y adultas. Finalmente implementan el programa de alfabetización “Misión Robinson” en el año 2003, fundamentado en el proyecto “Yo si Puedo”.

Para concluir este apartado es necesario resaltar que en algunos países de América Latina y el Caribe han hecho un gran esfuerzo por disminuir de manera notoria los índices de analfabetismo; a través del diseño de diferentes programas, proyectos y estrategias, que reduzcan la vulnerabilidad que generan las condiciones sociales, económicas, culturales y hasta personales de algunos grupos poblacionales y que a su vez, permitan implementar una intervención pedagógica que propenda por el desarrollo de las habilidades comunicativas.

3.2.2 ¿Qué se entiende por Vulnerabilidad? Este apartado tiene como objetivo conceptualizar la vulnerabilidad, como un término que ha sido referenciado en diferentes contextos, entre ellos el educativo. Para esto tenemos en cuenta las definiciones y clasificaciones a nivel internacional y paralelamente la legislación emitida por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en su intención de dar respuesta a las necesidades educativas que presenta esta población en relación con las habilidades comunicativas.

La vulnerabilidad de un grupo poblacional esta definida a partir de las violaciones o negaciones que se realicen a sus derechos humanos, reconocidos estos desde las tres generaciones (derechos civiles y políticos; económicos, sociales y culturales; y derechos de los pueblos o de solidaridad), en este caso cualquier sujeto puede ser considerado en situación de vulnerabilidad en un momento determinado de su vida. Es por eso que dicho concepto, se concibe como un fenómeno social que afecta a la población mundial en diferentes contextos, surgiendo así categorías como vulnerabilidad demográfica, económica, social, educativa, entre otras.

Sin embargo, desde la revisión que hicimos, encontramos que no existe una postura unificada sobre que es la vulnerabilidad y los grupos que hacen parte de ésta, por ejemplo se encuentra que desde el Estado mexicano se concibe la vulnerabilidad como “el resultado de la acumulación de desventajas y una mayor posibilidad de presentar un daño derivado de un conjunto de causas sociales y de algunas características personales y/o culturales”.²⁸ Teniendo como base esta definición se reconoce como población vulnerable a los niños y niñas; personas en situación de discapacidad, los y las detenidas, las personas con VIH; las mujeres cabeza de hogar, las personas con enfermedad mental, los pueblos indígenas, la tercera edad, los inmigrantes y las minorías sexuales.

En la misma línea, se encuentra que desde el MEN (2005) se define la población vulnerable como: “las personas que por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden”.²⁹ Igualmente, la vulnerabilidad es considerada como “un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos”³⁰.

El MEN ha considerado como grupos vulnerables prioritarios de atención educativa a: las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo Rom); los jóvenes y adultos iletrados; los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales); los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados); los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección); los habitantes de fronteras y la población rural dispersa.

²⁸ Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública. Definición. Grupos Vulnerables (feb 20. 20069); www.diputados.gob.mx/cesop/.

²⁹ Lineamientos de Políticas para la Atención a Poblaciones Vulnerables. Ministerio de Educación Nacional. Plan Revolución Educativa: Colombia Aprende. 2005, p. 6

³⁰ *Ibid.*, p.30

Es de aclarar que para que un grupo poblacional se considere vulnerable debe presentar desventajas frente a aspectos como el institucional, el ambiental y del entorno, de la salud, cultural y educativo. En el primero se hace referencia a la desprotección del estado para el cumplimiento de sus derechos, el segundo, incluye las condiciones de pobreza, violencia y los desastres naturales, en lo respectivo a la salud se tiene en cuenta la alimentación y los índices de mortalidad; lo cultural alude a las situaciones de discriminación y las afectaciones a la integridad. Con relación a lo educativo se tuvo en cuenta, los bajos índices de escolaridad y las dificultades que se presentan en los aprendizajes.

Las definiciones ya citadas, a nivel general, se encuentran sustentadas a partir de la UNESCO, la CEPAL (Comisión Económica para América Latina) y la OIE (Organización Iberoamericana de Educación), instituciones que apoyan procesos educativos en diferentes países, como por ejemplo Colombia, donde dichas entidades están representadas en el MEN y sus directrices se expresan en los lineamientos para la atención educativa de cualquier grupo poblacional.

Dichas instancias no solo cumplen con la definición y nominación del problema, sino que también generan acciones para mejorar las condiciones de vida de la población tanto en la actualidad como hacia el futuro. Es así que sobresalen los procesos de alfabetización a la población joven y adulta iletrada, como un motor social importante que deben jalonar consigo el ámbito laboral, pero también, el cultural y para ello es necesario la alfabetización y la creación de propuestas que respondan a las diferentes necesidades y particularidades de la población en sus variados contextos.

Debido a que el énfasis de la investigación que realizamos es pedagógico, se seleccionó al grupo de los jóvenes y adultos iletrados, en la búsqueda por suplir algunas de sus necesidades educativas, ya que esta población requiere de una propuesta de intervención específica, debido a que se encuentran en situación

de vulnerabilidad educativa, la cual, según el MEN hace alusión a personas que por sus condiciones biológicas y contextuales no han accedido o permanecido en el sistema educativo suficiente tiempo para lograr la adquisición y uso funcional de las habilidades comunicativas, fundamentalmente la lectura y la escritura, hecho por el cual, dichas personas constituyen la población iletrada que es definida por los Lineamientos de Políticas para la Atención a Población Vulnerable como "...las personas adultas o jóvenes mayores de 12 años, residentes en zonas rurales o urbanas que nunca accedieron al servicio público educativo formal escolarizado o en su defecto desertaron prematuramente del mismo, no logrando terminar al menos el segundo o tercer grado de educación básica primaria convirtiéndose en analfabetos absolutos o analfabetos funcionales"³¹.

En el primer caso, (iletrados o analfabetos absolutos) las personas no tienen ningún conocimiento ni dominio sobre los procesos de lectura y escritura, ni sobre las nociones aritméticas básicas del cálculo elemental. Estas personas encuentran graves limitaciones para aprender todo aquello que tenga como condición ineludible, la comunicación lingüística y matemática.

En el segundo caso, (iletrado o analfabeto funcional) es quien habiendo recibido las primeras nociones o cursado algunos meses, incluso dos o más años de educación primaria, presenta serias deficiencias para comprender y aplicar lo aprendido.

Lo anterior permite concluir que, el desarrollo de las habilidades comunicativas modifica las consecuencias de la vulnerabilidad educativa, en tanto facilita la comprensión, la apropiación de la información que circula en el medio y la participación de los jóvenes y adultos en los contextos educativos, laborales y sociales. Sin embargo, es preciso reseñar que para lograr un real desarrollo de las habilidades comunicativas deben diseñarse propuestas que enmarcadas en

³¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Concepción del lenguaje. 2005

las políticas educativas respondan a las necesidades específicas de niños, niñas, jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad.

3.2.3 Políticas educativas para jóvenes y adultos. Es derecho de toda persona, desde temprana edad, contar con las posibilidades de acceso y permanencia al sistema educativo de su contexto, con el fin de adquirir las herramientas básicas para ser parte activa de los diversos ámbitos en los que se desenvuelve (cultural, social, económico, político y laboral) y así mismo, transformar su propia realidad.

En consecuencia de lo anterior, es y ha sido deber del estado, contemplar dentro de sus políticas educativas, las alternativas necesarias que a nivel legal direccionen la prestación de servicios educativos dirigidos a la población joven y adulta. En ese sentido y como se establece desde el orden legislativo en el artículo 67 de la Constitución Política Nacional: “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura...”³² Igualmente en el mismo texto se enuncia como deber del Estado “Promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional”³³

En este mismo sentido, la Ley 115 de 1994, en su Capítulo II se refiere a la Educación de Adultos, definiéndola como: “aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios”³⁴. Aquí se establece que es responsabilidad del Estado facilitar las condiciones al igual que,

³² COLOMBIA. CONSTITUCIÓN POLITICA DE COLOMBIA. Santafé de Bogotá: 1993.

³³ *Ibíd.*, artículo 70.

³⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de la Educación. Santafé de Bogotá: El Ministerio, 1994. 389 p.

promover la educación a distancia y semipresencial para los adultos con el fin de alcanzar los siguientes propósitos:

- Dar cumplimiento a los objetivos encaminados a erradicar el analfabetismo.
- Adquirir y actualizar los conocimientos.
- Facilitar el acceso a los distintos niveles educativos.
- Desarrollar la capacidad de participación en diversos contextos.

Desde dicha ley en su artículo 6º la alfabetización es conceptualizada como un proceso formativo tendiente a que las personas desarrollen la capacidad de interpretar la realidad y de actuar de manera transformadora en su contexto, haciendo uso creativo de los conocimientos, valores y habilidades a través de la lectura, escritura, matemáticas básica y la cultura propia de su comunidad. Los procesos de alfabetización deben responder entonces a las características de la comunidad, articulando dichos procesos con proyectos de desarrollo social o productivo.

De otro lado, en el marco de las políticas educativas colombianas, encontramos que el Decreto 3011 en los artículos 38º y 39º vincula a las instituciones de educación superior donde existen facultades de educación dedicadas a la formación de docentes a participar y desarrollar experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionadas con la atención educativa de las personas adultas, al igual que fomentar proyectos investigativos que trasciendan lo social y cultural con el fin de determinar factores prevaletentes que influyen en los procesos educativos de los jóvenes y adultos y, así mismo generar acciones en busca de cualificar la atención educativa a través del desarrollo de nuevas estrategias pedagógicas y laborales para esta población.

En este orden de ideas y a modo de paráfrasis, retomamos lo sustentado por la Quinta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA V), quienes plantean que las temáticas prioritarias para la educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe, serían:

- La educación en la perspectiva del trabajo.
- La educación de la ciudadanía, para los derechos humanos y la participación de los jóvenes y los adultos.
- La alfabetización como acceso a la cultura escrita, a la información y a la educación permanente a lo largo de la vida.
- La equidad de género y la educación para un desarrollo local sostenible.

Lo anterior incluye una serie de propuestas en donde se vislumbra la necesidad de diseñar e implementar, nuevas maneras de trabajar en áreas aún no cubiertas en la educación de jóvenes y adultos. Las estrategias para poder desarrollar las temáticas ya mencionadas se llevarían a cabo a través del trabajo en aspectos como: las innovaciones en la formación de educadores de adultos, la investigación, la sistematización de prácticas relevantes y sus posibles réplicas, el fortalecimiento de las redes de información, la construcción y el desarrollo de indicadores para el seguimiento y la evaluación de los logros, así como las dificultades de la educación para jóvenes y adultos.

En esta misma línea la Directiva Ministerial N° 014 de julio de 2004 dispuso por parte MEN los Lineamientos Orientadores de una Política Nacional para la Atención a Jóvenes y Adultos Illettrados. Estableciendo algunos lineamientos para los programas de alfabetización, educación básica y media de jóvenes y adultos, de acuerdo con la Ley 115 de 1994 y el Decreto reglamentario 3011 de 1997, la educación de personas adultas hace parte del servicio público educativo y se presenta mediante programas formales de carácter presencial o semipresencial, organizados en ciclos regulares o Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI). Entendidos como “unidades curriculares estructuradas, equivalentes a determinados grados de la educación formal regular; constituidos por objetivos y contenidos pertinentes, debidamente seleccionados e integrados de manera secuencial para la consecución de los logros establecidos en el respectivo PEI. Por lo tanto, un **Ciclo Lectivo Especial Integrado** no es un agregado de contenidos para ser desarrollados

atropelladamente a razón de uno por trimestre, ya que busca vincular las diferentes áreas del conocimiento.”³⁵

La educación básica de adultos se desarrolla en cuatro ciclos lectivos especiales integrados, así: **primer ciclo (CLEI I)**, que corresponden a los grados primero, segundo y tercero, **segundo ciclo (CLEI II)**, a los grados cuarto y quinto, **tercer ciclo (CLEI III)**, a los grados sexto y séptimo, **cuarto ciclo (CLEI IV)**, con los grados octavo y noveno. La educación media se ofrece en **dos ciclos, (CLEI V) y (CLEI VI)**, que equivalen a los grados décimo y undécimo de la educación media regular. Para la educación básica la duración de estos ciclos es mínimo 40 semanas y para la educación media 44 semanas.

A esta modalidad pueden acogerse los jóvenes que habiendo cumplido por lo menos los 13 años de edad, no accedieron al nivel de básica primaria o lo hayan cursado de manera incompleta, así como aquellos que teniendo por lo menos 15 años de edad no hayan iniciado la básica secundaria, sin necesidad de haber permanecido determinado tiempo por fuera del servicio educativo.

La prestación del servicio educativo en las modalidades de alfabetización, educación básica y media, reguladas por el Decreto 3011 de 1997, son de responsabilidad de las instituciones educativas, las cuales deben incorporarlas en el proceso de implementación y desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de acuerdo con el comportamiento de la demanda que presente el contexto³⁶.

Dicho Decreto constituye uno de los referentes más amplios que a nivel nacional existe en función de la educación de adultos, contempla principios y propósitos que promueven y fomentan la educación como marco para el desarrollo integral de los mismos; además establece los principios, programas,

³⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, [ww.mineducacion.gov.co/1621/article-87080.html](http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87080.html)

³⁶ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Directiva Ministerial N° 014. Santafé de Bogotá: El Ministerio, 2004. 389 p.

orientaciones curriculares especiales, condiciones de organización y funcionamiento de las instituciones que brindan educación para adultos.

El Decreto 3011 define la educación de adultos como “el conjunto de acciones formativas organizadas para atender de manera particular las necesidades y potencialidades de las personas que por diversas circunstancias no cursaron los niveles y grados durante las edades aceptadas regularmente para cursarlos...³⁷”.

Por otra parte encontramos dentro de este conjunto de acciones la modalidad de Aceleración del Aprendizaje la cual es definida como un modelo de atención educativa que tiene como objetivo principal, vincular al sistema educativo a niños y jóvenes que por razones sociales o económicas desfavorables no continuaron sus estudios y se hallan en situación de extraedad. Lo que se busca a través de este modelo es posibilitar su permanencia y continuidad en los procesos educativos abarcando los contenidos curriculares de los cinco años de básica primaria; contenidos que se desarrollan en siete proyectos los cuales son recogidos en igual número de módulos; dicho material es suministrado por el MEN al igual que diccionarios, atlas, enciclopedias etc.

Este modelo de atención educativa se sustenta en un programa que se lleva a cabo en Brasil el cual resultó exitoso en dicho contexto. Inicialmente fue desarrollado para las clases de aceleración 1 y 4 cursos de la secretaria de estado de educación de Sao Paulo, luego; para alumnos de 5 a 8 cursos de la secretaria de educación de Paraná. La innovación de la propuesta parte del principio de que los contenidos curriculares no conciernen a un curso determinado y, por tanto estos se reagruparon en unidades y ejes temáticos, teniendo en cuenta el contexto cultural de los alumnos.

³⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 3011. Artículo 2. Santafé de Bogotá: El Ministerio, 1997.

Este modelo de atención educativa se caracteriza por: posibilitar a los estudiantes un óptimo desempeño académico; a través de un trabajo estructurado en pequeños pasos, proyectos y subproyectos, mediante los cuales se pretende el estudiantado avance en su proceso formativo.

“Contribuir al desarrollo de competencias básicas fundamentales para seguir aprendiendo con éxito: comunicación oral y escrita, solución de problemas, conocimiento del entorno trabajo individual y en grupo. Esas competencias no son objeto de enseñanza aparte, son desarrolladas en el proceso y en el contexto de cada proyecto”.

Igualmente se pretende mediante este modelo fortalecer la confianza del estudiante mejorando su autoestima a través del reconocimiento de sus capacidades en términos de aprendizaje las cuales deben estar por encima de las posibles dificultades presentes.

La dinámica de trabajo al interior del modelo de atención educativa *Aceleración del Aprendizaje* se basa en actividades que se plantean en los proyectos inmersos en cada modulo pedagógico. Dicho trabajo es dirigido, es decir; lo realiza todo el grupo con la guía del educador; igualmente se llevan a cabo actividades que son ejecutadas en pequeños grupos, también se desarrolla trabajo individual con el fin de hacer seguimiento a cada estudiante.

Referentes legales que respaldan el programa en el país.

Teniendo en cuenta que la experiencia educativa bajo el modelo de atención: aceleración del aprendizaje, fue satisfactoria en brasil y que sus características lo hacían aplicable a las necesidades de atención de nuestra población en situación de extraedad escolar, se llevaron a cabo algunas adecuaciones para contextualizarlo a nuestro país. Dichas adecuaciones las realizaron un equipo de especialistas y docentes colombianos asesorados por expertos brasileros. En esa medida se realizó una prueba piloto en el año

2000, orientado a la población rural en extraedad de los departamentos de Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Risaralda, Santander y a la población urbano-marginal en Bogotá. Su aplicación permitió que una considerable cantidad de niños, niñas y jóvenes entre 9 y 16 años terminaran sus estudios de básica primaria con éxito.

Teniendo en cuenta lo anterior, la oferta de atención educativa: *Aceleración del Aprendizaje*, en lo que concierne a nuestro país y como propuesta de innovación pedagógica para mejorar la calidad y la cobertura, se fundamenta en la Ley General de Educación y en sus Decretos reglamentarios, especialmente en cuanto a:

- la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se sustenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes (Ley 115/94, artículo 1°).
- Los objetivos específicos del ciclo de la básica primaria: desarrollo de las habilidades comunicativas básicas; el desarrollo de conocimientos matemáticos necesarios para solucionar problemas; la comprensión del medio físico, social y cultural en el ámbito local, regional, nacional y universal; la asimilación de conceptos científicos; la valoración de la higiene y la salud del cuerpo; la formación para la protección de la naturaleza y el medio ambiente; la formación para la participación y organización; el desarrollo de valores civiles, éticos y morales, de organización social y de convivencia humana; la formación artística mediante la representación, la música, la plástica y la literatura; y la adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad (ley 115/94, artículo 21).
- La posibilidad de que las personas que se encuentran en situaciones excepcionales debido a su condición individual o social reciban educación sin sujeción a grados. Una vez superadas estas situaciones, y si tienen

entre cinco y quince años de edad, deberán incorporarse al grado de la educación formal que se determine a partir de sus resultados en pruebas (Decreto 1860, artículo 4°)

Además el decreto 1860 de 1994 (Art. 8) señala que los establecimientos educativos deben formular iniciativas que permitan ampliar la cobertura del servicio educativo, dando solución a las dificultades que puedan presentar ciertos grupos de estudiantes, como es la extraedad.

De otra parte, la Ley 1098 de 2006 (de Infancia y Adolescencia) establece como obligación de las instituciones educativas la organización de programas de nivelación para niños (as) que presenten dificultades de aprendizaje o están retrasados en el ciclo escolar (art. 42)

En términos generales, podemos decir que en el ámbito Latinoamericano, hay una preocupación latente en cuanto a las políticas que deben orientar las acciones educativas para la población joven y adulta iletrada; las cuales repercuten en su desarrollo social, cultural, laboral y por ende económico, basado ello en un modelo funcional que enlace las propuesta inmersas en los programas de alfabetización con los temas y problemáticas sociales con el fin de contextualizar y vincular dichas políticas a las necesidades educativas y laborales de la comunidad.

Las directrices legales que a nivel nacional e internacional fundamentan la atención educativa de la población joven y adulta, adquieren sentido, significación y funcionalidad en la medida que trascienden el discurso escrito y pasan a ser sustentos para el desarrollo social, económico, cultural y laboral de la población menos favorecida. Y que esto a su vez sea la base para la instauración y cualificación constante de programas que favorezcan la adquisición de conocimientos y habilidades para un óptimo desempeño en los diversos contextos.

4. PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN EL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS (LEER, ESCRIBIR, HABLAR Y ESCUCHAR)

4.1 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PROCESOS COGNITIVOS?

La adquisición y uso funcional de las cuatro habilidades comunicativas, al ser inherentes a la persona como ser social, dependen tanto del desarrollo de los procesos cognitivos implicados en cada una de ellas como de las relaciones que establecen con los diferentes contextos en que se desenvuelve. Dichas habilidades se relacionan entre sí y le permiten al hombre dar a conocer significativamente sus pensamientos y, por tanto, diferenciarse, trascender, crecer y proyectarse en una sociedad

Es así como éste capítulo tiene como objetivo abordar la conceptualización sobre los procesos cognitivos y algunas dificultades que se presentan en la adquisición y uso funcional de las cuatro habilidades comunicativas: lectura, escritura, habla y escucha. Para tales efectos retomamos autores como: Goodman³⁸ (1985); Cassany³⁹, Defior⁴⁰, Sánchez⁴¹, Lineamientos Curriculares de lengua castellana⁴², Escoriza⁴³, García Sánchez⁴⁴ (1998); Díaz⁴⁵, Hurtado, Sierra y Serna⁴⁶ y Miretti, Avendaño⁴⁷. Los aportes realizados por los

³⁸ GOODMAN, Kenneth. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. 1967.

³⁹ CASSANY, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós. 1999

⁴⁰ DEFIOR, Silvia Citoler y ORTUZAR SANZ Rolando. La lectura y la escritura: Procesos y dificultades en su adquisición. En: Necesidades educativas especiales. Rafael Bautista. Compilador. Aljibe. Málaga. 1993.

⁴¹ SANCHEZ, M. Emilio. Cuál es el problema Leer y no comprender. En: Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Aula XXI, Madrid. 1999. p. 17-29.

⁴² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Concepción del Lenguaje. Santafé de Bogotá: 1998. 389 p.

⁴³ ESCORIZA N. José. Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En: Dificultades de aprendizaje. Santiuste, B. Víctor y Jesús A. Beltrán LI. Coordinadores. Síntesis. Madrid. 1998.

⁴⁴ . GARCIA SÁNCHEZ. Citado por SANTIUSTE, Víctor y Jesús A. Beltrán. Dificultades de Aprendizaje Ed. Síntesis, Madrid. 1998. p. 17-46

⁴⁵ DIAZ B, Frida y HERNANDEZ R, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. 2002 p. 234.

⁴⁶ HURTADO, R. SERNA, D. y SIERRA, L. Lectura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión textual. Copacabana: Escuela Normal Superior María Auxiliadora. 2001

anteriores autores están enmarcados en la psicolingüística, la psicología social, la psicología cognitiva y en el enfoque cognitivo-constructivista.

El texto lo dividimos en tres apartados, el primero recoge la definición sobre cada una de las habilidades comunicativas a partir de lo planteado por los autores citados; el segundo hace alusión a los procesos cognitivos implicados en cada una de ellas, es decir, como se da dicho aprendizaje y qué lo caracteriza. Por último abordamos algunas dificultades que se pueden presentar en la adquisición y uso de las mismas.

4.2 ¿QUÉ ENTENDEMOS POR LEER, ESCRIBIR, HABLAR Y ESCUCHAR?

Las habilidades comunicativas necesitan de procesos cognitivos complejos. Según Santiuste y Beltrán “Se refieren a las operaciones mentales necesarias para que el sujeto asimile la información en su memoria y también las actividades que luego realiza cuando hace algo con esa información”⁴⁸.

4.2.1 Leer. Según Díaz⁴⁹ y Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana⁵⁰, la lectura se puede entender como el proceso de comprensión de textos; es decir, es construir significados e interpretar información contenida en ellos, implicando una interacción entre el lector y el texto en un contexto determinado, permitiendo el acercamiento a la cultura letrada; por lo tanto la lectura no se puede limitar simplemente a una interpretación de significado, sino que trasciende más allá. Esta habilidad se aprende leyendo y con el apoyo de lectores expertos, de esta manera es necesario que los jóvenes y adultos la practiquen no solo en y para el contexto educativo, sino también socio-cultural.

⁴⁷ AVEDAÑO, Fernando y MIRETTI, María Luisa. El Desarrollo de La Lengua Oral en el Aula, Ediciones Homo Sapiens. 2006. p. 35 – 63.

⁴⁸ SANTIUSTE, Víctor y BELTRÁN Jesús A. Dificultades de Aprendizaje. Ed. Síntesis, Madrid. 1998.

⁴⁹ DIAZ B, Frida y HERNANDEZ R, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. 2002

⁵⁰ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Concepción del Lenguaje. Santafé de Bogotá: 1998. 389 p.

A medida que la persona lee un texto no realiza únicamente una comprensión de significados, también se ve enfrentada a emplear diferentes actividades de micro y macro procesamiento para poder interpretarlo, es así que las de micro procesamiento las realiza de forma casi instantánea siendo las primeras que utiliza al enfrentarse a un texto, estas son: establecimiento de propósitos, codificación, coherencia local entre las proposiciones llevando un hilo conductor entre ellas, uso de inferencias, reconocimiento del significado de las palabras. Las de macro procesamiento son de carácter consciente y se refieren a la aplicación de macrorreglas, identificación de macroposiciones, aplicación de inferencias basadas en el conocimiento previo y construcción del modelo de la situación del texto (Díaz 2001)⁵¹. De esta manera evidenciamos la forma cómo aprende a leer una persona, aclarando además que esto depende también de la interacción entre las características del lector y el texto o viceversa y del uso de actividades metacognitivas y de estrategias autorreguladoras.

Según Díaz y Hernández⁵² y Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana⁵³ dentro de los procesos cognitivos implicados en la lectura se evidencian operaciones como:

- Reconocer las palabras: es decir el significado y la forma ortográfica de las palabras, la forma de las letras y las sílabas y las reglas que relacionan grafemas con fonemas.
- Construir proposiciones: se relaciona con el esquema proposicional, los conocimientos sobre la lengua y conocimientos sobre el mundo físico y social.

⁵¹ DIAZ B, Frida y HERNANDEZ R, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. 2002

⁵² Ibíd., p. 277

⁵³ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Concepción del Lenguaje. Santafé de Bogotá: 1998. 389 p.

- Integrar las proposiciones: tiene que ver con los conocimientos sobre los textos; es decir, las señales sobre la progresión temática del texto y sobre el mundo físico y social.
- Construir ideas globales: hace alusión a las macrorreglas de generalización, selección e integración.
- Integrar todas las ideas en esquemas: se relaciona con los conocimientos sobre los textos en cuanto a señales de la superestructura y a los conocimientos sobre el mundo físico y social.
- Construir un modelo situacional: hace alusión a los procesos de autocuestionamiento y autoexploración.
- Poner meta, trazar un plan, supervisar y evaluar: se refiere a la autorregulación, aprender a aprender

De igual manera creemos necesario referirnos a las características del lector, el texto y el contexto para comprender un poco más los procesos a los que se enfrenta una persona al hacer uso de la lectura, ellas basadas en Sánchez⁵⁴ y Díaz⁵⁵.

4.2.1.1 Características de un buen lector:

- El uso de las estrategias cognitivas: muestreo, predicción, inferencias, estas permiten a los sujetos acceder a la comprensión del contenido del texto leído o escuchado; es decir, posibilitan la búsqueda de significados a través del uso que haga de estas, por ejemplo, selección de palabras e ideas, anticipación, construcción de hipótesis, deducciones.
- Establecimiento de propósitos: como es sabido el lector siempre aborda la lectura con un fin determinado, ya sea a nivel personal, educativo o social, por esto es necesario que la lectura del texto, ya sea oral y/o escrito, se haga de manera consciente.

⁵⁴ SANCHEZ, M. Emilio. Cuál es el problema Leer y no comprender. En: Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Aula XXI, Madrid. 1999.

⁵⁵ DÍAZ B, Frida y HERNANDEZ R, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. 2002.

- Utilización de conocimientos previos: es un aspecto fundamental en la construcción del significado, aquí el sujeto debe poner en práctica los conocimientos adquiridos anteriormente, para confrontarlos y comprender los nuevos.
- Nivel de desarrollo cognitivo actual: es la capacidad que posee cada persona para poder, resolver las dificultades que se le presenten al momento de adquirir un nuevo conocimiento, y que a la vez le ayuda a adquirir más información o modificar los conceptos ya adquiridos.
- Situación emocional: las condiciones emocionales en el momento en que el lector aborda la lectura, pueden influir en la comprensión del texto, puesto que la lectura y escritura son una interacción entre el lector y el texto.
- Competencia que se tenga de la lengua: en esta es importante el conocimiento y uso que el lector haga de su lengua, su léxico y su sintaxis.

4.2.1.2 Características del texto hace alusión a: contenido temático, Estructura textual, Nivel de dificultad y extensión, Significatividad lógica y psicológica, Formato y Ayudas y señalamientos.

4.2.1.3 Características del contexto se refiere a: una situación de la comunicación en la que se ponen en juego los intereses, las expectativas, las valoraciones de un grupo social determinado

4.2.2 Escribir. Referente a la escritura autores como Cassany⁵⁶, MEN,⁵⁷, Hurtado,⁵⁸ Díaz⁵⁹ y Restrepo,⁶⁰ la consideran eje importante de las

⁵⁶ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona. Anagrama. 2006

⁵⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Concepción del Lenguaje*. Santafé de Bogotá: 1998.

⁵⁸ HURTADO, Rubén Darío, SERNA, Diana María, y SIERRA Luz María. *Escritura con Sentido: Estrategias Para Mejorar la Producción Textual*. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 2000.

⁵⁹ DIAZ B, Frida y HERNANDEZ R, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda edición. México. 2002.

⁶⁰ RESTREPO, Asned y SÁNCHEZ, Margarita. *Algunas orientaciones para acompañar la evaluación de la lectura y la escritura en niños, niñas y jóvenes con dificultades en el aprendizaje*. En: *Lectura y escritura en la escuela*. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 2006. p. 73-98.

habilidades comunicativas, involucrando una serie de procesos cognitivos que consisten en traducir el lenguaje en un discurso escrito coherente, con función comunicativa y sociocultural, exigiendo al escritor ser preciso, sistemático, y ordenado en la expresión de sus ideas. Estos procesos son: **planeación**, que consiste en la fase previa de escribir, facilitando la creación y organización del texto a partir de mapas conceptuales, cuadros sinópticos, o notas; **la elaboración o redacción**, es la fase de organizar en palabras lo que se quiere comunicar; **la revisión**, implica toma de conciencia de aspectos lingüísticos y cognitivos para mejorar la producción escrita, esto requiere de la relectura y la reescritura; por último Hurtado tiene en cuenta un componente más en el ejercicio escritural, el cual es la **edición**, que hace alusión a la difusión del texto cuando se considere que éste responde a la intencionalidad con la cual fue escrito.

Al igual que la lectura, la escritura posee características o reglas que hacen del texto un buen escrito; estas son: *fluidez escritural*, relacionada con el manejo del vocabulario, riqueza de términos y dominio del tema; *economía en el lenguaje*, la cual hace que el texto sea conciso, breve y claro; *variedad en el lenguaje*, ayuda a nombrar cada cosa por su nombre; *cohesión y coherencia*, quienes enlazan y organizan las ideas otorgándole una progresión temática al texto; *conocimiento de la superestructura del texto*, es decir la estructura organizativa o esquema del texto que se va a escribir y finalmente la *escritura correcta de palabras* (ortografía en general). A continuación ampliaremos los niveles que tienen que ver con coherencia y cohesión, los cuales retomamos de la clasificación que hace Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana.⁶¹

Nivel A. **Coherencia y Cohesión Local**, constituye el nivel microestructural y se refiere a la producción de proposiciones delimitadas semánticamente, aquí se evidencian las concordancias entre sujeto-verbo, género y número y la

⁶¹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Concepción del Lenguaje. Santafé de Bogotá: 1998.

competencia del estudiante para delimitar proposiciones desde el punto de vista del significado (segmentación).

Nivel B. **Coherencia Global**, constituye un nivel macroestructural en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto. Es una propiedad semántica referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción de superestructuras textuales.

Nivel C. **Coherencia Y Cohesión Lineal**. Esta categoría está referida a la ilación de la proposiciones entre sí, es decir, al establecimiento de vínculos, relaciones y jerarquías entre las proposiciones para producir una unidad mayor de significado (un párrafo). Para ello se utilizan diferentes elementos que son: *Elementos retrospectivos o referencias anafóricas*, empleadas por el escritor para referirse a algo que ya se ha mencionado, los más empleados son pronombres personales, adjetivos demostrativos y posesivos, adverbios y artículos definidos; *Elementos prospectivos o referencias catafóricas*: relacionan determinada proposición o elemento de ella, con otra que se presenta seguidamente; se utilizan para despertar atención en el interlocutor; los más empleados son: por ejemplo, por eso, tal como, los siguientes, así, seguidamente, a continuación, entre otros.

Nivel D. **Pragmática**. Esta dimensión está referida a los elementos pragmáticos relacionados con la producción escrita. Cuando se habla de elementos pragmáticos se hace referencia a la posibilidad de producir un texto atendiendo a una intencionalidad determinada, al uso de un recurso de lenguaje pertinente al contexto comunicativo de aparición del texto, a la selección de un tipo de texto según los requerimientos de la situación de comunicación. La dimensión pragmática está configurada por las categorías de intención y superestructura.

4.2.3 Hablar y Escuchar. Según Avendaño y Miretti⁶² hablar y escuchar son habilidades comunicativas propias del lenguaje oral, entendidas como facultades humanas indispensables en la vida social de toda comunidad. De ahí que ambas son de carácter fono-auditivo, es decir, en ellas existe una estrecha relación entre el aparato fonador y el oído, con el fin de realizar emisiones verbales; también se relacionan con elementos pragmáticos como el reconocimiento de la intención del hablante, el reconocimiento del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla; además está asociada a procesos cognitivos. Jurado⁶³ considera que: “Escuchar y hablar implican ir tejiendo el significado de manera inmediata, con pocas posibilidades de volver atrás en el proceso interpretativo de los significados”.

Teniendo en cuenta los aportes de Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana⁶⁴ y Avendaño y Miretti⁶⁵, las características del habla y la escucha son: saber el propósito que se persigue; reconocer por parte del hablante al interlocutor para elegir un registro de lenguaje y léxico; seguir un hilo conductor en la producción discursiva; hacer uso de características que provienen del sonido tales como: la entonación, ritmo y pausa; acompañar y/o escuchar el discurso con gestos y mímica; reconocer la intención del hablante; identificar aspectos del contexto social, cultural, ideológico desde el cual se habla y se escucha; y específicamente, desde el oyente, la posibilidad de ir construyendo significado de manera inmediata con pocas posibilidades de volver atrás y mejorar la comprensión del discurso del hablante, mediante preguntas.

Cabe anotar que en nuestra sociedad es común el uso de un lenguaje coloquial en las situaciones cotidianas, sin embargo el medio profesional y laboral exige el uso de registros más formales en los cuales se deben organizar las intervenciones de una forma más reglamentada, como en el caso de la

⁶² AVEDAÑO, Fernando y MIRETTI, María Luisa. El Desarrollo de La Lengua Oral en el Aula, Ediciones Homo Sapiens. 2006.

⁶³ JURADO, Fabio. Investigación, Escritura y Educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. cap III. 1998. 183 p.

⁶⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Concepción del Lenguaje. Santafé de Bogotá: 1998.

⁶⁵ AVEDAÑO, y MIRETTI, Óp. cit., p. 122 - 143.

población objeto de estudio de nuestro proyecto; puesto que una de las características en el desarrollo del habla y la escucha es que nuestros adultos se identifican por pertenecer más a una cultura impresa, mientras que nuestros jóvenes cuentan con mayores habilidades en medios audiovisuales y cibernéticos.

4.3 DIFICULTADES ESPECÍFICAS EN EL APRENDIZAJE DE LECTURA, ESCRITURA, HABLA Y ESCUCHA

Estar ubicados en una postura pedagógica que reconoce las particularidades del otro, permite hablar de las dificultades específicas en el aprendizaje, que se presentan en el proceso de adquisición y uso funcional de las cuatro habilidades comunicativas. En este sentido haremos referencia a las que presentan los niños, jóvenes y adultos iletrados que se encuentren escolarizados, para ello retomaremos autores como: Defior,⁶⁶ Sánchez,⁶⁷ Escoriza,⁶⁸ García (1995)⁶⁹ de ellos abordaremos conceptos como: Definición de Dificultades de aprendizaje (D.A), Retraso lector, Retraso escritural y características de una persona con dificultades en el aprendizaje de la lectura, escritura, habla y escucha.

Para hablar de dificultades de aprendizaje es necesario precisar este concepto, para tal efecto retomaremos la definición dada por García (1995) quien toma como referente aportes de Hammill (1990) y nos dice: “Dificultad de aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la recepción, habla, lectura, escritura, razonamiento, o habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, suponiéndose debidos a la

⁶⁶ DEFIOR, Silvia Citoler y ORTUZAR SANZ Rolando. La lectura y la escritura: Procesos y dificultades en su adquisición. En: Necesidades educativas especiales. Rafael Bautista. Compilador. Aljibe. Málaga. 1993

⁶⁷ SANCHEZ, M. Emilio. Cuál es el problema Leer y no comprender. En: Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Aula XXI, Madrid. 1999.

⁶⁸ ESCORIZA N. José. Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En: Dificultades de aprendizaje. Santiuste, B. Víctor y Jesús A. Beltrán LI. Coordinadores. Síntesis Madrid. 1998.

⁶⁹ GARCÍA SÁNCHEZ, Jesús N. citado por SANTIUSTE, Víctor y Jesús A. Beltrán. Dificultades de Aprendizaje. Ed. Síntesis, Madrid. 1998

disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. Pueden existir junto con las dificultades de aprendizaje, problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje⁷⁰.

El retraso lector es concebido desde Sánchez⁷¹ como aquella situación que afecta a un sujeto que no aprende leyendo, sino que se centra en la decodificación y descifrado de los símbolos, ignorando de esta manera la búsqueda de significado en la lectura abordada. En el caso de la escucha podemos decir que ocurre algo similar, la persona no es capaz de comprender lo que en el momento escucha; evidenciándose mayor dificultad en el proceso de significación debido a que no existe la posibilidad de devolverse a la información para poder ser interpretada.

Las dificultades que se presentan a nivel lector, están ligadas a los bajos niveles de comprensión textual, parafraseando a Díaz y Hernández⁷², esto sucede a causa de que el lector no activa sus conocimientos previos en el momento de abordar una lectura, se le suma a dicha situación, el pobre repertorio lexical (desconocimiento de palabras) que imposibilita relacionar las nuevas ideas y, por ende establecer una progresión temática del texto leído

Otra de las dificultades durante el ejercicio lector, puede presentarse debido al insuficiente uso de estrategias de tipo cognitivo como: la selección, la organización, la elaboración y la repetición las cuales podría la persona materializar a través de técnicas como: el subrayado, parafraseo, la relectura, extracción de ideas principales, la creación de analogías y resúmenes, posibilitando así acceder a nuevos conocimientos plasmados en los textos.

⁷⁰ HAMMILL 1990. citado por GARCÍA S, Jesús Nicasio. Historia y Concepto de las Dificultades de Aprendizaje. Cap. I. p. 33

⁷¹ SANCHEZ, M Emilio. Cuál es el problema. Leer y no comprender. En: Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Aula XXI, Madrid. 1999. p. 17-29.

⁷² DIAZ B, Frida y HERNANDEZ R, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. 2002

Otros de los aspectos que dificultan el proceso de comprensión, y que se hacen evidentes en el grupo poblacional objeto de nuestro estudio, son los relacionados con la poca aplicación de estrategias autorreguladoras, entre ellas la planificación; es decir, el no establecer propósitos al momento de abordar un texto; no fijar objetivos claros durante la lectura y de igual manera no supervisar adecuadamente el proceso de lectura; todo lo anterior entorpece el proceso de comprensión, ello se traduce en que no se analizan las interpretaciones y no se verifican para construir de manera crítica y consciente el significado del texto. Igualmente la etapa de evaluación se da de manera superficial sin profundizar en los elementos que hacen del texto un producto con significación para quien lee⁷³.

En cuanto a las dificultades que se presentan en la producción textual. Escoriza citando resultados de estudios realizados por Graham y Cols⁷⁴ señala que las dificultades a este nivel, se generan debido al conocimiento insuficiente que las personas poseen de los componentes cognitivos y metacognitivos implicados en el ejercicio escritural, por ejemplo: en el momento de la planificación, dicho proceso se queda reducido a formular y contestar preguntas. Autores como Bereiter y Scardamalia⁷⁵ se refieren a este proceso de la siguiente manera “es la elaboración de una tarea a nivel abstracto antes de proceder a su ejecución a nivel concreto, la finalidad principal es la generación y elaboración de información necesaria y aplicarla a la consecución de los objetivos previstos”.

Para Hayes y Flower⁷⁶ este momento implica generar contenidos; es decir, qué temática se va abordar, que información se necesita o se tiene para tal fin y, que queremos decir con ello. Posteriormente se organiza dicha información y se constituyen objetivos claros; se establecen posibles lectores, pertinencia de

⁷³ BURON, 1993; ELOSUA y GARCÍA, 1993. citados por DIAZ B, Frida y HERNANDEZ R, Gerardo. p. 279.

⁷⁴ GRAHAM y COLS. 1991. citado por ESCORIZA, J. En: Dificultades de aprendizaje. Santiuste, B. Víctor y Jesús A. Beltrán LI. .1998.cap VI. 1998

⁷⁵ Bereiter C y Scardamalia M. citado por DIAZ B, Frida y HERNANDEZ R, Gerardo.

⁷⁶ HAYES Y FLOWER, 1980.. citado por ESCORIZA, J. Op. cit p. 12.

la información a tratar, utilización del lenguaje, finalidad del escrito; por último se da inicio al proceso de textualización.

Durante el proceso de textualización el escritor principiante se queda normalmente en enunciar proposiciones, careciendo de calidad las ideas y las relaciones existentes entre ellas, desconociendo que este momento comprende tanto las acciones psicomotrices para el acto de escribir, como la producción de proposiciones organizadas en busca de la progresión temática del texto.

Un tercer y último momento es el de la revisión, en el cual se pretende verificar y cualificar el producto escrito a través de un análisis crítico de dicha creación; para Hayer y Flower (1980)⁷⁷ en esta etapa se detectan y corrigen los puntos débiles del discurso escrito, a la vez que se evalúa el producto según los objetivos propuestos. Normalmente la población que presenta dificultades a nivel escritural, las revisiones que realizan de los propios productos son superficiales careciendo de autocrítica.

Según Escoriza (1997)⁷⁸ las dificultades de aprendizaje deben contemplarse a la luz de tres componentes básicos de interacción funcional y simultánea enmarcados en los procesos de enseñanza y aprendizaje: la persona que aprende, el profesor que guía el proceso de aprendizaje, y los contenidos, vistos como insumos primordiales en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Como se planteo al inicio de este apartado, se hace necesario ubicar ciertas características que puede manifestar una persona que presenta dificultades en la adquisición de las cuatro habilidades comunicativas, las cuales muchas de ellas se reflejan en la población objeto de nuestra investigación, estas son: presentan algunas ideas y el tema central de un texto de forma inarticulada; al

⁷⁷ ibíd. p. 153

⁷⁸ ESCORIZA N. José. Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En: Dificultades de aprendizaje. Santiuste, B. Víctor y Jesús A. Beltrán. Coordinadores. Síntesis Madrid.1998,

hacer un recuento, lo hacen solo retomando la parte inicial y/o final del texto, sin embargo esta no es coherente, además presentan dificultades para dar a conocer lo nuevo que se aprendió; no interpretan el significado de lo que le dicen, retoman lo elemental sin profundizar; en la estructura textual se evidencian dificultad para reconocer la importancia de las temáticas centrales del texto y analizar la estructura semántica; agregan información que no está en el texto base; poca identificación de la progresión temática que se desarrolla en el texto, limitando la integración de la información nueva con la que se tenía; realizan una lectura silaba por silaba o palabra por palabra, sin tener en cuenta los signos de puntuación; incoherencia, poca o ninguna cohesión en el discurso oral y/o escrito; Poca fluidez o ninguna al momento de hablar y/o escribir; falta de precisión y concisión en el lenguaje; problemas de ortografía; poca o ninguna fluidez escritural o verbal; falta de precisión y concisión en el lenguaje, poco reconocimiento o inadecuado manejo de las estructuras del discurso propuesto para el texto, escritura incorrecta de palabras; presentan, al leer y escribir los siguientes errores específicos: rotaciones, inversiones, confusiones, omisiones, agregados y distorsiones, disociaciones .

Podemos decir que el conocimiento que los maestros adquieran frente a la conceptualización de las cuatro habilidades comunicativas, así como las dificultades que se presenten en su adquisición o uso, les permitirá obtener unas bases sólidas para realizar una intervención eficaz que apunte al desarrollo personal, educativo y social de todos los estudiantes.

En términos generales y a manera de conclusión ratificamos que desde el enfoque psicolingüístico la lectura, la escritura, el habla y la escucha son habilidades comunicativas que transversalizan cualquier área del conocimiento; aportando al desarrollo integral de un sujeto inmerso en un contexto determinado.

5. CONCEPTUALIZACIÓN SOBRE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Hablar de una intervención pedagógica desde el desarrollo de las habilidades comunicativas, es hacer referencia a: situaciones de enseñanza, procesos de aprendizaje, evaluaciones, estrategias necesarias para lograr dicho proceso y las adaptaciones curriculares que los educandos requieren; estos componentes son los que permiten el desarrollo y transformación de la intervención pedagógica, desde un marco dinámico, flexible y enriquecido por las actuaciones y conocimientos de los educandos. Aspectos que serán ampliados en el transcurso de este capítulo.

Las bases teóricas para el desarrollo de la propuesta de intervención pedagógica se encuentran fundamentadas en un enfoque cognitivo constructivista; además, desde la psicolingüística, la psicología cognitiva, la psicogénesis de la lectura y la escritura y finalmente, desde el enfoque sociocultural, retomando autores como: Beltrán(1998), Díaz y Hernández (2002), Garrido (1999), Hurtado, Restrepo y Herrera (2005), Jiménez (2005), Monereo (1990, 1993,1999), Restrepo Múnera (2006), Vidal y Manjón (1992, 98, 2001), Vidal (1998) Meléndez⁷⁹ (2002), Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (2002) y Secretaria de Educación de Bogotá (2004).

Los anteriores autores, nos permitieron dar respuesta desde lo conceptual a uno de los objetivos de nuestro proyecto que se relaciona con el diseño e implementación de una propuesta de intervención pedagógica, que permita el desarrollo funcional de las cuatro habilidades comunicativas en niños(as) jóvenes y adultos iletrados (absolutos o funcionales), que se encuentran incluidos en grupos de aceleración de aprendizaje y Ciclos Lectivos Especiales Integrados, favoreciendo su participación tanto en el contexto escolar como laboral.

⁷⁹ MELÉNDEZ R, Lady. La inclusión escolar del alumnado con discapacidad intelectual. Universidad de Costa Rica. 2002

Teniendo en cuenta que el docente no es un simple trasmisor de información, sino que crea ambientes de construcción y mediación de los aprendizajes, este debe poseer un conocimiento real de sus educandos, en cuanto a sus estilos de aprendizaje, sus motivaciones intrínsecas y extrínsecas, sus hábitos de trabajo; al igual que tener claridad frente a aspectos metodológicos como: qué enseñar (objetivos, contenidos, secuencias y actividades de enseñanza - aprendizaje) cómo enseñar, cuándo enseñar y, cómo y cuándo evaluar, partiendo estos últimos de las características de los educandos y de los contextos inmediatos en los que ellos se desenvuelven.

Por consiguiente, los procesos educativos requieren de una organización consciente del contexto, los medios y los contenidos, involucrando a maestros (as) y estudiantes que interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A esta organización la denominamos **intervención pedagógica** donde el maestro y la maestra, como uno de los participantes del proceso, tienen la función de propiciar el aprendizaje de sus educandos, apoyarlo en la construcción del conocimiento, en el crecimiento como persona y en su formación como un ser crítico de su entorno; para dar cumplimiento a dichas funciones, el docente debe emplear una serie de estrategias de enseñanza que faciliten el aprendizaje en los educandos Díaz y Hernández,⁸⁰ retomando a Cooper, (1999). A continuación presentaremos una conceptualización sobre estrategia, posteriormente se especificaremos las de enseñanza y de aprendizaje, de igual manera las acciones que permiten el desarrollo de una intervención pedagógica.

5.1 GENERALIDADES SOBRE ESTRATEGIAS

⁸⁰ Cooper, 1999, citado por DIAZ B, Frida y HERNANDEZ R, Gerardo. "estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizaje significativo" Capítulo V, páginas 138-220.

Antes de pasar a hablar de los tipos de estrategias, es importante que diferenciamos el concepto de estrategia, frente al de técnica, en tanto las técnicas son: “actividades fácilmente visibles, operativas y manipulables” (Gonzales J, Núñez C y García M.)⁸¹, y las estrategias según Santiuste y Beltrán⁸² “constituyen un plan de acción y por tanto tienen un carácter propositivo e intencional”, igualmente el mismo autor plantea que las estrategias se caracterizan por ser una actividad u operación mental directa o indirectamente manipulable.

En el mismo sentido, Díaz y Hernández⁸³ definen la estrategia como el “empleo de procedimientos flexibles, heurísticos (nunca con un algoritmo rígido) y adaptables que dependen de los distintos dominios de conocimientos, contextos o demandas de los episodios o secuencias de enseñanza de que se trate”⁸⁴ y sustentan que estas son útiles porque promueve la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos; introducen y enseñan a los alumnos como elaborarlas para que lleguen a aprenderlas y utilizarlas como genuinas estrategias de aprendizaje.

Otro aspecto que consideramos necesario precisar es que si bien, las estrategias se clasifican en de enseñanza y de aprendizaje, no están desligadas las unas de las otras, ya que una vez interiorizadas las estrategias de enseñanza (por parte del estudiante), que fueron en un comienzo implementadas por el docente, el estudiante hace uso de ellas para alcanzar los objetivos de aprendizajes deseados, es decir, “en el momento en que el alumno, en una situación de aprendizaje individual, debe enfrentarse a una tarea, muy probablemente tratará y representará la información para

⁸¹ GONZALES J., NÚÑEZ C., y GARCÍA M. Estrategias de Aprendizaje. En: Dificultades de Aprendizaje Escolar. Ediciones Pirámide. 1998.

⁸² SANTIUSTE Víctor y BELTRAN Jesús. Dificultades de Aprendizaje: Estrategias de Aprendizaje. Coordinadores. Madrid. Síntesis. 1998.

⁸³ DIAZ B, Frida y HERNANDEZ R, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista: Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizaje significativo; cap. V. México, Segunda edición. 2002. p. 138-220.

⁸⁴ Ibíd, p. 140.

‘autoenseñársela’ de forma similar a como procede su profesor⁸⁵”, En este sentido, una estrategia de enseñanza, posterior a la intervención pedagógica, puede ser interiorizada y reproducida por el estudiante de manera autónoma, para ese momento ya será una estrategia de aprendizaje.

De acuerdo con la conceptualización que hace Monereo⁸⁶ sobre estrategias, retomamos cinco variables que él sustenta como aspectos que pueden incidir o determinar un comportamiento estratégico, ellas son: a) conocimiento de la tarea y del contenido por parte del aprendiz, este se relaciona con los conocimientos previos ya permiten una conexión y significación con la información nueva; b) la competencia cognitiva del aprendiz, identificándose el desempeño del estudiante en cada una de las habilidades cognitivas y que permite identificar las habilidades frente al aprendizaje; c) conocimiento y dominio de los procedimientos que median entre el contenido y los procesos cognitivo de los estudiantes; d) el estilo de aprendizaje, se relaciona con las condiciones psicológicas y ambientales que le permiten al estudiante un aprendizaje eficaz y finalmente, e) la percepción del alumno sobre el contexto en el que aprende y la orientación o enfoque de aprendizaje que adopte, donde el estudiante aprende de manera superficial o profunda según sea su interés.

Para lograr la apropiación de las estrategias por parte del estudiante, Monereo⁸⁷, identifica cuatro fases específicas en la introducción de una nueva estrategia de aprendizaje, ellas son: modelamiento (es la ejecución por parte del docente quien sirve como modelo), interrogación externa (es un proceso orientado por el docente a partir de preguntas claves referidas al proceso, que busca que el estudiante regule la conducta desde la planificación, el proceso y la autoevaluación posterior al comportamiento), análisis y discusión

⁸⁵ MONEREO, Carlos. Las Estrategias de Aprendizaje en la Educación Formal: Enseñar a Pensar y Sobre el pensar. En: Infancia y Aprendizaje N° 50. 1990.

⁸⁶ Ibíd., Infancia y Aprendizaje N° 50. P.4

⁸⁷ Ibíd., Infancia y Aprendizaje N° 50. p. 6

autorregulados sobre las prácticas (implementación de estrategias por parte del estudiante y la discusión y análisis frente al proceso realizado) y práctica interiorizada (interiorización del proceso, a partir de las respuestas a los interrogantes surgidos en el proceso).

Entre las estrategias se encuentran, las de aprendizaje y las de enseñanza las cuales se desarrollan a continuación:

5.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Las estrategias de aprendizaje según Díaz y Hernández⁸⁸ “son procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas”.

Desde los mismos autores, se sustenta que las estrategias de aprendizaje se caracterizan por los siguientes rasgos: la aplicación es controlada y no automática; la aplicación experta requiere de una reflexión profunda sobre el medio de emplearlas (cómo y cuándo); y la aplicación implica que el aprendiz las sepa seleccionar inteligentemente entre varios recursos y capacidades que tenga a su disposición.

Igualmente, Monereo⁸⁹ plantea que “podríamos definir las estrategias de aprendizaje como comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motóricos con el fin de enfrentarse a situaciones-problema, globales o específicas de aprendizaje” lo que nos permite subrayar que la ejecución de dichas estrategias ocurre asociada a otros tipos de recursos y procesos cognitivos, entre los que se encuentran los procesos cognitivos básicos (atención, percepción, codificación, almacenaje y

⁸⁸ DIAZ B, HERNANDEZ R, Gerardo. (2002), “Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.” Segunda edición. México. p.234.

⁸⁹ MONEREO, Carlos. Las Estrategias de Aprendizaje en la Educación Formal: Enseñar a Pensar y Sobre el pensar. En: Infancia y Aprendizaje N° 50. 1990. p. 4

mnémicos, recuperación, etc.), los conocimientos conceptuales específicos (el saber), los conocimientos estratégicos (saber cómo conocer) y los conocimientos metacognitivos (conocimiento sobre el conocimiento); los cuales junto a las estrategias de apoyo son aspectos que interactúan constantemente para llevar a cabo un aprendizaje, siendo esta última, la encargada de propiciar un ambiente motivante para el aprendizaje.

Sustentados desde autores como: Beltrán⁹⁰, Díaz y Hernández⁹¹, Hurtado, Restrepo y Herrera⁹² y Monereo⁹³, realizamos una reconstrucción de lo que estos aportan como clasificación de estrategias de aprendizaje, en los que encontramos, que exponen unas que hacen referencia al momento y uso, y otras que aluden a los procesos cognitivos; con base a ellos hicimos una agrupación de las clasificaciones de manera que sustentara nuestra intervención pedagógica, teniendo en cuenta la población beneficiaria, así:

5.2.1 Según el tipo de contenido declarativo, (información que desee interiorizarse, describir o declarar).

Contenidos declarativos de tipo factual: hacen referencia a datos, listados de palabras, términos o pares de términos; en éstas se encuentran las estrategias por repetición simple, parcial y acumulativa que son efectivas para recordar información en un orden determinado, organizarlas por categorías y la estructuración verbal o visual de la información.

Contenidos declarativos de tipo complejo: incluyen los conceptos, proposiciones y explicaciones. En éste se encuentran, las representaciones gráficas de redes conceptuales, resumir textos, la elaboración conceptual, y por último hacer anotaciones y formular preguntas.

⁹⁰ BELTRÁN, Jesús, Creatividad, motivación y rendimiento académico, 1998.

⁹¹ DIAZ B, HERNANDEZ R, Gerardo. (2002), "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista." Segunda edición. México.

⁹² HURTADO Rubén Darío, RESTREPO, Adriana y HERRERA, Oliva. Escritura Reflexiva, una Propuesta Didáctica para la Básica Primaria. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 2005.

⁹³ MONEREO, C. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Barcelona. Graó. 1994

5.2.2 Según los procesos cognitivos implicados.

Recirculación de la información: la cual supone un pensamiento superficial y favorece un aprendizaje memorístico. Para esta estrategia se utilizan actividades como: el repaso simple y acumulativo, subrayar, destacar y copiar.

Elaboración: consiste en integrar y relacionar la información nueva con los conocimientos ya adquiridos que sean pertinentes a los nuevos. Manejando dos niveles básicos, el simple y el complejo, los cuales se diferencian por la profundidad. En el simple se implementan actividades como: palabras claves, rimas, imágenes mentales, parafraseo; y en el complejo: la elaboración de inferencias, el resumen, las analogías y la elaboración conceptual.

Organización: es la reorganización constructiva de la información nueva, realizando una clasificación de ésta para luego jerarquizarla y terminar por organizarla, a través de actividades como uso de categorías, redes semánticas, mapas conceptuales y uso de estructuras textuales.

De apoyo o Control afectivo: son las acciones mentales que utiliza el educando para sensibilizarse con lo que va a aprender, dichas estrategias tienen que ver con la motivación intrínseca, las actitudes y los afectos que se generan hacia el aprendizaje de determinado contenido.

Frente a la **motivación**, los estudiantes emplean técnicas que les permitan mantener la curiosidad epistémica, la confianza, la autoeficacia, la satisfacción por los logros, el control de la tarea y la mentalidad desafiante ante el conocimiento. En cuanto a las **actitudes**, las técnicas están orientadas a mantener un clima de aprendizaje, un interés por la realización de compromisos académicos, un sentimiento de seguridad frente a las tareas realizadas y por último, con respecto a los **afectos** es importante reseñar que se trata del control de emociones, específicamente de la ansiedad frente al aprendizaje y las situaciones estresantes que en ocasiones implica además, es

en relación con el control de los afectos que el estudiante logra mantener adecuados niveles de autoconcepto y por tanto enfrentarse a las tareas propias del aprendizaje.

Metacognitivas: son las que le permiten al estudiante reconocer como operan sus procesos psicológicos superiores, en este sentido se expresan en la metaatención, metacomprensión, metamemoria, metalenguaje, especificaciones que conducen al reconocimiento del proceso cognitivo involucrado y al manejo de técnicas que faciliten su desarrollo, es decir, en la metacognición como estrategia, el estudiante reconoce su ritmo y estilo de aprendizaje además de los procedimientos que le permiten un óptimo desempeño con mayor facilidad.

Por otro lado, encontramos que las estrategias metacognitivas según Beltran (1998) son las que posibilitan regular todo lo relacionado con el conocimiento, son las que permiten definir que estrategias aplicar, cuándo y cómo; además, de controlar su ejecución.

En esta misma línea, Hurtado, Restrepo y Herrera (2005), sustentan que “el término metacognición alude a dos componentes básicos: el saber acerca de la cognición y la regulación de la cognición. El primer componente se refiere a la capacidad de reflexionar sobre nuestros propios procesos cognitivos, e incluye el conocimiento sobre cuándo, cómo y por qué realizar diversas actividades cognitivas. El saber metacognitivo abarca nuestras características como sujetos que aprenden, las particularidades de una tarea cognitiva y el uso de estrategias para realizar esta tarea”.

Las estrategias metacognitivas, cobran mayor vigencia para nuestro caso, debido a que el desarrollo de las habilidades comunicativas, implica la interiorización de estrategias que además de conocerse sean manejadas o controladas por quien las aplica, como requisito para la adquisición de un aprendizaje significativo.

Por consiguiente, afirmamos que el aprendizaje puede darse de manera espontánea e incluso desorganizada, pero en este último caso es el resultado de la unión de múltiples determinaciones que por azar se entrecruzaron y dejaron una marca que solo pasa a ser un conocimiento real cuando se hace consciente su proceso de elaboración a través de las estrategias, y es precisamente ese el papel de la metacognición, es decir, es la posibilidad de organizar y planificar con claridad la manera como se aprende. Desde esta perspectiva, el sujeto que aprende es un ser activo, un procesador de los estímulos que le ofrece el medio a partir de los cuales construye su mundo.

Según Monereo⁹⁴ las estrategias de aprendizaje deben ser enseñadas de acuerdo a los estadios de desarrollo y las habilidades cognitivas, las cuales responden a las características de los estudiantes de acuerdo a su edad escolar, donde se deben enseñar, estrategias de repetición y de elaboración en la escuela infantil; estrategias de repetición, de elaboración y de organización en la escuela primaria y estrategias de repetición, elaboración, organización y de control en la escuela secundaria, así como las afectivo emocionales que son las que exigen el máximo nivel de control cognitivo, es decir metacognición.

Como puede apreciarse, desde la clasificación retomada por los anteriores autores nuestra intervención debe responder a los tipos de estrategias planteados, ya que la población beneficiaria del presente proyecto, se encuentra ubicada en escuela secundaria y a pesar de superar la edad promedio desde la educación regular es de 12 y 18 años, desde la “esfera cognitiva se sitúan en la misma posición y le otorgan las mismas potencialidades cognitivas que poseen los sujetos adultos, de modo que, después de la adolescencia, el pensamiento ya no progresará más, al menos en cuanto a la adquisición y desarrollo de una capacidad distinta para entender la realidad...” Monereo⁹⁵

⁹⁴ MONEREO. 1993. citado por DIAZ B, HERNANDEZ R, Gerardo. (2002),

⁹⁵ *Ibíd.*,

5.3 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

En el acto educativo cobran importancia las estrategias de enseñanza como aquellas herramientas que le permiten a los docentes crear mecanismos para implementar y modificar su práctica pedagógica desde metodologías, contenidos, objetivos, procesos evaluativos y adaptaciones curriculares.

De esta manera, encontramos que las estrategias de enseñanza son definidas por Díaz y Hernández⁹⁶ como los procedimientos que el educador utiliza, para promover los logros significativos en los alumnos, que se encuentran mediadas por los actores y los entornos en los que se llevan a cabo.

En esta misma línea, podemos puntualizar que las estrategias de enseñanza son el método didáctico a través del cual el docente crea un escenario al interior del aula utilizando técnicas y recursos que se emplean para propiciar diversas experiencias de aprendizaje. Pretenden no solo poner en común una serie de contenidos curriculares, si no también desarrollar en los estudiantes habilidades (cognitivas, meta cognitivas) que les permitan alcanzar continuos aprendizajes.

Antes de identificar los tipos de estrategias, es importante tener en cuenta que entre los aspectos para considerar que estrategias utilizar, se encuentran la comprensión sobre las características de los aprendices, el conocimiento sobre contenido curricular que se va a enseñar, los objetivos que se pretenden alcanzar, las habilidades que deben tener los educandos para acceder a esos

⁹⁶ DIAZ B, Frida y HERNANDEZ R, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista: estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizaje significativo. México. 2002. p. 150-220

aprendizajes y el dominio sobre la didáctica específica del área que se desarrolla.

Son diversas las estrategias de enseñanza que se utilizan en las didácticas pedagógicas que pretenden que el estudiante asuma un papel activo frente a los procesos educativo y sea constructor de su conocimiento. Entre tales estrategias encontramos:

5.3.1 Los proyectos de aula: se constituyen en una alternativa pedagógica de transformación, estimula el trabajo en equipo, la integración del conocimiento, la investigación del entorno, la interacción profesor-estudiante y la utilización de variedad de medios y recursos. La metodología por proyectos se convierte en una actividad ordenada donde cada paso prepara el siguiente, y se define como "... una actividad dentro del plan de estudios, que, de manera planificada, ejercita al educando en la resolución de problemas cotidianos, seleccionados para tener relación directa con el entorno social, cultural científico y tecnológico del alumno...".⁹⁷

De otro lado, encontramos la estrategia de enseñanza denominada **resolución de problemas**, al respecto podemos decir que: a partir de una situación problemática planteada a los y las estudiantes, estos deben activar su capacidad mental, creatividad, las habilidades que intervienen en la reflexión sobre el propio proceso de pensamiento, hasta lograr altos niveles de conceptualización y generalización de los aprendizajes a otros contextos. En esa medida se posibilita el uso por parte del estudiante de una serie de técnicas y actividades que favorezcan significativamente sus procesos de aprendizaje.⁹⁸

⁹⁷ RINCON, Gloria. 1996. citada por RESTREPO M. 2006.

⁹⁸ OBANDO Z, Gilberto y MÚNERA C, John Jairo. Las situaciones problema como estrategia para la conceptualización matemática En: Educación y Pedagogía, ISSN 0121-7593, vol. 15, Nº 35, 2003. p. 183-199

5.3.2 La secuencia didáctica es definida por Obaya y Ponce⁹⁹ como un “modelo alternativo de enseñanza” donde confluyen los demás componentes del proceso educativo debido a sus características de flexibilidad y adaptabilidad a la realidad en la que se planea. En este sentido, debe reconocerse como una herramienta que favorece los procesos de investigación y reflexión sobre la práctica educativa. Dicha estrategia de enseñanza será el eje orientador de nuestro proyecto investigativo, en busca de favorecer el uso funcional de las habilidades comunicativas (lectura, escritura, habla y escucha) por parte de la población joven y adulta iletrada.

Esta estrategia de enseñanza, no solo debe responder al desarrollo de contenidos sino que debe apuntar a la formación integral del ser humano, partiendo de reconocer y valorar las experiencias, intereses y necesidades de los estudiantes.

La planeación de la secuencia incluye la justificación (por qué, para qué), información (ideas previas), articulación (planeación), recursos y materiales, organización, investigación (que puede desarrollarse a través de situaciones problemas), adecuación del proceso (como eje transversalizador) y evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) siendo todos estos componentes los que permiten dar respuesta al diseño, desarrollo y evaluación de la secuencia didáctica.

Por otro lado Arcuri¹⁰⁰, considera que la secuencia es una estrategia que permite construir el conocimiento de forma cooperativa, interactiva y ante todo significativa, en tanto logra la jerarquización de los contenidos. Estos mismos autores sustentan que el desarrollo de la secuencia didáctica se da en las siguientes etapas: 1. Exploración y experimentación. 2. Práctica, ajuste y experimentación. 3. Diferenciación y transferencia. Se pueden resaltar

⁹⁹ OBAYA Valdivia, Adolfo y PONCE P, Rubén. La secuencia didáctica como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje en el área de químicas biológicas. 2006.

¹⁰⁰ ARCURI, Mónica Adriana. Aportes par la elaboración de Secuencias Didácticas EGB1 y EGB2. Gobierno de Mendoza. Subsecretaría de Innovación y Transformación Educativa. 2005.

características principales de la secuencia didáctica como el respeto en los ritmos de apropiación del conocimiento, adecuación de estos, reconocimiento de la evaluación como parte del proceso de formación al igual que de la motivación.

En este mismo sentido, Vilà ¹⁰¹ sustenta que las secuencias didácticas son “ciclos de enseñanza-aprendizaje articulados en forma de secuencia temporal y orientados a la producción de un género”. Plantea además que en dicha estrategia se estructuran los objetivos con los estudiantes, se integran las cuatro habilidades comunicativas desde un contexto práctico al igual que la evaluación en las diferentes fases.

La autora hace una reflexión relacionada con la generalidad de lo que es una secuencia, de cómo esta hace parte de un todo y ese todo es lo que se pretende que el estudiante aprenda y comprenda, es por eso que desde la secuencia se planean las actividades pensando en la calidad más no en la cantidad de los contenidos, ya que lo importante no es dar el tema, sino que los estudiantes aprendan y para ello es necesario que los docentes comprendan que la educación es un proceso basado en el desarrollo de habilidades que le permitan a los estudiantes la transformación de sus contextos.

La secuencia didáctica, al igual que los proyectos de aula o la enseñanza por medio de la resolución de problemas, se caracteriza por buscar que los estudiantes a partir del trabajo en equipo, la integración del conocimiento, la investigación del entorno, la interacción profesor-estudiante; construyan conocimientos funcionales alrededor de las cuatro habilidades comunicativas, en la medida que hacen uso de las estrategias anteriormente mencionadas.

Entre otros procedimientos que se destacan al interior de las secuencias didácticas desarrolladas en el marco de las habilidades comunicativas de

¹⁰¹ Vilà Montserrat i Santasusana. Actividad Oral e Intervención Didáctica en las Aulas. en: Glosas Didácticas Revista Electrónica Internacional. Otoño 2004

jóvenes y adultos iletrados -funcionales y absolutos- esta el poder generar situaciones comunicativas en donde los educandos sean participes activos, a partir de sus aportes e interrogantes en medio de discusiones grupales y subgrupales mediadas por los maestros a través de breves “interrogatorios” en busca de activar conocimientos.

Hacen parte de la dinámica de dicha estrategia, las actividades antes, durante y después, donde la primera busca orientar al educando hacia el tema a trabajar y a su vez generar un clima de interés; en la segunda, se busca que el educando comprenda y aplique a través de la reflexión y el análisis los aprendizajes que conjuntamente se construyen; y finalmente en la actividad de cierre se hace un ejercicio de evaluación en donde el estudiante debe ser el principal detector de las posibles dificultades que surgieron en el proceso de elaboración de determinado producto; teniendo en cuenta que la finalidad es potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas. En este punto se plantean actividades de reescritura y de socialización de los productos elaborados.

Es importante recordar que las estrategias de enseñanza implican o responden a la búsqueda por transmitir de la manera más precisa posible, los conocimientos científicos y es la implementación de las mismas desde el aula escolar, las que permiten una mejor comprensión y construcción de los conocimientos y de la información que circula en el medio.

Es indispensable reconocer la evaluación y las adaptaciones curriculares como mediadores en el aprendizaje que hacen parte de las estrategias de enseñanza que debe utilizar el maestro, ya que permite la estructuración de los indicadores a evaluar para lo cual debe estar capacitado, así como también debe tener un conocimiento profundo de las características de los sujetos que aprenden, de las temáticas que pretende desarrollar y los elementos didácticos más apropiados para el aprendizaje de las mismas.

Retomando a autores como Restrepo Múnera y Sanchez,¹⁰² Hurtado, Restrepo y Herrera,¹⁰³ Díaz y Hernández¹⁰⁴, consideramos que la estrategia de secuencias didácticas se lleva a cabo a través de una serie de actividades con sus respectivas técnicas, las cuales se clasifican de acuerdo al momento en que se desarrollan en la intervención, ubicando estas como: actividades de inicio o antes, de desarrollo o durante y de finalización o después. Es de anotar que las técnicas utilizadas en algunos de estos momentos pueden ser de igual manera implementadas en otros, la diferencia radica en la intencionalidad de la actividad propuesta con respecto a los objetivos de enseñanza. A continuación se define cada uno de los momentos y se presentan algunas actividades que se pueden realizar en ellos.

De inicio o antes son las situaciones que activan o generan información previa; esto permite conocer lo que saben los educandos y promueve nuevos aprendizajes, para ellos se crean actividades como: actividad focal introductoria, discusiones guiadas, actividad generadora de información previa, objetivos o intención; todas las anteriores se pueden evidenciar a través de diferentes técnicas como: la pregunta, la lluvia de ideas, los organizadores gráficos, presentación de palabras claves, ilustraciones, gráficos, analogías, lecturas de textos, entre otras.

De desarrollo o durante son los que apoyan los conocimientos durante el proceso, mejorando la comprensión y producción de textos, la conceptualización de conocimientos y la atención. Algunas de las actividades que se pueden desarrollar son: identificación de los aspectos relevantes de un texto, articulación entre los conocimientos ya adquiridos y la nueva información, organización y elaboración de la información y actividades de confrontación.

¹⁰² RESTREPO, Asned y SÁNCHEZ, Margarita. Algunas orientaciones para acompañar la evaluación de la lectura y la escritura en niños, niñas y jóvenes con dificultades en el aprendizaje. *En: Lectura y escritura en la escuela*. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 2006. p. 73-98.

¹⁰³ HURTADO Rubén Darío, RESTREPO, Adriana y HERRERA, Oliva. *Escritura Reflexiva, una Propuesta Didáctica para la Básica Primaria*. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 2005 p.

¹⁰⁴ DÍAZ B, Frida y HERNÁNDEZ R, Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Segunda edición. México. . 2002

Las anteriores actividades se realizan a través de técnicas como: señalizaciones internas y externas del discurso escrito y oral, preguntas insertadas e intercaladas, presentación o realización de ilustraciones u organizadores gráficos (redes, mapas semántica, mapas conceptual y tramas), establecimiento de analogías, construcción de resumen, organización de secuencias, realización de planes de escritura, relectura y reescritura de textos, desarrollo de conversatorios, paneles, exposiciones, trabajo en subgrupo, guías de lecturas y juego de roles.

De finalización o después: son los que permiten evaluar, sintetizar, interiorizar, reconstruir la información, tomar posición crítica frente a los contenidos y textos abordados. Algunas de las actividades que se pueden realizar son: socialización de conocimientos adquiridos, la reconstrucción de la información, edición de textos y la evaluación de la sesión. Entre las técnicas que se pueden implementar están: resúmenes, organizadores gráficos (cuadros sinópticos, redes y mapas conceptuales) conversatorios, paneles, exposiciones, trabajo en subgrupo, cuestionario, recuento, reescritura, juego de roles, guías de lectura y exposición.

5.4 LA EVALUACIÓN EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

La evaluación es un proceso que transversaliza todo acto educativo es por eso que cobra importancia en cualquier momento de la enseñanza y en cualquiera de las áreas del currículo. Frente a este concepto autores como Restrepo y Sánchez (2006); Lineamientos de Lengua Castellana (1998), y Vidal y Manjón (1998) coinciden con Díaz y Hernández (2002) que la evaluación es "...la tarea de realizar mediciones sobre la importancia de las características de un objeto, hecho o situación particular...es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los alumnos, sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes"

Desde Lineamientos de Lengua Castellana¹⁰⁵, partiendo del modelo de sistematización y seguimiento conciben la evaluación como un proceso integral, que debe ser sistemática y continua, en ella entran a jugar parte todas las actividades realizadas por los estudiantes ya que sobre éstas se elaboran análisis y se cualifican los procesos de enseñanza-aprendizaje, llegando a crear “memoria escrita” de los productos donde se evidencian los avances y dificultades y así el estudiante podrá “...convertirse en controlador de los procesos educativos en los que interviene, y debe realizar monitoreo de sus acciones...”¹⁰⁶

Por otro lado Restrepo y Sánchez¹⁰⁷ definen la evaluación como el “...momento que permite al maestro evidenciar los logros y las dificultades de los alumnos (as) durante el proceso de adquisición de la lengua escrita...”¹⁰⁸ en ella se realiza diagnóstico, reflexión, verificación y confrontación de los aprendizajes que construyen los estudiantes.

Finalmente Vidal y Manjón (1998) retomando a Coll (1987) afirman que “...el objetivo de la evaluación del alumno es el de ofrecer una información ajustada a la realidad de cómo se está desarrollando su proceso educativo, a todos los implicados, para poder intervenir en él acertadamente. Para conseguirlo, es necesario que la evaluación se haga en términos que describa y explique los progresos que el alumno realiza en cuanto actitudes, capacidades, destrezas,... las dificultades con las que tropieza, los esfuerzos que pone en juego, etc.... de tal forma que le ayude a él mismo, a sus padres y profesores a realizar una reflexión.”¹⁰⁹

¹⁰⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Concepción del Lenguaje. Santafé de Bogotá: junio 1998. 389 p

¹⁰⁶ *Ibíd.*, p. 105

¹⁰⁷ RESTREPO, Asned y SÁNCHEZ, Margarita. Algunas orientaciones para acompañar la evaluación de la lectura y la escritura en niños, niñas y jóvenes con dificultades en el aprendizaje. En: Lectura y escritura en la escuela. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 2006. p. 70 - 98.

¹⁰⁸ *Ibíd.*, p. 74

¹⁰⁹ Vidal, Jesús García. Manjón, Daniel Gonzáles. Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular. Volumen I. Editorial EOS. Madrid.1998 p. 191

De acuerdo a las definiciones generales de los autores anteriormente citados especificaremos algunas características o criterios comunes que subyacen al proceso de evaluación entre ellos se encuentran el reconocimiento de la evaluación como un proceso flexible, permanente y ante todo consecuente con la intervención que se realiza en el aula Restrepo y Sánchez¹¹⁰.

En esta misma línea Jiménez argumenta que la evaluación debe permitir una reflexión "...sobre el proceso global de la práctica, por la pregunta del oficio del formador desde la posición del sujeto de saber: pedagógico, disciplinar, metódico, como agente de cultura"¹¹¹. Además Jiménez hace algunas precisiones sobre la evaluación específica de la lectura y la escritura donde es necesario llegar a acuerdos sobre los criterios, sistemas de certificación e instrumentos; y es por eso que citando a Stulos hace referencia a los actos comunicativos como aquellos que movilizan la enseñanza al interior y por fuera de la escuela, llegando a la conclusión de que "la enseñanza es inconcebible sin el lenguaje"¹¹².

Por esta razón, es que la escuela debe convertirse en el entorno comunicativo donde se construyan "los saberes convencionales de la cultura"¹¹³ a través de las subjetividades y saberes previos de cada ser.

De igual forma Jiménez (2005) plantea dos fases en el proceso de la evaluación, la primera la fase de identificación y delimitación, donde se trata de caracterizar las necesidades educativas que posee el estudiante en un momento y situación determinada; y en un segundo momento la fase de dimensionalización y priorización, donde se mide el valor de las variables para priorizar las necesidades educativas. Esta evaluación puede realizarse a través

¹¹⁰ RESTREPO, Asned y SÁNCHEZ, Margarita. Algunas orientaciones para acompañar la evaluación de la lectura y la escritura en niños, niñas y jóvenes con dificultades en el aprendizaje. En: Lectura y escritura en la escuela. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 2006.

¹¹¹ JIMÉNEZ, Bilian. Evaluación del aprendizaje escolar y composición escrita, dos procesos con mucha afinidad, En: Comunicación, significación y enseñanza: aproximación didáctica al área en de lenguaje en preescolar y primaria. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. 2005. p. 35

¹¹² Ibíd., p. 37

¹¹³ Ibíd., p. 41

de diferentes instrumentos, de carácter cualitativo, que pueden ser aplicados colectiva o individualmente.

Continuando en la línea de la evaluación de las habilidades comunicativas, Vidal y Manjón,¹¹⁴ retomando a otros autores, afirman que la evaluación de la lectura y la escritura debe incluir por lo menos tres aspectos: la dimensión funcional, que se relaciona con la pragmática del lenguaje y el uso que hace el usuario del mismo. La dimensión estructural, centrada en la forma y contenido del lenguaje y la dimensión comportamental, que es la forma en que la persona usa el lenguaje para comprender y producir mensajes.

Sin embargo, la evaluación debe ir más allá, por eso Vidal y Manjón proponen que la evaluación debe implicar al menos tres niveles: el nivel comportamental, donde se hace una descripción del comportamiento lingüístico tanto desde la expresión como de la comprensión; el nivel etiológico, donde se identifican las causas de las dificultades desde lo biomédico, lo emocional y lo contextual, y finalmente el nivel psicolingüístico-cognitivo, donde se identifica como el estudiante procesa la información Vidal y Manjón¹¹⁵.

Además de las clasificaciones anteriormente citadas autores como Díaz y Sánchez, Lineamientos de Lengua Castellana y Restrepo y Sánchez coinciden en la clasificación sobre los tipos de evaluación y el momento en que deben implementarse, agrupándolas en tres momentos evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, esbozaremos algunas de los planteamientos que cada autor hace al respecto.

Díaz y Hernández¹¹⁶ definen la evaluación diagnóstica como “aquella que se realiza previamente al desarrollo de un proceso educativo” y la clasifican en dos tipos: inicial y puntual, siendo la primera la que se realiza antes de iniciar

¹¹⁴ VIDAL, Jesús García. Manjón, Daniel Gonzáles. Evaluación e informe psicopedagógico. Una perspectiva curricular. Volumen II. Madrid. EOS. 2001. p.155-156.

¹¹⁵ Ibid., p. 342

¹¹⁶ DIAZ B, Frida y HERNANDEZ R, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. 2002

algún proceso con el fin de obtener información precisa sobre “... las capacidades cognitivas generales y específicas de los estudiantes...” y la evaluación diagnóstica puntual es entendida como una “...evaluación que se realiza en distintos momentos antes de iniciar una secuencia o segmento de enseñanza”.

Con relación a la evaluación formativa Díaz y Hernández¹¹⁷ y Restrepo y Sánchez¹¹⁸ resaltan el carácter pedagógico que tiene debido a que se realiza permanentemente en el proceso de enseñanza y aprendizaje para hacer modificaciones en cuanto a estrategias y actividades. Esta evaluación puede darse a través de tres modalidades: la regulación interactiva, retroactiva y proactiva; referida la primera a la regulación inmediata del proceso a través de actos comunicativos, la segunda al diseño de actividades para reforzar algún aprendizaje y la última, tienen como fin planear actividades para profundizar en un aprendizaje o para superar obstáculos presentados en el momento del mismo. Terminan la clasificación con la evaluación sumativa, que es la que se realiza al finalizar un proceso educativo y tiene como objetivo verificar el nivel de aprendizaje y de eficacia de la experiencia implementada.

Lineamientos de Lengua Castellana (2002) define entre las propuestas e instrumentos de evaluación, la evaluación por procesos que se convierte en una herramienta de investigación al interior del aula para cualificar las prácticas al interior de la misma. Este tipo de evaluación se subdivide en cinco categorías, las cuales son: 1. evaluación como investigación, 2. sistematización y seguimiento, 3. la evaluación referida a los modelos de procesos, 4. la evaluación referida a los estados iniciales y 5. La evaluación referida al sujeto: los procesos individuales. De todas ellas para nuestro caso retomaremos la evaluación como proceso de sistematización y seguimiento, la referida a los estados iniciales y procesos individuales

¹¹⁷ Ibíd., p. 136

¹¹⁸ RESTREPO, Asned y SÁNCHEZ, Margarita. Algunas orientaciones para acompañar la evaluación de la lectura y la escritura en niños, niñas y jóvenes con dificultades en el aprendizaje. En: Lectura y escritura en la escuela. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 2006.

En la evaluación como un proceso de sistematización y seguimiento, se convierten en participantes activos, tanto el docente como el estudiante, siendo el docente un arduo sistematizador del acto educativo compilando todo el material escrito trabajado en las clases, de igual manera el estudiante se convierte en el propio regulador de su proceso académico a partir de las observaciones hechas por el maestro. Seguidamente se encuentra la evaluación referida a los modelos de procesos, entendiendo estos como una guía que el docente debe seguir para contrastar los resultados de los actos evaluativos y ya con base a estos se realiza la selección de nuevas estrategias, recursos y evaluación, teniendo siempre presente el modelo previamente establecido.

Con relación a la evaluación referida a los estados iniciales y a los procesos individuales, Lineamientos de Lengua Castellana¹¹⁹ afirma que la primera hace referencia a las habilidades, saberes y actitudes que demuestran los estudiantes en el momento de comenzar algún aprendizaje y es con base a los resultados obtenidos en esta evaluación que el docente puede modificar el proceso para que sea acorde con los conocimientos de los estudiantes. El segundo tipo de evaluación hace énfasis en la autonomía que se le debe brindar al estudiante en sus procesos, para que con unos parámetros previamente establecidos el estudiante este en capacidad de autoevaluarse y construir un plan de mejoramiento de su formación académica.

Por otra parte y con relación a la evaluación de las habilidades comunicativas Restrepo y Sánchez (2006) retoman los cuatro criterios planteados por Serrano para la evaluación de los procesos, ellos están relacionados con: el respeto por los ritmos de trabajo, las particularidades en cuanto experiencia, intereses y necesidades; éstos criterios también incluyen otros procesos como concebir la

¹¹⁹ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Concepción del Lenguaje. Santafé de Bogotá: 2002. p. 103-111

lectura y la escritura como una interacción entre el sujeto y el texto, al igual que asumir los errores como parte del proceso.

Estos aspectos se hacen evidentes en la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa la primera tiene por objetivo “ubicar el nivel de conceptualización en el que se encuentra el estudiante”¹²⁰ dicha evaluación facilita la construcción del plan de trabajo que responda a las características del mismo. En la segunda fase, se evalúa el seguimiento para identificar logros y dificultades; seguidamente, con la evaluación final se recogen “los logros alcanzados por los alumnos (as) durante todo el proceso de intervención” se pueden implementar materiales como: aplicar nuevamente la prueba del estado inicial, retomar algunas de las producciones realizadas por los estudiantes al finalizar el proyecto o a través de talleres, guías y exposiciones.¹²¹

Estas autoras hacen énfasis en la evaluación como un proceso que no puede ser aislado, sino que debe ser continuo y ligado a otras áreas específicas; para las cuales se debe preparar al docente y al estudiante, en cuanto al diseño, ejecución y sistematización de la misma.

Para finalizar, es necesario concebir la evaluación como un espacio de interrelación entre el docente y el estudiante que implica procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación; en cualquiera de los casos, la evaluación debe convertirse en el eje fundamental de todo proceso educativo ya que ésta es la que permite el diseño, la estructuración, la continua reflexión y mejora del acto educativo tanto a nivel del estudiante como del docente.

5.5 ADAPTACIONES CURRICULARES

¹²⁰ SERRANO: citado por RESTREPO, Asned. SÁNCHEZ, Margarita. “Algunas orientaciones para acompañar la evaluación de la lectura y la escritura en niños, niñas y jóvenes con dificultades en el aprendizaje”. En: Lectura y escritura en la escuela. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 2006. p. 76

¹²¹ Ibíd., p. 85

Las adaptaciones curriculares surgen como respuesta, en parte, a la Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien en 1990 que hace alusión al lema “Educación para Todos” esta frase dispone a las instituciones educativas a pensar en poblaciones nunca antes escolarizadas y por lo tanto en una respuesta oportuna a sus necesidades. Dicha respuesta debe estar acompañada de procesos de equidad, reconociendo que la equidad no es dar a todos lo mismo, por el contrario es dar a cada quien lo que necesita; y es a partir de esta proclama que se comienza a dar respuesta a las necesidad educativas de las diferentes poblaciones a través de las adaptaciones curriculares.

Al momento de pensar la educación para todos, se abre una puerta a la diversidad, entendida esta como el reconocimiento de las diferencias personales y culturales de todos los seres humanos (Meléndez, 2002:23); esta definición como lo plantea la autora conlleva a una importante transformación, en el sentido que permite descubrir el potencial que posee el ser humano a partir de sus diferencias, las mismas que por mucho tiempo fueron juzgadas e incluso forzadas a igualarse a los comportamientos de los demás, pero ahora se generan movimientos para potenciar las capacidad de cada ser, teniendo siempre presente el respeto por las diferencias y la necesidad de brindar una atención educativa adecuada a las mismas.

Meléndez (2002: 28) plantea que la diversidad “es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre si y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente; donde tanto relación como variedad, aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esta comunidad” el tener presente este concepto permite identificar las diferencias como una riqueza cultural, como una posibilidad de retroalimentarse del otro a través de procesos comunicativos asertivos que faciliten la apropiación del conocimiento y la riqueza cultural.

En el mismo sentido, precisamos que desde nuestra percepción, la escuela como institución educativa es una fina muestra de diversidad, ya que es en este espacio donde convergen múltiples culturas, exigiendo que el docente tenga como objetivo, fortalecer cada una de las particularidades de los y las estudiantes allí presentes, lo que conlleva al surgimiento de las adaptaciones curriculares como la posibilidad de modificar el sistema educativo, con el fin de brindar las herramientas necesarias que les permitan a los y las estudiantes, independiente de sus características, llevar a cabo sus proyectos de vida.

Trabajar desde el reconocimiento de la diferencia como valor humano y por tanto realizando adaptaciones específicas al currículo, conduce a tener que identificar las necesidades educativas de todos y cada uno de los estudiantes, motivo por el cual y de acuerdo con Vidal y Manjón¹²², consideramos que las necesidades educativas pueden aparecer por la influencia de algunas variables en el sujeto que aprende, como son: la etapa evolutivo/educativa, donde las necesidades son diferentes ya que varían de una edad a otra. El nivel socio-económico-cultural, donde el contexto juega un papel importante en las necesidades ya que puede ser condicionante de las mismas. Las características diferenciales de los sujetos, relacionadas estas con las necesidades que pueden surgir cuando un sujeto pertenece a una comunidad determinada y no está inmerso en la misma. También es posible que surjan necesidades educativas cuando no hay una experiencia docente y una capacitación adecuada sobre atención a la diversidad y por la falta de recursos o accesibilidad a los mismos.

Es de anotar que estos procesos de adaptación curricular, en su gran mayoría se realizan para la población que presenta necesidades educativas especiales, entendidas estas como las “características personales capaces de moldear estilos y ritmos de aprendizaje particulares, para los que resulta desfasada o

¹²² VIDAL, Jesús García y Manjón, Daniel González. Evaluación e Informe Psicopedagógico. Una Perspectiva Curricular. Volumen I. Editorial EOS. Madrid, 1998.

insuficiente el currículo establecido para el alumno promedio”¹²³, es a partir de la identificación de necesidades que surgen las adaptaciones como una manera de brindar posibilidades académicas más oportunas para cada caso en específico.

En este sentido, las adaptaciones curriculares se definen como: “las modificaciones que son necesarias realizar en los diversos componentes del currículo básico para adecuarlo a los diferentes contextos, situaciones, grupos y personas para las que se aplica”¹²⁴, desde Jiménez y Vilá¹²⁵ retoman a Martín (1989) “...las adaptaciones curriculares son la acomodación de la oferta educativa común a las necesidades, contextos y posibilidades del alumnado de un centro escolar”¹²⁶, y estos mismos autores, retomando a Manjón (1993) las definen como “...una secuencias de acciones sobre el currículo escolar diseñado para una población dada, que conduce a la modificación de uno o mas de sus elementos básicos (qué, cómo, cuándo enseñar y evaluar) con el fin de facilitar la individualización de la enseñanza del contexto mas normalizado posible”. Y desde Granata y Labayén (2004:50) como “las modificaciones que hay que introducir en el currículo para adaptar la enseñanza a las características de un determinado alumno con el fin de posibilitar su proceso de aprendizaje”¹²⁷

Las adaptaciones curriculares parten de los ajustes al plan de estudios en los procesos y elementos que lo conforman, básicamente en los logros, metodología, conocimiento y evaluación, los cuales responden a las características del sujeto que aprende; facilitando el avance en los siguientes logros: ayudar al escolar a comprender los retos intelectuales, físicos o de comportamiento, permitir al estudiante usar sus habilidades actuales mientras

¹²³ GARRIDO, Jesús y SANTANA HERNÁNDEZ, Rafael. Cómo elaborar adaptaciones curriculares de centro, de aula e individuales. Madrid. Cepe. 1999. p. 122

¹²⁴ *Ibíd.*, p. 11.

¹²⁵ JIMENEZ Martínez, Paco y VILÁ Suñe, Montserrat. La Integración y la Educación en la Diversidad en el Contexto Escolar En: De Educación Especial a Educación en la Diversidad. 1999.

¹²⁶ JIMENEZ Martínez, Paco y VILÁ Suñe, Montserrat (1999). “La Integración y la Educación en la Diversidad en el Contexto Escolar” En: De Educación Especial a Educación en la Diversidad pag:226

¹²⁷ GRANATA, María Luisa y LABAYÉN, Marisa, “La Escuela Abierta a la Diversidad y la Práctica” p. 43-54 En: Revista Alternativas – Serie: Espacio Pedagógico, año9 (34). 2004

promueve la adquisición de otras nuevas, prevenir el desajuste entre las habilidades del estudiante y el contenido de la lección, reducir el nivel de información abstracta para hacer que el contenido sea relevante para la vida actual y futura del estudiante, crear armonía entre el estilo de aprendizaje del estudiante y el estilo de enseñanza del docente (Secretaría de Educación de Bogotá, SEB. 2004).

Siguiendo este mismo organismo, y retomando a Garrido (1999), Jiménez y Vilá (1999) y a Granata y Labayén (2004), existen dos clasificaciones de las adaptaciones curriculares, una referida a los diferentes elementos y participantes del proceso educativo y otra que hace alusión al nivel de complejidad de la adaptación.

En el primer caso, están clasificadas en adaptaciones **de centro**, que son las que satisfacen las necesidades generales del alumnado, incluyendo las necesidades educativas especiales, al igual que las del contexto, siendo estas las que se realizan sobre el Proyecto Educativo Institucional; **de aula**: que son la adecuación de la oferta educativa de la institución, hacia las necesidades de un aula (grupo), es decir de las características y necesidades de ese grupo de estudiantes; y las **individuales**: son las que se realizan específicamente a los y las estudiantes que presentan en algún momento de la escolaridad un nivel superior o inferior en el ritmo de aprendizaje en relación con sus demás compañeros, independiente del origen de dicha situación.

En el segundo caso, es decir, a nivel de la complejidad de las adaptaciones, estas se clasifican en: **adaptaciones de acceso al currículo o poco significativas**, las cuales consisten en la provisión de recursos y/o elementos que permiten a los y las estudiantes acceder a él y que no interfieren en los contenidos del currículo. Entre ellas se incluyen ayudas de tipo técnico, modificaciones en el tiempo para alcanzar los logros, ajustes en la metodología; estas adaptaciones permiten, acceder a los mismos logros y contenidos que los demás compañeros. **Y en adaptaciones de elementos**

básicos del currículo o significativas, que son adaptaciones importantes relacionadas con los contenidos, logros, metodología y evaluación, lo que implica, según el caso, suprimirlas, modificarlas y graduarlas según las características de los y las estudiantes.

Por último, la SEB (2004) plantea que hay algunos aspectos importantes a tener en cuenta para la elaboración de adaptaciones curriculares como son: conocer a fondo el currículo y plan de estudios de la institución; definir el qué, el cómo y el cuándo del aprendizaje, pero fundamentalmente el quién, lo que implica conocer el estudiante en términos de fortalezas, debilidades e intereses. Esto permite que en la planeación de las unidades didácticas se tenga en cuenta, el nivel de competencia curricular, el estilo de aprendizaje y el nivel de desarrollo.

De igual forma, Granata y Labayén (2004) plantean criterios para implementar las adaptaciones, entre los cuales se encuentran el tener un marco de referencia común de todos los estudiantes participantes; trabajar desde diversos niveles de complejidad, y con actividades adaptadas según las características de los educandos, sin dejar de tener en cuenta los tiempos y contextos del grupo general; utilizar como metodología los proyectos y en nuestro caso secuencias didácticas, ya que permiten el trabajo en subgrupo e individual, implementar evaluación formativa y sumativa, y siendo esta evaluación desde objetivos y criterios individualizados.

6. METODOLOGÍA

6.1 PRESENTACIÓN

La metodología abordada en nuestro proyecto está enmarcada en la investigación cualitativa, partimos de los aportes de Galeano (2004), Briones (1998), Sandoval(1997), Restrepo Bernardo (2000, 2001, 2007) y Coffey (2003) quien plantea que este tipo de investigación "...apunta a la comprensión de la realidad como resultado de un proceso histórico de construcción a partir de las lógicas de sus protagonistas, con una óptica interna y rescatando su diversidad y particularidad. Hace especial énfasis en la valoración de lo subjetivo, lo vivencial y la interacción entre los sujetos de la investigación"¹²⁸

La autora, igualmente plantea la existencia de distintas modalidades de investigación, entendidas como formas de investigar en las que se consolida el objetivo, la metodología, los instrumentos y la manera de comprender e interpretar la realidad social. Ella presenta como modalidades: las historias de vida, la investigación etnográfica, la investigación participativa, la investigación evaluativa, el método biográfico y la sistematización de experiencias.

Esta misma autora, expone que el diseño de la investigación cualitativa se caracteriza por ser abierto, flexible, emergente-cambiante, semi-estructurado y multicíclico; el cual desarrolla sus componentes de manera simultánea tanto en el momento de la exploración, como en la focalización y la profundización, aún cuando algunas tareas deban realizarse en el momento preciso.

Para nuestro caso retomaremos la modalidad de investigación acción-educativa y específicamente en términos de Bernardo Restrepo¹²⁹, la investigación acción-pedagógica la cual se define como "...un método eficaz para construir saber pedagógico por parte del docente..." o como un "proceso de reflexión y transformación continua de la práctica". En un comienzo esta

¹²⁸ GALEANO, María Eumelia. Diseño de Proyectos en la Investigación Cualitativa. Fondo Editorial Universidad EAFIT, Medellín, Colombia. 2004. p. 18.

¹²⁹ RESTREPO, Bernardo. Hacia el maestro investigador: cambio de modelo en la formación de formadores. p. 49-51

práctica era orientada a la transformación de procesos sociales, pero se comienza a ver su aplicación en el aula en el momento en que el docente podía relacionar su saber pedagógico con su práctica para que cada vez fuera más acorde con la realidad. Restrepo plantea que para ello, es necesario que el docente analice su práctica desde tres fases una de desconstrucción, donde se hace una crítica a la práctica para comprender su estructura, seguidamente se hace una reconstrucción de la práctica para identificar alternativas de solución frente a las dificultades que se puedan presentar en el aula y hacer implementación de las mismas, siendo la última fase la que corresponde a la validación de las nuevas propuestas implementadas.

Es así, que nuestro proceso de intervención pedagógica se enmarca en la investigación acción-educativa de tal manera que podamos estar, en un ir y venir, entre la desconstrucción y la reconstrucción con el fin de mejorar los procesos educativos en las prácticas pedagógicas con los estudiantes que pertenecen actualmente a los grupos de Aceleración del Aprendizaje y CLEI III de la Institución Educativa Fe y Alegría.

6.2 PROCEDIMIENTO GENERAL

El proyecto de investigación lo desarrollamos en tres fases, en la primera efectuamos la recolección y análisis de la información relacionada con el contexto y la población objeto de estudio, a través de instrumentos y procedimientos como: prueba de estado inicial de lectura, escritura, habla y escucha; entrevistas y conversatorios a los estudiantes participantes de la muestra y a la maestra cooperadora y observación participante a cada uno de los grupos seleccionados. En la segunda fase implementamos la propuesta de intervención pedagógica a partir de la secuencia didáctica como estrategia de enseñanza y el diario pedagógico como instrumentos para el registro de la información y por último realizamos el análisis e interpretación de los resultados.

A continuación haremos una breve contextualización de los instrumentos y procedimientos utilizados en nuestro proyecto, para luego pasar a describir cada uno de ellos, en este aspecto definimos el objetivo, la metodología, los recursos utilizados, y las actividades.

La entrevista: ésta supone una interacción, verbal entre dos o más personas, interesados en un mismo tema, con el fin de recoger la información pertinente al caso. Es además, una conversación donde una persona que es el entrevistador, hace una serie de preguntas sobre una situación o tema a otro, quien es el entrevistado; teniendo en cuenta unas pautas determinadas.

Según Nahoum¹³⁰ “la entrevista es una situación de conversación de dos o más personas, en la cual ocurre un intercambio de opiniones, de actitudes de informaciones”. En el caso nuestro implementamos la entrevista semiestructurada, ya que fue la que más se ajustó a la dinámica que utilizamos en el proceso de recolección de la información y a los objetivos que pretendimos alcanzar.

La observación participante: Según Galeano y Vélez (2000) y Galeano (2004) es entendida como una **técnica de recolección de información** que permite obtener la información del comportamiento tal y cual como ocurre en los ambientes en que se desenvuelven los sujetos. De otro lado es entendida como una **estrategia de investigación** que implica ir más allá de la recolección de información, esta presente en todo el proceso de investigación desde el diseño del proyecto hasta la presentación de los resultados. La observación participante se hace evidente en nuestro proceso investigativo, porque éste transversaliza todo el proceso y permitió la recolección de información y sistematización de la misma; utilizando para esto instrumentos como el diario de campo, registros fílmicos, fotografía y fichas de observación.

¹³⁰ Nahoum. citado por Hurtado, en Metodología de la investigación holística, 1998 p. 461.

6.3 INSTRUMENTOS Y PROCEDIMIENTOS PARA LA EVALUACIÓN

6.3.1 Conversatorio con los estudiantes

Objetivo:

Reconocer algunas características principales de la población objeto de estudio en relación con el habla y la escucha.

Establecer un primer contacto con la población.

Fecha de aplicación:

Aspectos a evaluar:

Habilidades de habla y escucha

- Expresión corporal
- Dispositivos básicos
- Reglas de la composición
- Actitud y conocimiento

Intereses y necesidades de los estudiantes

Receptividad frente al proyecto

Metodología:

Conversatorio con los estudiantes a través de una mesa redonda.

Actividades

Con anterioridad se diseña y elabora escarapelas para todo el grupo, incluyendo a los maestros investigadores, luego se hace la presentación del proyecto por parte de los maestros investigadores en formación al grupo de estudiantes (quienes somos y para qué estamos allí).

Posteriormente se inicia a la actividad central “conversatorio” con los estudiantes basado en cuatro preguntas, las cuales deben ir escritas de manera muy clara en un rotulo este se colocará en un lugar estratégico para que pueda ser visto por todo el grupo.

Preguntas Orientadoras Para El Conversatorio

¿Qué actividades recreativas o para distraerte realizas cuando estas fuera de la escuela? ¿Qué te motiva a estudiar? ¿Qué crees que te debe enseñar la escuela? ¿De qué manera te comunicas con las demás personas?

El conversatorio se lleva a cabo teniendo en cuenta las siguientes pautas: las escarapelas se reparten al azar a cada uno de los integrantes del grupo; inicia quien saque la primera escarapela, esta persona deberá presentar el compañero cuyo nombre corresponda a la escarapela; la persona a quien corresponda la escarapela dará respuesta a las cuatro preguntas, luego saca otra escarapela para presentar a su compañero y así sucesivamente hasta presentar todo el grupo.

Reglas para realizar la actividad: Nadie se burlará del compañero o compañera que en el momento tenga la palabra, se deberán respetar los turnos para hablar, todo el grupo debe participar de la actividad.

Recursos:

Cartulina, colores, papel bond, marcadores, cinta, cinta de enmascarar, filmadora y grabadora.

Responsables: Maestro investigador y Maestras investigadoras en formación.

6.3.2 Conversatorio con la docente titular.

Objetivo:

Recoger la información que de cuenta de la dinámica de clase.

Fecha de aplicación:

Aspectos a tratar:

Los aspectos a tratar serán abordados a partir de preguntas orientadoras así:

Características fundamentales del grupo:

¿Cuál es la procedencia y ubicación actual de los estudiantes? (nivel socioeconómico) ¿Cuál es la estructura familiar? ¿Cómo es el rendimiento académico? ¿Cómo es la comunicación en el grupo? ¿Cuál es el nivel de participación del grupo?

Estrategias de enseñanza

¿Cuál es el enfoque de enseñanza que utiliza? ¿Qué estrategias específicas para la enseñanza de la lectura y la escritura utiliza? ¿Qué material utiliza? ¿Sigue un texto específico en el proceso de enseñanza? ¿Qué estrategias de evaluación utiliza frente a las cuatro habilidades comunicativas (lectura, escritura, habla y escucha)? ¿Cómo estructura su clase?

Proyecto de investigación

¿Qué expectativas tiene frente al proyecto?

Adaptaciones curriculares

¿Realiza adaptaciones curriculares, de qué tipo? ¿Qué incidencias tienen las adaptaciones en el proceso de aprendizaje de los estudiantes? ¿Ha recibido capacitación en adaptaciones curriculares?

Metodología:

Conversatorio con la docente titular del grupo, mediante una entrevista semi-estructurada.

Actividades:

Con antelación se programará una cita con la docente titular. En la cual se desarrollaran los aspectos descritos anteriormente.

Recursos:

Cuaderno de notas, lápiz y grabadora

Responsables: Maestro investigador y Maestras investigadoras en formación.

6.3.3 Evaluación habla y escucha

Objetivo:

Identificar los niveles de apropiación que los estudiantes tienen frente a las habilidades comunicativas: habla y escucha.

Fecha de aplicación:

Aspectos a evaluar:

Expresión corporal

Reglas de la composición

Dispositivos básicos

Actitud y conocimiento

Metodología: Prueba informal de habla y escucha.

Actividades:

Instrucción general para el desarrollo de la actividad.

Se pide a los estudiantes: escuchar una canción, realizar una representación artística de manera individual sobre el contenido del video y por último exponer su representación artística.

Presentación del tema de la canción.

Elaborar de manera individual un producto artístico (dibujo, grafiti, caricatura, modelado en plastilina, origami, collage, monologo) que de cuenta del contenido de la canción.

Socializar los productos por parte de los estudiantes de manera individual y colectiva.

Registrar por escrito de manera individual las respuestas de cada uno de los estudiantes, actividad realizada por el maestro(a) investigador(a) durante el desarrollo de la actividad.

Material requerido para el desarrollo de la actividad

Grabadora de CD, canción y cámara de video

Material de consumo para el desarrollo de la actividad

Hojas de reciclaje, vinilos, pinceles, recipientes para la mezcla de los vinilos, crayolas, plastilina, cartulina, colbón, marcadores, tijeras, revistas viejas, hojas de colores.

6.3.4 Prueba de estado inicial de lectura y escritura.

La prueba de lectura y escritura tiene por objetivo recolectar información que permita detectar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en cuanto a la producción y comprensión de textos escritos. Dicha prueba esta estructurada en cinco puntos: el primero relacionado con la lectura de un texto, a partir del cual se diseñaron preguntas de tipo literal, inferencial e intertextual para responder en los puntos 2, 3 y 4, finalmente en el quinto punto se solicita a los estudiantes un escrito libre sobre una temática específica. A continuación se presenta la prueba:

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
NUCLEO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA
PROYECTO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA I
PRUEBA DE ESTADO INICIAL DE LECTURA
INSTITUCION FE Y ALEGRIA

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____

SEDE: _____ **GRUPO:** _____ **FECHA:** _____

1. Lee el siguiente texto:

TU CEREBRO
¿CÓMO ES Y PARA QUE SIRVE?

Tu cerebro es el órgano que domina todo tu cuerpo, cualquier actividad que realices depende de tu cerebro; cuando tú estás dispuesto a realizar algo, instantáneamente tu cerebro comienza a establecer sinapsis, que es la unión entre una neurona y otra, las neuronas son las células cerebrales y son las encargadas de transmitir la información.

Como no hay dos cerebros completamente idénticos y que funcionen igual, así mismo no hay dos personas iguales, cada ser humano tiene características que lo diferencian de los demás; en su aspecto físico, capacidades, gustos, formas de actuar y sentimientos. El cerebro de cada persona opera de forma tan diferente, que por esa misma razón tú observas cómo cada uno de tus compañeros aprenden de manera distinta, algunos aprenden y memorizan más fácil y rápidamente que otros; para algunas personas bailar y cantar es una

actividad muy simple mientras que para otros es más sencillo realizar problemas matemáticos.

Tu cerebro funciona aún cuando estás dormido, él es el que te avisa en que momento debes levantare, te avisa del frío, del calor, del hambre, de la sed, en fin, regula tu organismo. Tu cerebro te hace una persona muy especial, por él tú ríes, lloras, cantas, sueñas y amas¹³¹.

2. Con base en el texto leído responde los siguientes ítems.

Encierra en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta:

La unión entre dos neuronas, recibe el nombre de:

- a. Células cerebrales.
- b. Sinapsis.
- c. Memoria.

El cerebro es quien:

- a. Domina todo tu cuerpo.
- b. Opera igual en todas las personas.
- c. Deja de funcionar cuando estas dormido.

Ubica en la columna B, el número de la columna A, que corresponda a la

¹³¹ ARENAS. Ângela Maria, HENAO L Gloria Cecília y ZULUAGA E Olga Lucia. Pluma mágica 4, EA Ediarte S.A, p. 35

respuesta correcta.

A		B
a	El cerebro le sirve al hombre para: _____	Su aspecto físico y gustos
b	Algunas personas aprenden de forma diferente porque _____	Bailar y realizar problemas matemáticos
c	Tu cerebro te avisa de: _____	Del frío, del calor y del hambre.
d	Los seres humanos se diferencian entre si por: _____	El cerebro opera de diferente forma.

3. Responde las siguientes preguntas:

a. ¿La idea principal del texto es?

b. ¿Cómo crees que podrías mejorar el funcionamiento de tu cerebro?

c. Escribe tres funciones fundamentales del **cerebro**.

1 _____

2 _____

3 _____

d. Según lo leído, ¿con qué compararías el funcionamiento del cerebro humano? Explica porque.

4. Escribe con tus propias palabras lo que dice el texto:

5. Describe lo que realizas en un día normal de tu vida.

7. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

En la institución Fe y Alegría, en las sedes Aures, Santa María y Playón se llevo a cabo un proceso de intervención pedagógica a través de la **secuencia didáctica** que, como estrategia de enseñanza, nos permitió darle cumplimiento a uno de nuestros objetivos específicos, el cual fue **aplicar estrategias de enseñanza y aprendizaje que permitan el desarrollo de las habilidades comunicativas (leer, escribir, hablar y escuchar), en población iletrada entre los 9 y 54 años que les posibiliten la participación funcional en los contextos educativo, social y laboral, mejorando su calidad de vida**. Estas secuencias buscaban que los estudiantes lograran la interpretación y producción de textos narrativos, expositivos y argumentativos coherentes, cohesivos y fluidos, desde sus conocimientos previos o adquiridos y los nuevos; además que manifestaran interés y receptividad por leer, escribir, hablar y escuchar.

Teniendo en cuenta lo anterior, en las sedes **Aures y Santa María**, se llevó a cabo una secuencia didáctica partiendo de la temática **“Mi Municipio: Medellín”**, la cual estaba planteada en uno de los módulos de la modalidad de aceleración del aprendizaje y cuyo producto fue un folleto. Los objetivos que orientaron el desarrollo de esta secuencia fueron: incrementar la capacidad argumentativa tanto oral como escrita, mejorar los niveles de comprensión lectora y producir textos con sentido.

Aunque en las anteriores sedes se trabajó la misma temática y el mismo tipo de escrito, las actividades abordadas en cada una de ellas fueron diferentes, ya que se partió de las características, necesidades e intereses de cada uno de los grupos; en la sede **Santa María** se implementó además una secuencia relacionada con la resolución de conflictos.

En la sede **Playón** se llevaron a cabo tres secuencias didácticas que partieron de temáticas relacionadas con el área de Lengua Castellana las cuales fueron:

la comunicación, las reglas de la composición de texto y la literatura. Las secuencias tenían como objetivos: identificar los componentes implicados en el acto comunicativo, reconocer diversas técnicas de comunicación grupal, ofrecer herramientas que permitan la identificación y producción de portadores de texto que respondan a diferentes tipologías textuales, figuras y géneros literarios.

Para la realización de las secuencias se utilizaron diferentes portadores de textos orales y escritos, como: la entrevista, la noticia, el periódico mural, la variedad de instructivos y las técnicas grupales como: el conversatorio, el panel y la exposición.

7.1 Secuencia didáctica para la sede “Aures”

Mi municipio “Medellín”

Fecha: 13 de septiembre al 15 de noviembre de 2007

Intensidad horaria: 8 horas semanales

Número de sesiones: 6

Total encuentros: 18

Portador de texto: El folleto

Objetivos:

Incrementar la capacidad argumentativa tanto oral como escrita.

Mejorar los niveles de comprensión lectora.

Producir textos escritos con coherencia y cohesión.

Identificar las características generales del municipio de Medellín y reconocerlo como su municipio.

Logros esperados:

- Interpreta y produce textos narrativos, expositivos y argumentativos coherentes, cohesivos y fluidos desde sus conocimientos previos o adquiridos y los nuevos.
- Muestra apertura, interés y receptividad por leer, escribir, hablar y escuchar

Indicadores de logros:

- Atiende y sigue instrucciones orales y escritas para la ejecución de una tarea.

- Identifica la lectura y la escritura como medio de comunicación que les permite acceder al conocimiento.
- Presenta disposición e interés hacia los procesos de lectura y escritura.
- Identifica los significados explícitos que aparecen en el texto como: sujetos, eventos, conceptos, objetos entre otros.
- Establece relaciones entre el contenido del texto y sus conocimientos previos.
- Produce de manera coherente y cohesiva un texto expositivo (descripción) y recuento, a partir de un tema propuesto.
- Expresa con el menor número de palabras el mayor número de ideas y nombra cada cosa por su nombre.
- Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas.
- Utiliza gestos y movimientos de acuerdo a la intención comunicativa.
- Expresa sus ideas de manera coherente y cohesiva conservando un eje temático.
- Argumenta su punto de vista de acuerdo a un tema propuesto.
- Identifica a Medellín como su municipio inmediato.
- reconoce las costumbres de su municipio con relación a las costumbres de otras regiones del país donde se encuentra ubicado su municipio.

Descripción de actividades

Sesión 1 “La Noticia” sobre el municipio de Medellín

Organización de los estudiantes por subgrupos. (6 subgrupos)

Activación de saberes previos sobre la noticia a partir de preguntas como:

¿Qué es una noticia? ¿Qué tipos de noticias conoces? ¿De que manera se puede presentar una noticia? ¿Quiénes participan en la elaboración de una noticia? ¿Qué partes tiene la noticia? ¿Cómo crees que se debe hacer una noticia?

Cada una de las preguntas anteriores debe ir escrita en un rótulo, con letra adecuada para que los estudiantes puedan leer la desde su puesto.

A cada subgrupo de forma aleatoria, se le entrega un ficho con un número de 1 a 6, correspondiente a una de las preguntas. El subgrupo da respuesta a la pregunta que le haya correspondido de acuerdo a los conocimientos previos que tenga cada integrante del grupo.

Las respuestas dadas por los estudiantes son copiadas en el tablero, debajo o al lado del rotulo correspondiente, estas se confrontaran con la información nueva proporcionada por la maestra y maestro en formación.

Se realiza la conceptualización de la noticia mediante un conversatorio, donde se discutirá y organizará la información para luego ser consignada en el cuaderno de cada estudiante. El y la maestra en formación da a conocer la información sobre la noticia: definición, partes que la componen, tipos y formas de

presentarla y silueta de la noticia¹³².



C:\Documents and Settings\usuarios xpl

Cada estudiante en el cuaderno de tareas, deberá traer para la próxima sesión una noticia referente a Medellín, relacionada con turismo, economía, política, cultura y/o deporte. La noticia puede ser recortada de periódicos o revistas y luego pegada en el cuaderno, también el resumen de noticias presentadas por la radio o televisión.

¹³²

Restrepo M. Asned E. Documento Guía. Portadores de Texto. 2003

Sesión 2 “El panel”

Recuento oral por parte de los estudiantes sobre la sesión anterior teniendo en cuenta los siguientes parámetros: los estudiantes estarán organizados en cada uno de sus puestos; el maestro y la maestra en formación realizan preguntas con el propósito de recordar aspectos importantes de la sesión anterior; la participación de los estudiantes será de manera voluntaria, por último el maestro y la maestra en formación debe tomar registro de las respuestas de los estudiantes en el tablero o en un cartel, con el fin de dejar la información en un lugar visible para ubicar a los estudiantes en la actividad durante toda la sesión.

Revisión y organización del material; en este caso el material son las noticias que los estudiantes traen como tarea de la sesión anterior, para esta actividad el maestro y maestra en formación pide a los estudiantes el reporte de la tarea asignada en la sesión anterior, la cual sirve de base para iniciar la actividad actual.

El grupo se organiza en 6 subgrupos, estos serán elegidos libremente por los estudiantes, donde cada estudiante lee la noticia a los compañeros del subgrupo.

Luego de la lectura de todas las noticias, se selecciona la de mayor interés para los integrantes del subgrupo, luego se hace una relectura con el fin de resaltar la información más importante de cada una. Seguidamente cada subgrupo organiza la información seleccionada sobre la noticia que mas les haya interesado. Teniendo en cuenta todo lo aprendido sobre la noticia en la sesión anterior. Por último cada subgrupo debe elaborar un primer escrito (borrador) con la información recolectada sobre la noticia. Para realizar este primer borrador se elige un relator (quien escribe el texto) a quien cada estudiante del subgrupo debe hacer aportes sobre lo que más le interesó del tema.

Conceptualización al grupo de estudiantes sobre el panel por parte del maestro y la maestra en formación. Par realizar dicha actividad se presenta a los estudiantes información sobre que es un Panel, quienes lo realizan y cuales son las funciones de cada participante, (coordinador, secretario relator y debatientes)



Sesión 3 El panel (continuidad de la sesión anterior)

Informe oral por parte de los estudiantes sobre las actividades realizadas en la sesión anterior, luego se realiza un breve repaso por parte de los docentes sobre la conceptualización del panel.

Organización por parte de los subgrupos, sobre las responsabilidades de cada integrante para presentar el panel, de la siguiente forma:

Cada subgrupo se organizara teniendo en cuenta la información suministrada por los maestros en formación acerca del panel, escogiendo al interior del grupo quien cumpla con las funciones de coordinador, secretario relator y debatientes.

Los estudiantes por subgrupo que no estén realizando el panel (publico) tomara nota para realizar preguntas a los panelistas al finalizar cada presentación.

Socialización de la información relevante sobre las noticias por parte de los subgrupos, utilizando la técnica del panel.

Entrega de productos por parte de cada uno de los integrantes del subgrupo donde cada estudiante realiza un informe escrito acerca de la noticia socializada, teniendo en cuenta el siguiente formato.



Sesión 4 El instructivo (Guía turística sobre mi barrio ROBLED AURES)

Presentación por parte de la maestra y maestro en formación, a los estudiantes de los parámetros para llevar a cabo las actividades, iniciando por la estructura

sobre la guía turística, la cual tiene como base el instructivo. La conceptualización se lleva a cabo partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes sobre la receta, para luego el docente afianzar los conocimientos dando a conocer la estructura organizativa del instructivo, la cual se presenta en un cartel, dicha información deberá constar de: definición, partes del instructivo (título, subtítulo y alusiones). También se presentarán ejemplos de instructivo como: la receta, los juegos, la fórmula médica, los manuales, guías para armar algo o realizar algún recorrido. Esta información deberá estar a la vista, en un sitio estratégico del salón para que los estudiantes tengan acceso a ella durante la elaboración de la guía o instructivo turístico.

Luego de presentar la estructura sobre el instructivo, se informa a los estudiantes sobre la tarea que deben llevar para la próxima sesión, para la cual deben visitar diferentes lugares del barrio, recolectando información importante para el realizar el folleto.

Para dicho evento el grupo se organiza en 6 subgrupos, donde cada uno debe elegir un tema o sitio del barrio, para elaborar la guía turística, (**Instituciones educativas, Iglesias o centros religiosos, zonas o parques recreativos, medios o rutas de transporte, centros de atención en salud, centros de comercio**). Los parámetros a tener en cuenta para el registro de la información son: nombre del lugar, ubicación, fundado por, fecha de fundación, servicios que ofrece, sedes con las que cuenta, población que atiende, productos o programas que ofrece, así cada subgrupo entrega un escrito que de cuenta de la información anterior según el tema que escoja.

Cada subgrupo entrega una hoja con los nombres de los integrantes, el tema elegido y una breve lluvia de ideas acerca de la información previa que posean sobre el lugar,

Con la información obtenida hasta el momento los estudiantes elabora la guía turística para realizar el recorrido por el barrio. Esta actividad se desarrolla en el salón de clases teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

Organizar la información recolectada sobre el lugar de interés que le correspondió investigar a cada subgrupo. Para ello los estudiantes elaboran un escrito corto el cual se da a conocer a la totalidad del grupo durante el recorrido, dicho escrito se compara con la lluvia de ideas realizada anteriormente, allí los estudiantes confrontaran lo que ya conocían con la información nueva del lugar.

Luego de organizar toda la información, el subgrupo escoge un compañero o compañera que los represente, quien pasa a conformar el grupo de guías responsable de la organización del evento. Sus funciones son: dar a conocer toda la información que tengan sobre el lugar que están representando y garantizar que sus compañeros permanezca unidos, organizados y atentos durante el recorrido.

La dinámica del recorrido se organiza a partir de la información que ya conocen los estudiantes de cada uno de los lugares, teniendo en cuenta, hora de salida, orden de los lugares a visitar, tiempo para presentar cada uno de los lugares al grupo y hora de llegada a la institución.

Paralela a esta actividad los demás compañeros en conjunto con el maestro o maestra en formación elaboran la lista de normas a seguir durante el recorrido, para consignarlas por escrito dentro del formato de la guía turística, esta lista debe ser aprobada por todo el grupo y entregada a los guías para que la hagan cumplir durante el recorrido.

Elaboración de la guía turística por parte de cada uno de los subgrupos, de las cuales se elegirá la que cumpla con el mayor nivel de estructura para ser llevada a cabo durante el recorrido por el barrio, la selección de esta guía la realizara el

grupo con el acompañamiento de la maestra y maestro en formación. El producto obtenido, luego del recorrido se entrega al docente.

Confrontación y corrección de la producción escrita sobre el recorrido por el barrio (guía turística)

El maestro y maestra en formación escogen el escrito que presente mayor dificultad en su producción, luego hace la transcripción del escrito en un cartel para iniciar la corrección grupal. La transcripción se realiza dejando espacio pertinente entre línea y línea para escribir allí las correcciones de los estudiantes y no llevará el nombre de quien realizó, con el fin de no poner en evidencia al estudiante ante la burla de sus compañeros, igualmente se pedirá que si alguien reconoce de quien es el escrito no lo diga. Dicha confrontación se lleva a cabo con una lectura en voz alta de los textos seleccionados, luego se hacen preguntas sobre los errores encontrados como ¿Cómo les parece que quedaron los escritos? ¿Por qué? ¿Qué entendemos de los textos leídos? ¿Identificamos algún tipo de error en los escritos? ¿Cuál? etc. El docente toma nota en el tablero o en un cartel de las respuestas de los estudiantes, como base para realizar la conceptualización.

Toda corrección que expresen los estudiantes se escribe en el cartel de la transcripción del texto, (utilizando color de tinta diferente) ya sea arriba o debajo del renglón, de manera ordenada para facilitar la comprensión y ubicación de la información por parte de los estudiantes.

Conceptualización por parte del maestro en formación acerca de las reglas de la composición escrita. A medida que se desarrolla la corrección grupal del texto y vayan apareciendo los errores como omisiones, sustituciones, inversiones, falta de signos de puntuación o mal uso de estos, falta de coherencia y cohesión etc., el docente realiza la observación y conceptualización, sobre los temas menos conocidos por los estudiantes, con el fin de facilitar la comprensión de las

correcciones a realizar. Dichas observaciones y conceptualizaciones los estudiantes las registran en sus cuadernos.

Sesión 5 El folleto (primer borrador)

Conceptualización por parte de los docentes en formación acerca del folleto a partir de la preelaboración de este por el grupo con el apoyo de la docente titular teniendo en cuenta las actividades abordadas anteriormente.

Los maestros en formación realizan la activación de conocimientos previos a partir de las preguntas como: ¿Que conocen del folleto?, ¿Cual será su estructura?, ¿Cual es el propósito de un folleto?, ¿Que tipo de información ofrece un folleto?, (científica, cultural, política.).

Luego de la activación de conocimientos previos, se les presenta a los estudiantes un modelo de folleto turístico para que lo comparen con el folleto, que se ha ido construyendo con la ayuda de la maestra titular del grupo. A partir de dichas observaciones los estudiantes deben identificar los aspectos faltantes en la construcción del folleto y reescribir o reorganizar sus producciones.

Apoyo a la escritura del folleto por parte de los docentes en formación a partir de actividades como: confrontación entre pares, elaboración de lista de sinónimos relacionados con el tema, uso de lista de conectores, confrontación al interior de los subgrupos, (rotación de los productos reescritos de cada tema entre los mismos compañeros con el fin de que todos conozcan la misma información, a su vez que se realicen correcciones entre pares con el apoyo del docente.

Confrontación colectiva y reescritura de los folletos: para esta actividad el docente conjuntamente con los estudiantes selecciona del folleto los apartes que evidencien mayores dificultades en su escritura, los reescribe tal cual en el tablero o en un papel periódico de manera que puedan ser visualizados por todos los estudiantes, luego pasa a realizar la corrección grupal, identificando aspectos relevantes en cuanto a las reglas de la composición. En esta actividad se

tendrán en cuenta todas las producciones de los estudiantes noticia, guía turística, y los productos que la docente titular del grupo haya trabajado para la elaboración inicial del folleto como: historia de Medellín, lugares turísticos, historia asombrosa, principales medios de transporte, economía. etc. Para esta actividad se tendrá en cuenta hacer énfasis en el uso correcto de los signos de puntuación.

Teniendo en cuenta todas las correcciones realizadas en las actividades anteriores se pasara a realizar la reescritura de los folletos, para luego realizar la exposición ante el grupo con la participación de tres personas ajenas a la clase quienes escogerán los tres mejores folletos, a partir de una actividad lúdica donde se reconozca el esfuerzo y compromiso de los estudiantes en la reelaboración de los mismos.

Sesión 6 Visita guiada al museo de la universidad de Antioquia.

Lectura previa realizada por la maestra titular del grupo con el propósito de contextualizar a los a los estudiantes sobre la temática a desarrollar (biodiversidad) y a su vez contribuir a la comprensión de la misma

Los estudiantes de manera escrita elaboraran preguntas libres al respecto, para facilitar la comprensión de dicha temática durante el recorrido por el museo.

Los estudiantes deberán tomar nota de los aspectos más relevantes sobre la exposición realizada por el guía del museo, con el fin de enriquecer la propia exposición que desarrollaran sobre el tema. (Biodiversidad)

Al finalizar el recorrido se realizaran preguntas a los estudiantes:

¿Qué aprendimos hoy durante el recorrido por el museo? ¿Qué aspectos les llamó la atención? ¿Cómo les pareció la visita?

Luego de la visita al museo, la docente titular del grupo asigna como tarea a los estudiantes consultar: ¿Cuales son las regiones que componen el territorio colombiano? ¿Cuál es su ubicación geográfica? ¿Cuáles son sus principales características (bailes típicos, Economía, Comidas típicas, Fiestas, Lugares turísticos más representativos, Equipos de fútbol más destacados, etc.,).

Luego de indagar de manera colectiva (docentes – alumnos) y a través de preguntas sobre la tarea de indagación que se tenía prevista para la presente sesión: ¿que información al respecto encontraron? ¿Como fue la búsqueda? ¿Qué de nuevo aprendieron mientras hacían el rastreo?; el grupo en su totalidad se dividirá por subgrupos con el fin de continuar con el rastreo de la información, utilizando el material del aula: enciclopedias, diccionarios, atlas, etc. Cada subgrupo debe dar cuenta en su exposición oral de la región colombiana que selecciono previamente; (andina, amazonas, pacifica, Orinoquía y caribe).

Asignación de funciones dentro de cada subgrupo:

Planeación de la actividad, organización de la información recolectada, donde cada estudiante será responsable como mínimo de dos actividades, elaboración de carteleras, dibujos y material alusivo a cada región, plan de escritura individual de acuerdo al tema asignado (textos base para la exposición oral)

Paralelo al trabajo escritural individual y subgrupal que llevan a cabo los estudiantes, los docentes pasaran por cada subgrupo recordando y confrontando sus escritos a través de la técnica de la pregunta y la contra pregunta sobre los aspectos a tener en cuenta durante la construcción de un escrito (reglas de la composición). Previo al trabajo individualizado se dirigirán preguntas al colectivo como: ¿Recuerdan que son las reglas de la composición escrita? ¿Que necesitamos para realizar producciones escritas de buena calidad? ¿Que debemos tener en cuenta a la hora de escribir, para que los

demás entiendan nuestros escritos?, esto con el fin de contextualizarlos nuevamente en el tema.

Los maestros realizaran un breve recordis sobre las reglas de la composición, retomando temas como, los signos de puntuación, conectores y reglas del buen escribir (coherencia, cohesión, fluidez escritural, vocabulario.)

Durante el acompañamiento se va realizando la reescritura del producto de acuerdo al tema asignado (textos que serán la base para la exposición oral)

Corrección de los textos mediante la confrontación al interior de los subgrupos utilizando técnicas como: grabación de la lectura, relectura, revisión entre pares
Edición de los textos base para la exposición oral (carteleras y guión para orientar la exposición oral)

Actividad de finalización: organización de los subgrupos para llevar a cabo las exposiciones orales; cada integrante de los subgrupos debe exponer.

Recursos

Transporte para la visita al museo, atlas, modulo, diccionario, libros de geografía, hojas de block, papel periódico, cartulina, marcadores, cinta, colores, lapiceros, lápices, tijeras, periódico, revistas, modelos de folletos. , hojas iris, colbón

7.2 Secuencia didáctica para la sede “Santa María”

SECUENCIA DIDÁCTICA Mi municipio “Medellín”

Fecha: 27 de septiembre al 25 de octubre de 2007

Intensidad horaria: 8 horas semanales

Número de sesiones: 7

Portador de texto: folleto

Objetivo:

- Incrementar la capacidad argumentativa tanto oral como escrita.
- Mejorar los niveles de comprensión lectora.
- Producir textos escritos con coherencia y cohesión.
- Identificar las características generales del municipio de Medellín y reconocerlo como su municipio.

Logros esperados:

- Interpreta y produce textos narrativos, expositivos y argumentativos coherentes, cohesivos y fluidos desde sus conocimientos previos o adquiridos y los nuevos.
- Muestra apertura, interés y receptividad por leer, escribir, hablar y escuchar

Indicadores de logros:

- Atiende y sigue instrucciones orales y escritas para la ejecución de una tarea.
- Identifica la lectura y la escritura como medio de comunicación que les permite acceder al conocimiento.
- Presenta disposición e interés hacia los procesos de lectura y escritura.
- Identifica los significados explícitos que aparecen en el texto como: sujetos, eventos, conceptos, objetos entre otros.

- Establece relaciones entre el contenido del texto y sus conocimientos previos.
- Produce de manera coherente y cohesiva un texto expositivo (descripción) y recuento, a partir de un tema propuesto.
- Expresa con el menor número de palabras el mayor número de ideas y nombra cada cosa por su nombre.
- Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas.
- Utiliza gestos y movimientos de acuerdo a la intención comunicativa.
- Expresa sus ideas de manera coherente y cohesiva conservando un eje temático.
- Argumenta su punto de vista de acuerdo a un tema propuesto.
- Identifica a Medellín como su municipio inmediato.

Descripción de las actividades.

Sesión 1

Activación de saberes previos a partir de palabras claves, escritas en el tablero, y a partir de las cuales los estudiantes deben inferir el tema a tratar, estas son: San Antonio, Parque de los deseos, Metro, Feria de las flores, Atlético Nacional, Deportivo Medellín, Parque Berrio y Metro Cable.

Luego se realizan preguntas, las cuales irán en unos rótulos referentes al municipio de Medellín, en estas los jóvenes tendrán que decir qué es Medellín y sus características, las preguntas son las siguientes: ¿Qué es un municipio? ¿Qué hay en un municipio? ¿Qué otros municipios conocen? ¿En qué municipio vive cada uno? ¿Cuáles son los sitios más representativos del municipio de Medellín? ¿Qué fiestas se realizan en el municipio de Medellín? ¿Qué otro

nombre recibe el municipio de Medellín? ¿Qué obras se han adelantado en el municipio de Medellín?

Para finalizar la activación de saberes previos los estudiantes deben realizar una sopa de letras en subgrupos, donde se encuentran palabras referentes al municipio de Medellín.



Teniendo en cuenta los resultados de la primera clase, se contextualiza a los jóvenes sobre lo que es barrio, municipio, comuna, departamento y país; para esto, se realiza una socialización tipo conversatorio por parte de las maestras.

A medida que los estudiantes participen en la actividad, se escribe en el tablero su opinión, a la vez que se les pide que den ejemplos de cada uno de los conceptos anteriores. Posteriormente se realiza una breve conceptualización sobre ellos, incitando a los jóvenes a tomar apuntes.

A continuación se realiza una grafica para que los estudiantes puedan ubicar en ella los rótulos con las palabras seleccionadas y de acuerdo a la estructura organizativa de nuestro país, ordenarlas desde lo macro hasta lo micro o viceversa.



Seguidamente se les presenta un video sobre el municipio de Medellín, donde después de observarlo se realiza un breve recuento de él, posteriormente deben hacer un listado por escrito con algunos aspectos sobre el municipio de Medellín.

Con respecto a los sitios turísticos y personajes representativos cada estudiante debe escoger uno en especial y hacer una descripción. En cuanto al sitio turístico es necesario tener en cuenta: su nombre, ubicación, porqué es considerado sitio turístico, quiénes lo visitan, entre otras. Los estudiantes deben realizar además un dibujo de este sitio cuyo contenido se refiera al personaje representativo es importante tener presente por qué se destaca.

Antes de pasar a la descripción como tal, se les muestra a los jóvenes un modelo de descripción para que ellos tengan una guía de cómo se llevan a cabo, esta se lleva en un cartel que será pegado en el tablero y posteriormente se conceptualiza al respecto.



Para que los estudiantes realicen sus escritos se les dará una guía que contiene los puntos a tener en cuenta. Brindándole apoyo en la escritura a las personas iletradas absolutas.



Sesión 2

Después de haber realizado con los estudiantes una primera escritura sobre los sitios turísticos y con el fin de mejorar estos, se les presenta a ellos la conceptualización, importancia y utilidad de los conectores, al mismo tiempo se presenta la definición de párrafo, oración y su estructura, proposición, conjunciones y descripción, con el fin de mejorar los escritos realizados dándoles coherencia y cohesión.

Las anteriores palabras se llevan en un cartel, sin embargo antes de comenzar la actividad como tal, se hace la activación de saberes previos a partir de preguntas directas orales, las cuales son: ¿Qué es un párrafo? ¿Qué es un conector? ¿Qué es una proposición? ¿Qué es conjunción? ¿Qué es describir? ¿Qué es una oración?

Posteriormente se realiza una actividad de conceptualización sobre esta temática a los niños y jóvenes, al final se ejemplifican en unos carteles las conjunciones y conectores más utilizados en la escritura, se pegan en un lugar visible dentro de aula para ser utilizados por ellos en cualquier momento de realizar un texto escrito.



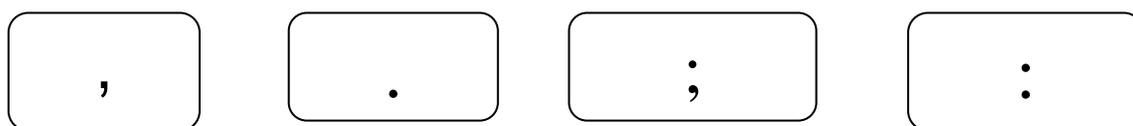
Para finalizar la actividad, se hace devolución de los escritos de la descripción del sitio turístico, y a partir de lo expuesto y las observaciones realizadas por las

maestras en formación, deben realizar una reescritura de los mismos y realizar las correcciones pertinentes.

Sesión 3.

Nuevamente se les devuelven los escritos a los estudiantes, para continuar con la reescritura iniciada en la clase anterior, y para brindarle un mayor apoyo a las personas iletradas absolutas en la escritura.

Posteriormente se realiza la exposición de la conceptualización y uso de los signos de puntuación, para comenzar esta actividad se realiza una activación de saberes previos colocando unos rótulos en el tablero que contienen algunos signos de puntuación. Y se le pregunta a los muchachos que significan estos símbolos.



Luego les pregunta: ¿Cuáles son estos signos? ¿Para qué sirven los signos de puntuación? ¿Cómo se pueden utilizar?

Al terminar la activación de saberes previos se inicia la conceptualización por parte de las maestras en formación y a medida que se vaya realizando, se les pregunta a los educandos, la utilización de estos en la escritura, además se presentan ejemplos concretos de cada uno de ellos para una mejor comprensión.



Para finalizar esta conceptualización y con el fin de evaluar la comprensión de los jóvenes, se les entrega la siguiente lectura, donde deben ubicar los signos de puntuación que consideren hagan falta para darle coherencia al texto.



Sesión 4 y 5

Conceptualización sobre el folleto

Se realiza la activación de saberes previos a partir de unas preguntas claves, estas son: ¿Qué es un folleto? ¿A qué se les parece un folleto? ¿Qué contiene un folleto? ¿Para qué sirve el folleto?

Luego se lleva a cabo la conceptualización ¹³³ como tal por parte de las maestras en formación, solicitándoles a los estudiantes tomar notas.

Posteriormente se les enseñan varios folletos para que los lean y analicen la superestructura, de los cuales se les pide que establezcan relaciones entre ellos.

Para finalizar las actividades se les explica a los estudiantes que el motivo de esta conceptualización es que ellos puedan realizar un folleto con los escritos que han realizado hasta el momento, igualmente se les pide que escojan los aspectos que consideren debe incluir su folleto, como imágenes, escritos, dibujos, entre otras.

Por otra parte, en estas sesiones se brinda un apoyo individual a los niños y jóvenes iletrados absolutos, con el fin de que ellos reconozcan la verdadera función social de las habilidades comunicativas. Para empezar tal intervención se les pregunta por qué es necesario aprender a leer y escribir.

Luego se les entrega el abecedario recortado letra por letra, para que la manipulación sea más fácil, en este momento se les dictan diversas palabras, para que ellos las armen y las escriban en una hoja como ellos creen que se escriba, posteriormente se realiza la confrontación y reescritura de dichas palabras.

¹³³ <http://eswikipedia.org/wiki/folleto>

Sesión 6 y 7

Reescritura grupal con el apoyo de las maestras en formación: para esta actividad se escoge al azar uno de los escritos y se escribe en el tablero, se lee en voz alta por uno de los estudiantes o maestras en formación, luego se le pregunta lo que comprendieron del texto, se identifican además las palabras repetidas e incorrectas, la vez que se dan posibles opciones para organizarlas, de esta manera los estudiantes poco a poco van participando y construyendo el texto final, ya que este será indispensable en la realización del folleto, se realiza lo mismo con varios textos sobre los sitios turísticos de Medellín.

Posteriormente se le pide a los estudiantes que escojan un nombre para su folleto, si surgen varios y no se llega a acuerdos, se somete a votación.

Al estar ya el nombre del proyecto, se pasa a recortar las pastas del folleto, donde ira el nombre del folleto, se perforan las hojas, se comienza con la transcripción y organización de los textos sobre los sitios turísticos, pues estos fueron realizados en hojas diferentes a las que se ubicaran en el folleto; y se pegan las fotos e imágenes de acuerdo al texto.

Por otra parte se les presenta a los niños y jóvenes las características generales del municipio de Medellín, para que ellos escojan las que consideren deben incluir en su folleto.



Se termina con la realización del folleto y se socializa con todos los estudiantes.

7.3 Secuencia didáctica para la modalidad de CLEI III sede “Playón”

SECUENCIA DIDÁCTICA Nº 1

Fecha: de septiembre 15 a noviembre 10.

Tema: la comunicación.

Total encuentros: 16

Portadores de Texto Abordados: la entrevista, la noticia, periódico mural y organizadores gráficos.

Objetivos:

- Identificar los componentes implicados en el acto comunicativo.
- Reconocer las diferentes técnicas de comunicación grupal.
- Diseñar y realizar una entrevista teniendo en cuenta la superestructura de la misma.

Indicadores de Logros Esperados:

- Atiende y sigue instrucciones orales y escritas para la ejecución de una tarea.
- Focaliza y sostiene la atención en la realización de la tarea.
- Identifica la lectura, la escritura, el habla y la escucha como medios de comunicación que les permite acceder al conocimiento.
- Presenta disposición e interés hacia los procesos de lectura y escritura.
- Establece contacto visual con el público o interlocutores y asume una postura corporal acorde a la situación comunicativa.
- Inicia, sostiene y finaliza una conversación de acuerdo a la tipología textual planteada.
- Expresa sus ideas oral y por escrito, de manera coherente y cohesiva conservando un eje temático.
- Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas desde el discurso oral y escrito.

Descripción de las Actividades

Inicio

Presentación del proyecto de investigación al CLEI 3-3, identificando con ellos intereses particulares para desarrollar en las secuencias didácticas.

Socialización a los y las estudiantes de actividades y propuestas a desarrollar en las demás sesiones como: el fichero y la lectura de un libro durante diez minutos cada clase.

Lectura receptiva del libro “En la Diestra de Dios Padre” de Tomás Carrasquilla, realizando inferencias y predicciones con los estudiantes.



Desarrollo

Socialización de imágenes que ilustren los componentes de la comunicación y a partir de este realizar una pequeña conceptualización sobre lo que es la comunicación y sus componentes (emisor, receptor, canal, código, mensaje, contexto y referente)  tomado de: www.inprega.cl/pdf/lenguaje-guia-1.pdf

Retomar la guía, haciendo la búsqueda de las palabras desconocidas en el diccionario para formar un fichero con ellas, a cada cipa se le asignara las palabras a buscar y con ellas se realizará un diagrama conceptualizando primero lo que son los organizadores gráficos.



Conceptualización sobre las funciones del lenguaje, se entrega la información por cipas y se socializa haciendo un ejemplo de la función asignada, con base en esto se realizan las aclaraciones pertinentes y los estudiantes elaboran un cuadro con la información aplicando los conceptos construidos en el tema sobre organizadores gráficos.



Conceptualización sobre la entrevista, los tipos de preguntas y como se deben formular teniendo en cuenta expresiones como: qué, cómo, dónde, cuándo, para qué por qué y quién. También, la importancia de estructurar la respuesta. Seguidamente se realiza el ejercicio de escribir una entrevista laboral donde

cada estudiante asume el rol de propietario de una empresa y da respuesta a las preguntas formuladas.

Desarrollo de la guía número 11 en lo relacionado con el periódico mural y otras técnicas de comunicación como el phillips 6.6 y cine foro, haciendo una explicación de los que es un periódico mural, para ello a cada cipa se le hace entrega de una sesión del periódico (deportiva, actualidad, sociedad, clasificados), cada cipa hace la lectura y socialización frente al grupo y entre todos se hizo la organización del periódico mural.



Finalización

Desarrollo de la guía número 11 y 12 en su totalidad¹³⁴

Por parejas realizar el ejercicio de la entrevista, pero no como lo propone la guía, sino sobre aspectos de la vida personal, consignando en la guía solo las preguntas y en una hoja aparte, para entregar, las respuestas. Estas respuestas son entregadas a otro compañero para que cada uno, con los criterios establecidos, formula las preguntas correspondientes a cada respuesta.

Reescritura final de la entrevista teniendo en cuenta las observaciones realizadas.

Para darle cierre a la lectura del texto “A La diestra de Dios Padre”, se muestra una presentación en power point, como resumen del texto, elaborado por el grupo de maestro en formación.



RECURSOS

Libro “en la diestra de dios padre” de Tomás carrasquilla, imágenes de actos comunicativos en situaciones cotidianas, ampliación conceptual de los componentes de la comunicación, la entrevista, la noticia y los organizadores gráficos; guía # 11 y 12. diccionario, fichas bibliográficas, marcadores, borradores de las entrevistas realizadas en las sesiones anteriores.

¹³⁴ FE Y AEGRIA. REGIONAL DE ANTIOQUIA. Sedes: Corvide y Playón. Módulos: Talento Humano. Guías de Autoaprendizaje CLEI 3, Área Humanidades, asignatura Lengua Castellana. Guías 11 y 12 Medellín, 2007.

8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA PRUEBA DE ESTADO INICIAL DE LECTURA, ESCRITURA, HABLA Y ESCUCHA.

8.1 PRESENTACIÓN

El presente análisis permite dar respuesta a una de las preguntas orientadoras de nuestro proyecto, la cual es: ¿Cuáles son las fortalezas y dificultades en la adquisición y uso funcional de la lectura, escritura, habla y escucha que presentan los jóvenes y adultos iletrados entre los 9 y 54 años de edad y cómo repercuten éstas en su desempeño cotidiano? De igual manera, dicho análisis nos permitió diseñar una propuesta de intervención tendiente a mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes objeto de estudio. Por lo cual se aplicaron dos pruebas de estado inicial referidas a las habilidades comunicativas.

La población evaluada se caracteriza por ser jóvenes y adultos que se encuentran en extra edad escolar y en situación de vulnerabilidad, es decir en situaciones socioculturales desfavorables como la falta de acceso y/o permanencia en el sistema educativo, lo que conlleva a situaciones de analfabetismo absoluto o funcional.

El total de los estudiantes participantes en el proyecto e inscritos oficialmente en los tres grupos es de 106; de los cuales fueron evaluados 76 distribuidos así:

- Sede Aures: 26 de 31 estudiantes con edades entre los 9 y 18 años de edad, ubicados en el grupo de Aceleración, la mayoría pertenecientes a niveles socioeconómicos y educativos bajos. A nivel escolar, su interés

particular es aprender un arte u oficio que les permita emplearse, es evidente la falta de interés por la lectura y la escritura, pero a pesar de ello desean tener una carrera universitaria. Entre sus gustos y afinidades se encuentra practicar algún deporte, compartir con sus amigos, la música, la televisión y los video- juegos.

- Sede Santa María: 24 de 32 estudiantes con edades entre 10 y 20 años, ubicados en el grupo de Aceleración, la mayoría pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 ó 2; con relación a lo educativo los estudiantes recuerdan la escuela como algo trágico, pero nuevamente recurren a ella en busca de una formación que les permita constituirse en valores y satisfacer su necesidad e interés de aprender a leer y escribir. Entre sus gustos se encuentra el practicar algún deporte, escuchar música y compartir con los amigos.
- Sede Playón: 26 de 40 estudiantes con edades entre 18 y 55 años, 23 integrantes del CLEI 3-3 y tres estudiantes del CLEI 3-4, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1 ó 2; con relación al uso del tiempo libre los adultos prefieren ver televisión trabajar o pasar tiempo con su familia y sus hijos, mientras que los jóvenes prefieren salir con los amigos, jugar fútbol y escuchar música. En cuanto a las expectativas de los estudiantes para ingresar nuevamente a estudiar, manifiestan que tienen intereses diversos como: que la escuela los prepare para la exigencia del medio, para ayudarle en la educación a sus hijos, para educarse y crecer como personas, para ser alguien en la vida, para un mejor futuro o simplemente por el deseo de aprender.

Los instrumentos y procedimientos de evaluación, con sus respectivos objetivos, utilizados durante las pruebas fueron:

En el caso de Habla y Escucha, el objetivo que orientó el diseño y la aplicación de la prueba fue: identificar los niveles de apropiación y uso de los procesos

orales (habla y escucha) en los estudiantes participantes del proyecto, a través de:

- Un conversatorio con los estudiantes guiado por las siguientes preguntas: ¿Qué actividades recreativas o para distraerte realizas cuando estas fuera de la escuela?, ¿Qué te motivo a estudiar?, ¿Qué crees que te debe enseñar la escuela? y ¿De qué manera te comunicas con las demás personas?
- Prueba informal de habla y escucha que contenía los siguientes aspectos: Presentación de un tema musical (canción y/o video) al grupo, representación artística, sobre lo escuchado y la puesta en común de la producción por parte de los estudiantes.

En cuanto a la evaluación de las habilidades comunicativas, lectura y escritura, el objetivo que orientó el diseño y la aplicación de esta prueba fue: identificar los niveles de comprensión lectora y producción textual en los estudiantes participantes del proyecto. Para lo cual diseñamos una prueba semi-informal, que partiendo de una lectura de tipo expositivo-científica, se realizaron ítems de selección múltiple, apareamiento y preguntas abiertas con respuesta corta, las cuales debían ser resueltos de manera escrita por cada uno de los estudiantes.

Es de anotar que el número de los estudiantes, a quienes se les aplicó la prueba, varió de acuerdo a las habilidades comunicativas evaluadas.

Para el análisis e interpretación de las pruebas anteriormente descritas, definimos cuatro categorías, a su vez, a cada categoría le asignamos subcategorías con sus respectivos indicadores de desempeño que dieron cuenta de las habilidades comunicativas evaluadas. Estas categorías son:

- **Expresión corporal**, al ser un elemento paralingüístico del lenguaje, cobra importancia en esta población y en cualquier otra, debido a que la expresión

corporal se convierte en el soporte de la comunicación oral, evidenciada a través de gestos, movimientos y variaciones de la voz que dan sentido y significado a diferentes tipos de textos orales. Con el fin de evidenciar el desempeño de los estudiantes en esta categoría se definieron cuatro indicadores los cuales se presentan y analizan posteriormente.

- **Reglas de la composición**, se hacen evidentes en cualquier discurso, verbal o escrito, aunque casi siempre están asociada a este último, dichas reglas son las que permiten contar con unos parámetros y normas que conducen a la creación de textos orales y escritos que dan cuenta de la posición real del autor; entre las reglas de la composición se encuentran: la coherencia, la cohesión, la fluidez, la superestructura textual, la economía y variedad del lenguaje. Para la evaluación de estas reglas en la composición de textos escritos partimos de la valoración del nivel de conceptualización de la escritura de los estudiantes evaluados.
- **Comprensión de textos**, tanto en los textos orales como escritos los estudiantes deben realizar procesos de identificación de ideas a través de procesos de literalidad o inferencialidad, identificando que en el primero la comprensión puede ser transcriptiva o a modo de paráfrasis y en el segundo, es la interpretación que realiza el estudiante sobre la información presentada y lo que logre comprender a partir de sus preconcepciones, realizando una comprensión intertextual y extratextual.
- **Dispositivos básicos y actitud**, para el caso de nuestro proyecto, retomamos específicamente la atención, como el dispositivo básico de aprendizaje que interviene en mayor medida en la adquisición, desarrollo y uso de las habilidades comunicativas. En cuanto al aspecto de actitud valoramos el reconocimiento del carácter social que poseen las habilidades comunicativas.

Cada indicador fue evaluado con la siguiente escala de valoración: para la prueba de habla y escucha Siempre (S), Casi Siempre (CS), Algunas Veces (AV) y Nunca (N) y la escala de valoración para lectura y escritura se definió teniendo en cuenta lo reglamentado por el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 0230 de 2002, cuyas valoraciones son: Excelente (E), Sobresaliente (S), Aceptable (A) e Insuficiente (I).

En los siguientes cuadros se presentan tanto la estructura de la evaluación de habla y escucha, como la de lectura y escritura, la cual constituyó la base para sistematizar los resultados de dichas pruebas en todas las sedes donde se aplico.

Cuadro 1

Criterios de valoración para la prueba de habla y escucha

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA	INDICADOR DE DESEMPEÑO
Expresión corporal	Gestos y movimientos	Establece contacto visual con el público o interlocutores.
		Asume una postura corporal acorde a la situación comunicativa.
		Utiliza gestos y movimientos de acuerdo a la intención comunicativa.
	Variaciones de la voz	Realiza vocalización de palabras y tiene en cuenta las variaciones de la voz (tono y volumen).
Reglas de la composición del discurso oral	Coherencia y cohesión	Inicia, sostiene y finaliza una conversación de acuerdo a la tipología textual planteada.
		Expresa sus ideas de manera coherente y cohesiva conservando un eje temático.
		Aplica la estructura sintáctica de nuestra lengua en su discurso.
	Fluidez verbal	Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas.
		Argumenta su punto de vista de acuerdo a un tema propuesto.
		Mantiene alternancias en la conversación.
	Concisión y precisión	Expresa con el menor número de palabras el mayor número de ideas y nombra cada cosa por su nombre
Comprensión de textos orales	Niveles de comprensión	Da cuenta del contenido global y específico de un texto.
		Comprende las instrucciones dadas para la ejecución de una tarea.
		Deduce el contenido implícito (inferencias indirectas) de un texto a partir de sus conocimientos previos.
Dispositivos básicos y Actitud	Atención	Atiende al hablante y asume actitud de oyente.
		Sostiene la atención en la conversación.
	Función social	Reconoce la función social del habla y la escucha.
		Se muestra receptivo a la información oral que le suministra los pares y las figuras de autoridad.
		Toma iniciativa para expresar sus ideas, intereses y necesidades.
		Asume al otro como interlocutor válido.

Cuadro 2

Criterios de valoración para la prueba de lectura y escritura

CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍA		INDICADOR DE DESEMPEÑO
Dispositivos básicos y Actitud	Atención		Atiende y sigue instrucciones orales y escritas para la ejecución de una tarea.
			Focaliza y sostiene la atención en la realización de la tarea.
	Función social		Identifica la lectura y la escritura como medio de comunicación que les permite acceder al conocimiento.
			Presenta disposición e interés hacia los procesos de lectura y escritura.
Comprensión lectora	Niveles de comprensión	Literal	Identifica los significados explícitos que aparecen en el texto como: sujetos, eventos, conceptos, objetos entre otros.
			Responde a preguntas de tipo literales expresadas en selección múltiple y completación.
			Elabora un recuento, con sus propias palabras, retomando elementos iniciales, intermedios y finales del texto fuente.
	Inferencial	Identifica la idea principal del texto.	
		Responde a preguntas de tipo inferencial a través de preguntas abiertas.	
		Establece relaciones entre el contenido del texto y sus conocimientos previos.	
Reglas de la composición	Nivel de Conceptualización de la escritura		Escribe en hipótesis alfabética estableciendo la regla de correspondencia fonema – grafema.
	Coherencia y cohesión		Produce de manera coherente y cohesiva un texto expositivo (descripción) y recuento, a partir de un tema propuesto.
			Aplica la estructura sintáctica de nuestra lengua en su producción escrita.
	Precisión y Concisión		Expresa con el menor número de palabras el mayor número de ideas y nombra cada cosa por su nombre.
	Fluidez		Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas.
			Argumenta su punto de vista de acuerdo a un tema propuesto.
	Escritura correcta de palabras		Realiza una escritura correcta de palabras (ortografía).
	Manejo de la superestructura		Reconoce el texto expositivo (científico) como portador de textos.
Crea, con coherencia y pertinencia un texto explicativo, teniendo en cuenta la estructura del mismo.			

8.2 ANÁLISIS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS DE LOS RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados desde lo cuantitativo (cuadro) y lo cualitativo (interpretación y análisis de los resultados) desde cada una de las sedes. En primera instancia los resultados de la prueba de lectura y escritura, posteriormente los correspondientes a habla y escucha.

Cuadro 3

Análisis e interpretación de los resultados de la prueba de estado inicial de lectura y escritura. Sede Aures. Grupo de Aceleración del Aprendizaje. Julio – Agosto de 2007.

Categoría	Subcategoría	Indicador De Desempeño	Escala De Valoración								
			E		S		A		I		
			F	%	F	%	F	%	F	%	
Dispositivos básicos y Actitud	Atención	Atiende y sigue instrucciones orales y escritas para la ejecución de una tarea.	6	23	7	26.9	12	46.1	-	-	
		Focaliza y sostiene la atención en la realización de la tarea.	6	23	7	26.9	13	50	-	-	
	Función social	Identifica la lectura y la escritura como medio de comunicación que les permite acceder al conocimiento.	5	19.2	8	30.7	13	50	-	-	
		Presenta disposición e interés hacia los procesos de lectura y escritura.	1	3.8	6	23	6	23	13	50	
Comprensión lectora	Niveles de comprensión	Literal	Identifica los significados explícitos que aparecen en el texto como: sujetos, eventos, conceptos, objetos entre otros.	-	-	2	7.6	10	38.4	14	53.8
			Responde a preguntas de tipo literales expresadas en selección múltiple y completación.	3	11.5	4	15.3	6	23	13	50
			Elabora un recuento, con sus propias palabras, retomando elementos iniciales, intermedios y finales del texto fuente.	-	-	1	3.8	5	19.2	21	80.7
	Inferencial	Identifica la idea principal del texto.	-	-	1	3.8	2	7.6	23	88.4	

Categoría	Subcategoría	Indicador De Desempeño	Escala De Valoración							
			E		S		A		I	
			F	%	F	%	F	%	F	%
		Responde a preguntas de tipo inferencial a través de preguntas abiertas.	-	-	1	3.8	5	19.2	20	76.9
		Establece relaciones entre el contenido del texto y sus conocimientos previos.	-	-	2	7.6	8	30.7	16	61.5
Reglas de la composición	Nivele de Conceptualización de la escritura	Escribe en hipótesis alfabética estableciendo la regla de correspondencia fonema – grafema.	5	19.2	10	38.4	7	26.9	4	15.3
	Coherencia y cohesión	Produce de manera coherente y cohesiva un texto expositivo (descripción) y recuento, a partir de un tema propuesto.	-	-	-	-	6	23	20	76.9
		Aplica la estructura sintáctica de nuestra lengua en su producción escrita.	-	-	-	-	9	34.6	17	65.3
	Precisión y Concisión	Expresa con el menor número de palabras el mayor número de ideas y nombra cada cosa por su nombre.	-	-	-	-	6	23	20	76.9
	Fluidez	Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas.	-	-	-	-	7	26.9	19	73
		Argumenta su punto de vista de acuerdo a un tema propuesto.	-	-	-	-	8	30.7	18	69.2
	Escritura correcta de palabras	Realiza una escritura correcta de palabras (ortografía).	-	-	1	3.8	14	53.8	11	42.3
	Manejo de la superestructura	Reconoce el texto expositivo (científico) como portador de textos.	-	-	-	-	8	30.7	18	69.2
		Crea, con coherencia y pertinencia un texto explicativo, teniendo en cuenta la estructura del mismo.	-	-	-	-	5	19.2	21	80.7

DISPOSITIVOS BÁSICOS Y ACTITUD.

Atención:

Atiende y sigue instrucciones orales y escritas para la ejecución de una tarea. 6 (23%) estudiantes los ubicamos en la escala de valoración excelente, ya que no fue necesario hacer repeticiones para la ejecución de la misma. 7 (26.9%) sobresaliente, pues aunque no tienen los mismos niveles atencionales del primer grupo, siguen y atienden las instrucciones con apoyo limitado, 12 (46.1%) aceptable; este grupo requirió de mayor repeticiones y apoyo verbal para entender las instrucciones de la prueba.

Focaliza y sostiene la atención en la realización de una tarea: 6(23%) estudiantes los valoramos excelente, debido a que evidenciaron una permanente actitud de escucha, durante las precisiones, que de manera oral, era necesario hacer; 7(26%) sobresaliente, ya que manifestaron ciertos niveles de concentración en lo que hacían, requiriendo un mínimo de llamados de atención; 13(50%) aceptable, siendo necesario llamarles la atención en repetidas ocasiones.

Función social.

Identifica la lectura y la escritura como medio de comunicación que les permite acceder al conocimiento: 5 (19.2%) estudiantes los valoramos en la escala excelente, debido a que ven estas habilidades como medio de interacción que posibilita la comunicación y al mismo tiempo los acerca al conocimiento, además son conscientes de que a través de estas pueden mejorar significativamente sus procesos de aprendizaje en la medida que acceden a otros conocimientos de manera eficaz; 8 (30.7%) sobresaliente y 13 (50%) aceptable ya que si bien hay un reconocimiento de estas habilidades como herramientas para acceder al conocimiento, aun necesitan de apoyo

continuo del docente, para afianzar dicho aspecto, evidenciándose mayor necesidad en el último grupo.

Presenta disposición e interés hacia los procesos de lectura y escritura:

1(3.8%) estudiante lo valoramos excelente; manifestando un alto interés por tales procesos, debido a su apropiación y participación durante las actividades propuestas; 6 (23%) estudiantes sobresaliente y 6 (23%) aceptable, ya que evidenciamos en ellos un relativo interés; y 13 (50%) insuficiente, ya que su actitud frente a las actividades que implicaban leer y escribir los predispone negativamente.

COMPRENSIÓN LECTORA.

Literal

Identifica los significados explícitos que aparecen en el texto como sujetos, eventos, conceptos, objetos, entre otros: 2 (7.6%) estudiantes y 10 (38.4%) los ubicamos en la escala de valoración sobresaliente y aceptable respectivamente, sus niveles de comprensión respondieron mas a un nivel de literalidad transcripiva pues a la hora de identificar en el texto sucesos, eventos y conceptos simplemente reconocieron palabras y frases, asignando en algunas ocasiones sentido y significados a las mismas dentro del texto; 14 (53.8%) insuficiente, ya que a este grupo se le dificultaba identificar los significados explícitos en el texto, siendo necesario un mayor apoyo docente, al igual que un mayor número de lecturas del texto para lograr cierto nivel de literalidad en su comprensión lectora.

Responde a preguntas de tipo literales expresadas en selección múltiple y

completación: 3 (11.5%) estudiantes los valoramos excelente, ya que responden a preguntas de tipo literal; al volver al texto retomaban ideas de tipo transcripivo para ubicar sus respuestas, esto lo realizaron de manera autónoma; 4 (15.3%) y 6 (23%) estudiantes se valoraron de manera

sobresaliente y aceptable respectivamente, lo cual indica que la mitad del grupo, que correspondía a 13 (50%), los valoramos insuficiente, debido a que sus respuestas no alcanzaron el grado de literalidad esperado, pues a pesar de releer el texto y aclarar dudas no hubo correspondencia ni relación entre la pregunta formulada y sus respuestas.

Elabora un recuento, con sus propias palabras, retomando elementos iniciales, intermedios y finales del texto fuente: 5 (19.2%) estudiantes los valoramos aceptable, ya que elaboraron un recuento del texto con elementos iniciales de la lectura, sin tener en cuenta los elementos intermedios y finales del mismo; 21 (80.7%) insuficiente, ya que sus recuentos no dieron cuenta de la generalidad del texto; uniendo frases aisladas del escrito pero sin sentido alguno.

Inferencial

Identifica la idea principal del texto: 1 (3.8%) estudiante lo valoramos sobresaliente y 2 (7.6%) aceptables, pues en sus escritos lograron establecer asociaciones entre los significados explícitos del texto lo que dio lugar a la elaboración de la idea principal del texto propuesto; 23 (88.4%) insuficiente puesto que en la identificación de la idea principal del texto, sus enunciados correspondían mas a frases sueltas escritas de manera literal.

Responde a preguntas de tipo inferencial a través de preguntas abiertas: 1(3.8%) estudiante lo ubicamos sobresaliente, debido a que en sus respuestas estableció asociaciones entre los significados del texto y sus propios conocimientos. y 5 (19.2%) aceptable, ya que necesitaron apoyo por parte de los docentes, pues se mostraban inseguros para responder ; 20 (76.9%) insuficiente, en sus producciones escritas fue limitado el nivel de comprensión inferencial, en tanto que no asocian los conocimientos previos que poseen con el enunciado y los elementos conceptuales que les ofrece el texto.

Establece relaciones entre el contenido del texto y sus conocimientos previos: 2 (7.6%) estudiantes los valoramos sobresaliente, ya que hacen uso de dichos conocimientos para dar cuenta de lo que se pide en la prueba, logrando establecer ideas claras y coherentes de acuerdo a la exigencia del ítem; 8 (30.7%) aceptable ya que en algunas frases de sus producciones logran enlazar contenidos del texto con los propios conocimientos lo que les permitió salirse un poco del texto para establecer relaciones extratextuales y 16 (61.5%) insuficiente puesto que en ningún momento evidenciamos que establecieran relaciones entre sus saberes previos y el contenido del texto, lo que les dificultó la realización de la prueba.

REGLAS DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Nivel de conceptualización de la escritura

Escribe en hipótesis alfabética estableciendo la regla de correspondencia fonema – grafema: 5 (19.2%) estudiantes los ubicamos en el criterio de valoración excelente ya que no presentaron ningún tipo de dificultad en este indicador, pues siempre establecieron la relación fonema-grafema de manera correcta. 10 (38.4%) sobresaliente, ya que en sus grafías, aunque está presente la relación fonema- grafema, en algunas de sus producciones hay omisiones de una o dos letras; 7 (26.9%) aceptable ya que establecieron la regla fonema- grafema presentando en ocasiones una grafía poco legible.

Coherencia y cohesión

Produce de manera coherente y cohesiva un texto expositivo (descripción) y recuento, a partir de un tema propuesto: 6 (23%) estudiantes los ubicamos en la escala aceptable ya que necesitaron de apoyo constante para enlazar sus ideas de manera cohesiva durante la elaboración de un texto escrito a partir de un tema propuesto; 20 (76.9%) insuficiente, pues en sus producciones escritas prima la coherencia pero solo a un nivel local, es

decir, al interior de las oraciones se evidencia no más de una o dos proposiciones, utilizando marcas de segmentación como: espacios en blanco, uso reiterativo de y...y..., o uso de algún signo de puntuación.

Aplica la estructura sintáctica de nuestra lengua en su producción escrita: 9(34.6%) estudiantes los valoramos con el criterio aceptable, pues logramos identificar en sus oraciones componentes que hacen parte de la misma, el sujeto, el verbo y el predicado, aunque a estos no le asignen un nombre de manera consciente; 17 (65.3%) insuficiente, ya que en sus escritos hay redundancias, además, de la ausencia de artículos, omisión de verbos o equivocada conjugación en los tiempos verbales.

Precisión y concisión.

Expresa con el menor número de palabras; el mayor número de ideas y nombra cada cosa por su nombre: 6 (23%) estudiantes y 20 (76.9%) los valoramos en la escala aceptable e insuficiente respectivamente, ya que solo unos pocos evidenciaron tener alternativas lexicales para referirse a los objetos o eventos, la mayoría, como lo muestra el porcentaje más alto, incurrir en la repetición de palabras o por el contrario utilizan pocas, dejando el enunciado suelto, aislado y sin finalizar, esta situación hace que sus discursos escritos no sean precisos y concisos.

Fluidez

Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas: 7 (26.9%) estudiantes los ubicamos en el criterio de aceptable, debido a que presentan pobreza lexical, lo cual limita la fluidez de su discurso oral utilizado frecuentemente muletillas, no obstante se comprende su discurso; 19 (73%) insuficiente, ya que es notoria la falta de fluidez, creatividad y profundidad en las ideas desarrolladas en sus escritos, afectando esto también su

argumentación, esto se debe en gran parte a la poca disposición que mostraron los estudiantes en un comienzo frente a los procesos de lectura y escritura.

Argumenta su punto de vista de acuerdo a un tema propuesto: 8 (30.7%) estudiantes los valoramos aceptable, ya que a partir del tema propuesto, articularon sus propias ideas de acuerdo al conocimiento que poseen, no obstante, se evidencio timidez e inseguridad al momento de expresar su propio pensamiento e ideas, 18 (62.9%) insuficiente, pues no tomaron posición frente a determinado tema aunque este fue propuesto con antelación por los docentes; presentando dificultades al evocar sus conocimientos previos para relacionarlos con el tema propuesto.

Escritura correcta de palabras.

Realiza una escritura correcta de palabras: 1 (3.8%) estudiante lo valoramos sobresaliente, ya que utilizaba un vocabulario fluido y claro para responder a la exigencia de la prueba escrita; 14 (53.8%) aceptable y 11 (42.3%) insuficiente. En estos dos grupos, evidenciamos errores específicos como: sustituciones, repeticiones, inversiones, escritura de palabras con grafemas equivocados (ortografía) e ilegibilidad, presentando menores errores el grupo de 14 estudiantes.

Manejo de la superestructura

Reconoce el texto expositivo (científico) como portador de texto: 8 (30.7%) estudiantes los valoramos aceptable, 18 (69.2%) insuficiente, estos últimos presentaron mayores dificultades para reconocer diferentes portadores de textos, en este caso de tipo expositivo, por lo tanto fue necesario ampliar la explicación, para que los estudiantes se aproximaran a su identificación.

Crea con coherencia y pertinencia un texto explicativo, teniendo en cuenta la estructura del mismo: 5 (19.2%) estudiantes los ubicamos en

aceptable, ya que describieron lugares, acciones, hechos, cualidades correspondiendo tales características a un texto de tipo descriptivo; 21 (80.7%) insuficiente, puesto que presentaron dificultades en la creación del mismo, pues simplemente listaron una serie de ideas sin la utilización de conectores o signos de puntuación para dar sentido a las mismas o escribieron una o dos proposiciones pero sin darle una finalidad al texto y en algunos casos, no escribieron nada.

CONCLUSION (Lectura y escritura - Aures)

Si bien en cuanto a los dispositivos básicos y la actitud, los estudiantes reconocieron la lectura y la escritura como medio de comunicación y acceso al conocimiento, la poca disposición que presentaron frente a estos procesos, implicó que constantemente se les estuviera recordando y demostrando lo relevante de dichas habilidades para sus propios procesos formativos.

Por otra parte, los estudiantes presentaron dificultades para comprender instrucciones simples, sintetizar, seleccionar, relacionar e identificar la información presentada con anterioridad a modo de paráfrasis.

En cuanto a la comprensión lectora, las características que a nivel literal e inferencial presentaron los jóvenes, se relacionaron con dificultades para: asociar sus propios conocimientos con los desarrollados en un texto, enfrentarse y relacionar la nueva información, con la ya adquirida; identificar el propósito de un texto, además en el momento en que realizaron recuentos sus proposiciones fueron limitadas y se dieron de manera aislada.

Con relación a las reglas de composición, en su mayoría los estudiantes frente al proceso de escritura, se identificaron en el nivel de hipótesis alfabética o afianzamiento de la misma y unos pocos en la adquisición convencional del código lecto - escritural. De igual manera se hizo evidente la poca argumentación de sus ideas frente a la temática propuesta.

En torno a la coherencia, como una de las reglas de composición, los estudiantes presentaron en sus escritos un nivel de coherencia local, debido a que falta hilar las proposiciones con el uso adecuado de conectores y signos de puntuación, lo que no permitió alcanzar niveles de coherencia global y lineal. Con relación a la variedad y economía en el discurso escrito, presentaron redundancias y un limitado vocabulario; igualmente hubo presencia de errores específicos como omisiones, sustituciones, agregados e inversiones.

Cuadro 4

Análisis e interpretación de los resultados de la prueba de estado inicial de lectura y escritura. Sede Santa María. Grupo de Aceleración del Aprendizaje. Julio – Agosto de 2007.

Categoría	Subcategoría	Indicador De Desempeño	Escala De Valoración								
			E		S		A		I		
			F	%	F	%	F	%	F	%	
Dispositivos básicos y Actitud	Atención	Atiende y sigue instrucciones orales y escritas para la ejecución de una tarea.	-	-	12	66.6	6	33.3	-	-	
		Focaliza y sostiene la atención en la realización de la tarea.	3	16.6	6	33.3	9	50	-	-	
	Función social	Identifica la lectura y la escritura como medio de comunicación que les permite acceder al conocimiento.	-	-	9	50	9	50	-	-	
		Presenta disposición e interés hacia los procesos de lectura y escritura.	-	-	9	50	9	50	-	-	
Comprensión lectora	Niveles de comprensión	Literal	Identifica los significados explícitos que aparecen en el texto como: sujetos, eventos, conceptos, objetos entre otros.	-	-	10	55.5	4	22.2	4	22.2
			Responde a preguntas de tipo literales expresadas en selección múltiple y	1	5.5	9	50	4	22.2	4	22.2
			Elabora un recuento, con sus propias palabras, retomando elementos iniciales, intermedios y finales del texto	1	5.5	2	11.1	7	38.8	8	44.4
	Inferencia	Identifica la idea principal del texto.	-	-	5	27.7	9	50	4	22.2	
		Responde a preguntas de tipo inferencial a través de preguntas abiertas.	-	-	7	38.8	6	33.3	5	27.7	

Categoría	Subcategoría	Indicador De Desempeño	Escala De Valoración							
			E		S		A		I	
			F	%	F	%	F	%	F	%
		Establece relaciones entre el contenido del texto y sus conocimientos previos.	-	-	6	33.3	7	38.8	5	27.7
Reglas de la composición	Nivele de Conceptualización de la escritura	Escribe en hipótesis alfabética estableciendo la regla de correspondencia fonema – grafema.	-	-	-	-	14	77.7	4	22.2
	Coherencia y cohesión	Produce de manera coherente y cohesiva un texto expositivo (descripción) y recuento, a partir de un tema propuesto.	-	-	3	16.6	2	11.1	13	72.2
		Aplica la estructura sintáctica de nuestra lengua en su producción escrita.	-	-	17	94.4	1	5.5	-	-
	Precisión y Concisión	Expresa con el menor número de palabras el mayor número de ideas y nombra cada cosa por su nombre.	-	-	-	-	4	22.2	14	77.7
	Fluidez	Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas.	-	-	1	5.5	5	27.7	12	66.6
		Argumenta su punto de vista de acuerdo a un tema	-	-	2	11.1	2	11.1	14	77.7
	Escritura correcta de palabras	Realiza una escritura correcta de palabras (ortografía).	-	-	4	22.2	9	50	5	27.7
	Manejo de la superestructura	Reconoce el texto expositivo (científico) como portador de textos.	-	-	9	50	9	50	-	-
		Crea, con coherencia y pertinencia un texto explicativo, teniendo en cuenta la estructura del mismo.	-	-	1	5.5	6	33.3	11	61.1

DISPOSITIVOS BÁSICOS Y ACTITUD.

Atención

Atiende y sigue instrucciones orales y escritas para la ejecución de una tarea: 12 (66.6%) estudiantes los valoramos como sobresaliente, observándose en la forma en que ellos respondieron a las preguntas que se realizaron en la prueba escrita; es decir, evidenciamos una comprensión y seguimiento de las instrucciones; 6 (33.3%) aceptables, ya que se les dificultó comprender y seguir algunas instrucciones, por esta razón fue necesario volver a leer y explicar la instrucción.

Focaliza y sostiene la atención en la realización de la tarea: 3 (16.6%) estudiantes los valoramos excelente, puesto que lograron concentrarse y permanecer en la realización de la tarea, no dejándose afectar por los ruidos externos e internos del aula; 6 (33.3%) sobresaliente, ya que si bien lograron concentrarse y permanecer en la actividad, en algunas ocasiones, el ruido exterior e interior del aula los distraía; 9 (50%) se valoraron como aceptable, ya que fue necesario llamarles la atención constantemente para que pudieran permanecer en la actividad que se estaba realizando.

Función social

Identifica la lectura y la escritura como medio de comunicación que les permite acceder al conocimiento: 9 (50%) estudiantes los ubicamos en sobresaliente, puesto que al leer y responder la prueba escrita estaban reconociendo la lectura y escritura como un medio de comunicación, 9 (50%) aceptable pues si bien leyeron y resolvieron en parte la prueba escrita, no lo hicieron con la suficiente conciencia, ya que escribieron sólo proposiciones incompletas o sin sentido, dificultándoseles interpretar sus pensamientos, ideas y sentimientos.

Presenta disposición e interés hacia la lectura y escritura: 9 (50%) estudiantes lo valoramos sobresaliente, ya que en la elaboración de la prueba demostraron interés evidenciándose en la realización de preguntas de lo que no entendían de la misma; por otra parte, en cuanto a los estudiantes que no han accedido aún al código lectoescritural, solicitaron ayuda en la lectura y escritura para poder realizarla; 9 (50%) aceptable, si bien dan solución a la prueba, lo hicieron de manera incompleta, dejando preguntas sin resolver; además, algunos de estos estudiantes solucionaron la prueba copiando de muestra de un compañero.

COMPRENSIÓN LECTORA

Literal

Identifica los significados explícitos que aparecen en el texto como sujetos, eventos, conceptos, objetos, entre otros: 10 (55.5%) estudiantes los ubicamos como sobresaliente, debido a que identificaron, algunos aspectos relevantes que facilitaron la comprensión de la lectura; 4 (22.2%) aceptable, ya que pocas veces lograron identificar elementos puntuales de la lectura y 4 (22.2%) insuficiente, pues en sus respuestas no se evidenció la comprensión de las preguntas ni de la lectura.

Responde a preguntas de tipo literales expresadas en selección múltiple y completación: 1 (5.5%) estudiante lo valoramos como excelente, evidenciándose un alto nivel de comprensión hacia estos tipos de preguntas; 9 (50%) sobresaliente, pues si bien responden a las preguntas, se nota un nivel de comprensión más bajo donde aun hay algunos errores específicos al resolverlas; 4 (22.4%) aceptable, puesto que cometen mayores errores al resolverlas; 4 (22.4%) insuficiente, debido a que las repuestas que dieron tanto en el ejercicio de selección múltiple como en el apareamiento, no corresponden a lo que se está preguntando.

Elabora un recuento, con sus propias palabras, retomando elementos iniciales, intermedios y finales del texto fuente: 1 (5.5%) estudiante lo ubicamos en excelente; observamos que retoman ideas iniciales, intermedias y finales, sin embargo estas son casi literales del texto fuente; 2 (11.1%) sobresaliente, ya que retoman ideas iniciales y centrales o iniciales y finales del texto, además no lo hicieron de manera coherente y cohesiva; 7 (38.8%) aceptable, pues sólo escriben una parte del texto de forma literal e inconclusa en ocasiones ni siquiera terminan la oración; 8 (44.4%) insuficiente, ya que la pregunta no fue resuelta y cuando hicieron el intento solo escribían palabras sueltas, que si bien hacían referencia al texto no correspondían a la respuesta de la pregunta.

Inferencial

Identifica la idea principal del texto: 5 (27.7%) estudiantes los ubicamos en sobresaliente, puesto que se acercaron a la idea principal del texto y lo realizaron en forma de paráfrasis; 9 (50%) aceptable, ya que si bien resolvieron la pregunta, esta no fue más que una transcripción de una oración del texto; 4 (22.2%) insuficiente; pues solo escribieron palabras sueltas sin sentido sin formar ninguna oración, dejando a un lado la coherencia y cohesión.

Responde a preguntas de tipo inferencial, a través de preguntas abiertas: 7 (38.8%) estudiantes los valoramos sobresaliente, puesto que infirieron aspectos que no estaban implícitos en el texto; sin embargo al momento de argumentar su respuesta no lo hicieron; 6 (33.3%) aceptable, ya que si bien respondieron a este tipo de preguntas, no dieron una respuesta completa, clara y acertada a lo que se les preguntaba, 5 (27.7%) insuficiente, ya que respondieron algo totalmente diferente a lo que se les preguntó o simplemente escribieron una oración o párrafo literal del texto.

Establece relaciones entre el contenido del texto y sus conocimientos previos: 6 (33.3%) estudiantes los valoramos sobresaliente, pues si bien no

argumentaron sus ideas de manera fluida, fueron capaces de inferir y asociar sus conocimientos nuevos con los ya obtenidos; 7 (38.8%) aceptables ya que la asociación que realizaron del contenido y sus conocimientos previos no trascendió a inferencias relacionadas con la temática propuesta en la prueba; 5 (27.7%) lo hicieron de manera insuficiente ya que no establecieron la relación entre la información nueva y sus conocimientos previos.

REGLAS DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Nivel de conceptualización de la escritura

Escribe en hipótesis alfabética estableciendo la regla de correspondencia fonema – grafema: 14 (77.7%) estudiantes los ubicamos como aceptable, ya que, si bien se encuentran en hipótesis silábico -alfabética, escribieron con poca legibilidad, y a la vez realizaron omisiones, sustituciones y agregados de manera frecuente; 4 (22.2%) insuficiente; son aquellos que aún no han accedido al código lecto-escritural, siendo analfabetos absolutos.

Coherencia y cohesión

Produce de manera coherente y cohesiva un texto expositivo (descripción) y recuento, a partir de un tema propuesto: 3 (16.6%) estudiantes los valoramos como sobresaliente, debido a que sus descripciones estaban provistas de ideas con sentido y con un buen nivel de coherencia y cohesión; 2 (11.1%) aceptable, ya que realizaron un recuento incompleto de tipo literal transcripcivo poco coherente y cohesivo; 13 (72.2%) insuficiente, puesto que solo dieron ideas sueltas y literales, de no más de diez palabras sin ninguna coherencia o simplemente no realizaron el recuento escrito que se les pedía de la temática propuesta.

Aplica la estructura sintáctica de nuestra lengua en su producción escrita: 17 (94.4%) los valoramos como sobresaliente, debido a que tenían en

cuenta la estructura organizativa de la oración: sujeto, verbo y complemento; 1(5.5%) aceptable.

Concisión y precisión

Expresa con el menor número de palabras el mayor número de ideas y nombra a cada cosa por su nombre: 4 (22.2%) estudiantes los evaluamos aceptable, ya que si bien realizaron un escrito con sentido, en ocasiones redundaban en las ideas o palabras, además utilizaban ciertas muletillas; 14 (77.7%) insuficiente, ya que hicieron uso de muletillas y redundancias en los escritos, y por lo general no dieron respuestas a las preguntas planteadas.

Fluidez

Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas: 1 (5.5%) estudiante lo valoramos como sobresaliente, ya que utilizó un lenguaje variado aunque coloquial; 5 (27.7%) aceptable, puesto que tuvieron poca riqueza conceptual, por lo general utilizaron las mismas palabras para expresarse; 12 (66.6%) insuficiente, puesto que las ideas que presentaron no superaron más de 20 palabras y eran siempre palabras sueltas.

Argumenta su punto de vista de acuerdo a un tema propuesto: 2 (11.1%) estudiantes los ubicamos sobresaliente, ya que al responder las preguntas dieron su punto de vista respecto a la temática y defendieron sus ideas con sentido tratando de ser críticos; 2 (11.1%) aceptable, puesto que aunque intentaron defender sus ideas, estas no fueron suficientes para sustentar su posición, 14 (77.7%) insuficiente, esto se evidenció en que no asumen una posición crítica, además no se procuraron por defender sus ideas, sino que prefirieron dejar este espacio en blanco.

Escritura correcta de palabras

Realiza una escritura correcta de palabras: 4 (22.2%) estudiantes los valoramos sobresaliente, ya que al escribir presentaron buena legibilidad, separaron correctamente las palabras y cometieron pocos errores específicos, en especial omisiones; 9 (50%) aceptables, puesto que en ocasiones, no sabían separar correctamente las palabras y presentaron muchos errores específicos como omisiones, sustituciones y agregados; 5 (27.7%) insuficientes, debido a que muchos de los estudiantes –con respecto a su actual nivel de conceptualización escritural- no están en hipótesis silábico-alfabética.

Manejo de la súper estructura.

Reconoce el texto expositivo (científico) como portador de texto: 9 (50%) estudiantes los ubicamos en la valoración de sobresaliente, ya que aunque no sabían llamarlo como científico, reconocían que tiene un contenido del área de ciencias naturales y salud; 9 (50%) aceptable, aunque reconocieron que este tipo de texto les trasmite una información determinada, lo confundieron con textos narrativos como una historia o cuento.

Crea, con coherencia y pertinencia un texto explicativo, teniendo en cuenta la estructura del mismo: 1 (5.5%) lo evaluamos de forma sobresaliente, por lo que evidenció en su producción ideas lógicas y ordenadas; 6 (33.3%) aceptables, ya que aunque elaboraron recuentos y descripciones caracterizadas por retomar ideas del inicio-final o final-inicio dejan de lado las ideas intermedias, por lo cual no hubo una cohesión ni tuvieron en cuenta la superestructura textual; 11 (61.1%) insuficientes pues solo retomaron ideas sueltas y por lo general presentaron una sola proposición carente de detalles.

CONCLUSIÓN (lectura y escritura - Santa María)

Con relación a los dispositivos básicos y actitud, los niveles atencionales de los estudiantes dependían en ocasiones de los factores externos, como el ruido generado por los espacios del descanso, los cuales se cruzaban con los horarios de clase, generando dificultades para seleccionar los estímulos más relevantes.

Por otra parte, los estudiantes reconocieron la lectura y la escritura como procesos meramente escolares, no pensaron que estos procesos trascienden a todos los ámbitos de su vida.

En cuanto a la comprensión lectora, se evidenció en los estudiantes un nivel de comprensión más de tipo literal, se les dificultó la identificación de la idea principal de un texto y escribieron solo una oración, proposición o título para dar cuenta del mismo. Sin embargo, consideramos que esto se puede deber a la metodología de trabajo a la que se han enfrentado en el transcurso de su formación ya que los módulos que tienen de guía les exigen ser literales al responder un enunciado propuesto.

En las reglas de composición, la mayoría de los estudiantes se encontraron en hipótesis alfabética presentando dificultades en las reglas de la composición y algunos, aún no han accedido al código lecto-escritural.

En este sentido encontramos que se hizo evidente la falta de coherencia global y lineal, debido a que se les dificultó seguir un eje temático a lo largo de sus producciones y no dieron cuenta de la globalidad del texto. Además en sus producciones fue reiterativa la falta de conectores y/o signos de puntuación para unir proposiciones y de la riqueza conceptual que les permitiera comprender mejor la temática propuesta.

Cuadro 5

Análisis e interpretación de los resultados de la prueba de estado inicial de lectura y escritura. Sede Playón. CLEI 3-3 Julio – Agosto de 2007.

Categoría	Subcategoría	Indicador De Desempeño	Escala De Valoración								
			E		S		A		I		
			F	%	F	%	F	%	F	%	
Dispositivos básicos y Actitud	Atención	Atiende y sigue instrucciones orales y escritas para la ejecución de una tarea.	-	-	16	66.6	6	25	2	8.3	
		Focaliza y sostiene la atención en la realización de la tarea.	4	16.6	14	58.3	6	25	-	-	
	Función social	Identifica la lectura y la escritura como medio de comunicación que les permite acceder al conocimiento.	24	100	-	-	-	-	-	-	
		Presenta disposición e interés hacia los procesos de lectura y escritura.	-	-	20	83,3	2	8,3	2	8,3	
Comprensión lectora	Niveles de comprensión	Literal	Identifica los significados explícitos que aparecen en el texto como: sujetos, eventos, conceptos, objetos entre otros.	2	8,3	14	58,3	7	29,1	1	4,1
			Responde a preguntas de tipo literales expresadas en selección múltiple y completación.	11	45,8	9	37,5	3	12,5	1	4,1
			Elabora un recuento, con sus propias palabras, retomando elementos iniciales, intermedios y finales del texto fuente.	3	12,5	2	8,3	11	45,8	8	33,3
		Inferencial	Identifica la idea principal del texto.	1	4,1	5	20,8	9	37,5	9	37,5
			Responde a preguntas de tipo inferencial a través de preguntas abiertas.	-	-	12	50	12	50	-	-
			Establece relaciones entre el contenido del texto y sus conocimientos previos.	6	25	8	33,3	8	33,3	2	8,3
	Reglas de la composición	Nivel de Conceptualización de la escritura	Escribe en hipótesis alfabética estableciendo la regla de correspondencia fonema – grafema.	22	91,6	-	-	-	-	2	8,3
Coherencia y cohesión		Produce de manera coherente y cohesiva un texto expositivo (descripción) y recuento, a partir de un tema propuesto.	-	-	7	29,1	12	50	5	20,8	

Categoría	Subcategoría	Indicador De Desempeño	Escala De Valoración							
			E		S		A		I	
			F	%	F	%	F	%	F	%
		Aplica la estructura sintáctica de nuestra lengua en su producción	-	-	8	33,3	13	54,1	3	12,5
	Precisión y Concisión	Expresa con el menor número de palabras el mayor número de ideas y nombra cada cosa por su nombre.	-	-	6	25	16	66,6	2	8,3
	Fluidez	Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas.	-	-	8	29,1	14	58,3	2	8,3
		Argumenta su punto de vista de acuerdo a un tema propuesto.	2	8,3	10	41,6	8	29,1	4	16,6
	Escritura correcta de palabras	Realiza una escritura correcta de palabras (ortografía).	1	4,1	11	45,8	10	41,6	2	8,3
	Manejo de la superestructura	Reconoce el texto expositivo (científico) como portador de textos.	4	16,6	18	75	-	-	2	8,3
		Crea, con coherencia y pertinencia un texto explicativo, teniendo en cuenta la estructura del mismo	-	-	4	16,6	13	54,1	7	29,1

DISPOSITIVOS BÁSICOS Y ACTITUD.

Atención:

Atiende y sigue instrucciones orales y escritas para la ejecución de una tarea: 16 (66.6%) estudiantes los valoramos sobresaliente, en tanto necesitaron que se les repitiera la información además de ejemplificaciones para la ejecución de la tarea, 6 (25%) aceptables, evidenciado por la falta de atención, la cual fue visible en los momentos que los estudiantes no comprendían lo leído y buscaban asesoría para continuar o volteaban la hoja, y 2 (8.3%) insuficientes, ellos son estudiantes que no han accedido al código lecto-escritural, no establecen la regla de correspondencia fonema - grafema y presentaron muy bajos niveles de comprensión tanto literal como inferencial.

Focaliza y sostiene la atención en la realización de una tarea: 4 (16.6%) estudiantes los ubicamos en la valoración de excelente, en tanto estuvieron en la capacidad de evadir las interferencias externas y mantenerse en el desarrollo de la actividad propuesta, 14 (58.3%) sobresalientes, ya que si bien centraron la atención, necesitaron llamados de atención que les permitieran volver a centrarse en la actividad y por último, 6 estudiantes (25%) aceptables ya que su capacidad de centrar la atención requirió de apoyos verbales y físicos permanentes, tales como colocar la hoja en frente, sugerir mirar hacia donde se necesita, etc. Es importante reconocer que a pesar de ser un alto porcentaje de estudiantes con capacidad de focalizar la atención, es decir concentrarse, frente a las actividades académicas solo lo lograron por espacios de tiempo reducidos, que si bien les permitía iniciar la tarea, no les posibilita desarrollarla hasta el final; en los otros se hizo necesario apoyarlos constantemente para que se centraran en la actividad.

Función social.

Identifica la lectura y la escritura como medio de comunicación que les permite acceder al conocimiento: con relación a lo evaluado, puede evidenciarse que la totalidad del grupo 24 (100%) estudiantes los valoramos como excelente, ya que tuvieron claridad frente a la función social de la lectura y la escritura, además reconocieron dichas habilidades como un medio que les permite interactuar en su contexto e incrementar o acceder a conocimientos fundamentalmente de tipo académico – escolar y en algunos casos a la información laboral, lo que constituye un interés básico para esta población.

Presenta disposición e interés hacia los procesos de lectura y escritura: 20 (83.3%) estudiantes los valoramos como sobresalientes, porque a pesar de considerar los procesos de lectura y escritura como algo difícil, se ven decididos a asumir las actividades propuestas y manifiestan interés en conocer los resultados de sus evaluaciones; 2 (8.3%) aceptables, ya que fue necesario persuadirlos para que se enfrentaran a la ejecución de la prueba y 2(8.3%)

insuficientes, ya que manifestaron desde el momento en que recibieron la prueba total desagrado y desinterés, al punto de voltear el texto sobre el pupitre y no mostrar ningún interés por desarrollarla. Muchos de ellos le dieron un vistazo general antes de desarrollarla, otros a pesar de las observaciones generales del texto hicieron expresiones de desagrado por la extensión del texto y por la intimidación que la prueba les generó ya que son concientes de las pocas habilidades para afrontarse a ella.

COMPRENSIÓN LECTORA.

Literal

Identifica los significados explícitos que aparecen en el texto como sujetos, eventos, conceptos, objetos, entre otros: 2 (8,3%) estudiantes los valoramos como excelentes, por no presentar dificultades en la identificación de información explícita del texto lo que se evidenció en el tipo de respuestas que daban a las preguntas planteadas, 14 (58,3%) sobresalientes, ya que si bien lograron responder satisfactoriamente a la mayoría de las preguntas, se encontraron respuestas equivocadas, de las cuales la respuesta se hallaba de forma explícita en el texto fuente; 7(29,1%) aceptables porque a pesar de reconocer que en el texto se hallaban las respuestas a los interrogantes, no reconocían o identificaban el significado al momento de realizar la lectura, presentando así un alto número de errores; y 1 (4,1%) insuficiente, porque presento dificultades para discriminar un concepto de otro y ubicar las respuestas solicitadas.

Responde a preguntas de tipo literal expresadas en selección múltiple y completación: 11 (45,8%) estudiantes se ubicaron en la valoración excelente, mostrando capacidad para discriminar la información solicitada de un texto a partir de preguntas de selección múltiple y completación; 9(37,5%) sobresalientes, ya que si bien respondieron adecuadamente, se les dificultó dar respuesta a las preguntas formuladas con técnicas diferentes a la

convencional, como: preguntas abiertas, de completación y/o paralelo. 5 (12,5%) aceptable porque dieron respuestas incompletas en los indicadores de completación y 1(4,1%) insuficiente, ya que a pesar de habersele realizado la lectura en voz alta, no dio respuestas acertadas a preguntas que ameritaban respuestas literarias. De lo anterior podemos deducir que la mayoría de los estudiantes responde acertadamente a este tipo de preguntas, sin embargo ante la realización de este ejercicio los estudiantes nos llamaban constantemente, para que les explicáramos nuevamente el instructivo.

Elabora un recuento, con sus propias palabras, retomando elementos iniciales, intermedios y finales del texto fuente: 3 (12,5%) estudiantes los valoramos como excelente, ya que tuvieron en cuenta todas las partes del texto y retomaron la idea central en la elaboración de la paráfrasis sobre un texto fuente 2(8,3%) sobresaliente, ya que si bien retomaron la idea central de textos y algunas otras importantes, no mantienen el orden o secuencia de las ideas; el 11 (45,8%) aceptable por lo que mezclan información literal y a modo de paráfrasis al retomar algunas partes del inicio y el final del texto fuente, olvidando algunos aspectos importantes desarrollados a lo largo del texto, y el 8 (33,3%) insuficiente, en tanto no retoman ni la idea central ni las ideas relevantes desarrolladas a lo largo del texto, evidenciándose que la mayoría de la información retomada, son algunos elementos literales.

Inferencial

Identifica la idea principal del texto: 1 estudiante (4,1%) lo hizo excelente, planteando la idea principal del texto en una paráfrasis con significado que da cuenta de las inferencias realizadas frente al texto fuente; 5 (20,8%) sobresalientes, en tanto presentaron como idea principal el título o la temática expresada de manera literal o a partir de una inferencia directa; 9 (37,5%) aceptables, escribieron un párrafo completo o listaron una serie de ideas importantes sin construir una que diera cuenta de todas y por último 9 (37,5%)

insuficientes entre los cuales no se encontraron aproximaciones a la idea central del texto.

Responde a preguntas de tipo inferencial a través de preguntas abiertas:

12(50%) estudiantes los valoramos de manera sobresaliente ya que si bien lograron salirse del texto, no se evidencia una relación estrecha entre lo leído con otros textos, ni con sus experiencias cotidianas y 12 (50%) aceptables, porque a pesar de ser preguntas inferenciales los estudiantes nuevamente retomaron la información del texto para dar respuesta a estas. En excelente e insuficiente no puntúa nadie.

Establece relaciones entre el contenido del texto y sus conocimientos previos:

6 (25%) estudiantes los valoramos como excelente porque en sus producciones dan cuenta de la relación que establecen entre los nuevos conocimientos y los ya adquiridos; 8 (33,3%) sobresalientes, ya que si bien logran relacionar lo aprendido con la nueva información, lo hacen asociándola a circunstancias del medio, lo que les exige recurrir a episodios o experiencias significativas para poder relacionar la información; 8(33,3%) aceptables, porque si bien intentan establecer relaciones entre el contenido y sus conocimientos, se les dificulta relacionarlos y expresan en el escrito la relación que se establece; y 2 (8,3%) insuficientes, ya que no dan cuenta de las relaciones que pueden establecerse entre un texto y las vivencias de un sujeto en su contexto o con otros textos.

REGLAS DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Nivel de conceptualización de la escritura

Escribe en hipótesis alfabética estableciendo la regla de correspondencia fonema – grafema:

22 (91.6%) estudiantes los valoramos como excelente, ya que se encontraban en la hipótesis alfabética, lo que implicó un dominio convencional del código escrito y por tanto la aplicación de la regla de

correspondencia fonema – grafema, los otros 2(8.3%) insuficientes, ya que aún no han logrado acceder a dicho código, se encuentran en una etapa del proceso donde aún no hay reconocimiento y uso de los distintos grafemas de nuestra lengua y en las ocasiones en las que se presentaba la aplicación de la regla de correspondencia grafema – fonema o escritura convencional, para el caso de palabras como mamá, papá y mesa, se pudo evidenciar que se debió a un aprendizaje netamente memorístico de ellas.

Coherencia y cohesión

Produce de manera coherente y cohesiva un texto expositivo (descripción) y recuento, a partir de un tema propuesto: 7 (29.1%) estudiantes los valoramos como sobresalientes en la producción, pues fueron coherentes y cohesivos en la elaboración de un texto expositivo, como fue la descripción de lo realizado en un día y el recuento; 12 estudiantes(50%) aceptables, ya que en sus producciones expresan un listado de ideas que dieron cuenta de la globalidad del texto y conservaron la progresión temática del texto, pero no las enlazan, reflejando el poco a mal uso de los conectores y signos de puntuación y por último, las 5 personas restantes (20.8%) insuficientes por presentar dificultades para expresar una proposición con sentido sobre una temática propuesta.

Aplica la estructura sintáctica de nuestra lengua en su producción escrita: 8 (33.3%) estudiantes los ubicamos en la valoración de sobresaliente, ya que se observó el manejo de algunas de las reglas socialmente establecidas para producir textos, lo que se evidenció en el uso de signos de puntuación, conectores y el orden específico de las palabras al interior de una proposición y de estas en la construcción de textos; 16 (66.6%) aceptable porque solo logran aplicar la estructura sintáctica de nuestra lengua para la construcción de frases sencillas, pero se les dificulta mantener la sintaxis para construir un texto extenso y 3 (12.5%) insuficiente, estos últimos presentaron grandes

dificultades en la organización de la información que deseaban expresar, 2 de ellos por no ser alfabéticos y otra estudiante que no ordena las palabras al interior de las proposiciones para dar sentido a sus producciones.

Precisión y concisión.

Expresa con el menor número de palabras el mayor número de ideas y nombra cada cosa por su nombre: 6 (25%) estudiantes los valoramos como sobresaliente, en tanto se observó en ellos la intención de nombrar cada cosa con el nombre socialmente asignado, teniendo como dificultad el poco repertorio lexical que les permita satisfacer dicha intención; 16 (66.6%) aceptables ya que en la mayoría, las dificultades se evidenciaron en el hecho de no utilizar el nombre preciso para cada objeto, situación o sujeto y reemplazarlo por “esa cosa”, “eso”, “usted sabe”, “eso de allá”, además se evidenciaron redundancias y reiteraciones de ideas y 2 (8.3%) insuficientes en tanto presentan un discurso redundante y que no da cuenta con claridad de lo que desean expresar.

Fluidez

Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas: 8 (29.1%) estudiantes los ubicamos como sobresaliente, por considerar que poseen capacidad de adecuar su discurso ante las condiciones específicas que les exige el contexto, mostrando que tiene un repertorio lexical básico para expresarse en su contexto escolar 14 (58.3%) aceptables, estos son quienes presentan dificultades para emplear un lenguaje formal, académico o técnico frente al ámbito en el que se desempeñan y 2 (8.3%) insuficientes, en ellos se hizo notoria la utilización de expresiones cotidianas que podrían ser un lenguaje parlache el cual está influenciado por el contexto,

Argumenta su punto de vista de acuerdo a un tema propuesto: 2 (8,3%) estudiantes los ubicamos como excelente, esto debido a que sustentaron su discurso relacionándolo con conocimientos científicos, trayendo a colación experiencias escolares anteriores; 10 (41.6%) sobresalientes, en tanto recogen las vivencias inmediatas para sustentar su posición o simplemente hacen uso de sus creencias para sustentar una posición 8 (29.1%) aceptables ya que sin ahondar mucho en los argumentos, expresan alguna idea que respalde su opinión y 4 (16.6%) insuficientes por no presentar ninguna idea que sirva como argumento a la hora de defender su postura frente a algo.

Escritura correcta de palabras.

Realiza una escritura correcta de palabras: 1 (4.1%) estudiante lo valoramos de manera excelente, ya que responde a las reglas ortográficas y manifiesta un buen uso de los grafemas; 11 (45.8%) sobresalientes, en tanto ocasionalmente cometen errores específicos como sustituciones y omisiones; 10 (41.6%) aceptables ya que frecuentemente presentan errores reiterativos en la escritura de las palabras y 2 (8.3%) insuficientes por presentar un desconocimiento casi total de las reglas ortográficas establecidas . En cualquiera de los casos evaluados se encontró como dificultad el bajo dominio de las reglas ortográficas y el desconocimiento de los signos de puntuación.

Manejo de la superestructura

Reconoce el texto expositivo (científico) como portador de texto: 4(16.6%) estudiantes los valoramos como excelentes, por presentar claridad frente al tipo de información que puede encontrarse en textos de carácter expositivo y dan cuenta de su estructura, 18 (75%) sobresalientes ya que, si bien no conocen distintos portadores de textos científicos, logran deducir el contenido de un texto de esta índole, según la estructura que presentan; y 2 (8.3%) insuficientes, ya que desconocen el texto expositivo como portador de texto.

Crea con coherencia y pertinencia un texto explicativo, teniendo en cuenta la estructura del mismo: 4 (16.6%) estudiantes los valoramos como sobresalientes, por haber desarrollado coherentemente una idea a pesar de no presentar muchos detalles sobre la misma; 13 (54.1%) aceptables ya que si bien desarrollaron la idea, el texto presenta coherencia global y se encuentran ideas que no responden a la temática, y 7 (29.1%) insuficientes, debido a que no retomaban la estructura, no había coherencia ni siquiera global y no respondían a lo que se les pidió.

CONCLUSIÓN (Lectura y escritura – Playón)

En cuanto los dispositivos básicos y actitud, todos los estudiantes reconocieron la función social de la lectura y la escritura, la dificultad radica en el uso que hacen de estas habilidades, siendo poco coherentes, precisos y concisos. Es de resaltar que estos jóvenes y adultos al volver e estar inmersos en un contexto educativo, han vuelto a identificar la importancia y necesidad de avanzar en la adquisición, uso y fortalecimiento de dichas habilidades.

En lo concerniente a la comprensión lectora, consideramos que debido a que las demandas del medio y específicamente la metodología que se utiliza en el proceso académico en el que actualmente participan los estudiantes ha desarrollado procesos de comprensión literal, mas de tipo memorístico que inferencial, en consecuencia cuando los jóvenes y adultos se enfrentaron a la realización de la paráfrasis, como una de las técnicas para dar cuenta de la comprensión, se evidenciaron dificultades debido al poco reconocimiento de las estructuras, la poca atención durante la lectura y la no exigencia del medio académico en el que permanecen.

En torno a las reglas de composición, se encontró que la mayoría de los estudiantes evaluados, poseen buenos niveles de coherencia y cohesión local, referida a la producción de al menos una proposición con sentido, de igual

manera, se pudo observar una segmentación en las ideas a través de algún recurso en la producción.

De otro lado, encontramos que sólo algunos de los estudiantes presentaron coherencia global, en torno a la coherencia lineal, cabe resaltar que es un aspecto en el que los jóvenes y adultos presentan grandes falencias, ya que en sus ideas hay poca hilación de las proposiciones entre sí, reflejado esto en el poco a mal uso de los conectores y signos de puntuación.

En los resultados se pueden evidenciar las dificultades que se presentaron en cuanto a la fluidez escritural, a pesar de que el vocabulario que se tuvo en cuenta, es el empleado por los estudiantes en sus contextos cotidianos y espontáneos, de allí que sea considerado coloquial, pero no por ser coloquial deja de ser fluido y pertinente a su contexto.

Cuadro 6

Análisis e interpretación de los resultados de la prueba de estado inicial de habla y escucha. Sede Aures. Grupo de Aceleración del Aprendizaje. Julio – agosto de 2007.

Categoría	Subcategoría	Indicador De Desempeño	Escala De Valoración							
			S		CS		AV		N	
			F	%	F	%	F	%	F	%
Expresión corporal	Gestos y movimientos	Establece contacto visual con el público o interlocutores.	25	96.1	1	3.8	0	-	0	-
		Asume una postura corporal acorde a la situación comunicativa.	21	80.7	4	15.3	1	3.8	0	-
		Utiliza gestos y movimientos de acuerdo a la intención comunicativa.	24	92.3	2	7.6	0	-	0	-
	Variaciones de la voz	Realiza vocalización de palabras y tiene en cuenta las variaciones de la voz (tono y volumen).	23	88.4	1	3.8	1	3.8	1	3.8
Reglas de la composición del discurso oral	Coherencia y cohesión	Inicia, sostiene y finaliza una conversación de acuerdo a la tipología textual planteada.	6	23	7	26.9	13	50	-	-
		Expresa sus ideas de manera coherente y cohesiva conservando un eje temático.	10	38.4	6	23	10	38.4	-	-
		Aplica la estructura sintáctica de nuestra lengua en su discurso.	25	96.1	1	3.8	-	-	-	-
	Fluidez verbal	Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas.	6	23	9	34.6	11	42.3	-	-
		Argumenta su punto de vista de acuerdo a un tema propuesto.	9	17	7	3.8	10	38.4	-	-
		Mantiene alternancias en la conversación.	21	80.7	4	15.3	1	3.8	-	-

	Concisión y precisión	Expresa con el menor número de palabras el mayor número de ideas y nombra cada cosa por su nombre	7	26.9	7	26.9	12	46.1	-	-
Comprensión de textos orales	Niveles de comprensión	Da cuenta del contenido global y específico de un texto.	8	30.7	7	26.9	11	42.3	-	-
		Comprende las instrucciones dadas para la ejecución de una tarea	26	100	-	-	-	-	-	-
		Deduce el contenido implícito (inferencias indirectas) de un texto a partir de sus conocimientos previos	11	42.3	8	30.7	7	26.9	-	-
Dispositivos básicos y Actitud	Atención	Atiende al hablante y asume actitud de	24	92.3	2	7.6	-	-	-	-
		Sostiene la atención en la conversación.	20	76.9	5	19.2	1	3.8	-	-
	Función social	Reconoce la función social del habla y la	26	100	-	-	-	-	-	-
		Se muestra receptivo a la información oral que le suministra los pares y las figuras de autoridad.	26	100	-	-	-	-	-	-
		Toma iniciativa para expresar sus ideas, intereses y necesidades.	8	30.7			18	69.2	-	-
		Asume al otro como interlocutor válido.	24	92.3	2	7.6	-	-	-	-

EXPRESIÓN CORPORAL

Gestos y movimientos

Establece contacto visual con el público o interlocutores: 25 (96.1%) estudiantes siempre lo hicieron, esto se evidencio cuando dirigían la mirada hacia la persona que estaba hablando, de igual forma cuando era un estudiante quien hablaba establecían contacto visual con el publico, 1 (3.8%) casi siempre establecía contacto visual con sus interlocutores pero en algunas ocasiones miraba hacia otro lado.

Asume una postura corporal acorde a la situación comunicativa: 21 (80.7%) estudiantes siempre manifestaron una postura corporal que denotaba atención, interés y respeto por su interlocutor; 4 (15.3%) casi siempre lo asumieron y un 1 (3.8%) estudiante algunas veces lo hizo, revelando posturas como apoyar su cabeza en la mesa de la silla, subir las piernas en la silla del compañero del frente quedando casi acostados, cruzar los brazos, apoyar la cabeza sobre su brazos, pararse con una proyección anterior de hombros y abdomen prominente, expresando pereza e inconformidad con la actividad o tema propuesto.

Utiliza gestos y movimientos de acuerdo a la intención comunicativa: 24 (92.3%) s estudiantes siempre utilizaron esta forma de expresión no verbal, se observó en los diferentes intercambios comunicativos realizados por los estudiantes por ejemplo cuando se les pedía que dieran respuesta a alguna pregunta frente al grupo, al escuchar de su compañero un comentario de burla; al ver llegar a la profesora y recibirla con amabilidad y cariño, al sentir un olor desagradable etc. 2 (7.6%) casi siempre mostraron una actitud poco expresiva tanto a nivel del rostro como del cuerpo, su actitud fue pasiva, son estudiantes muy callados, poco participativos permanecen casi todo el tiempo solos tanto en el aula como en los espacios recreativos.

Variaciones de la voz

Realiza vocalización de palabras y tiene en cuenta las variaciones de la voz (tono y volumen): 23 (88.4%) estudiantes siempre lo hicieron, se observó que hacían una exposición a sus compañeros subían o bajaban el tono de voz tratando de atraer la atención, hablaban de manera pausada, lenta o rápida y utilizaban un volumen adecuado para hablar con sus compañeros o docentes. Para la escala de valoración casi siempre, algunas veces y nunca corresponde 1 (3.8%) a cada valoración, debido a que hacían uso de los aspectos anteriormente mencionados con baja, mínima o ninguna frecuencia según el caso, cabe anotar que el estudiante ubicado en la escala de valoración “nunca”

se debió a dificultades que presenta el joven a nivel de su aparato fonador y no por otras causas de expresión verbal.

REGLAS DE LA COMPOSICIÓN

Coherencia y Cohesión

Inicia, sostiene y finaliza una conversación de acuerdo a la tipología textual: 6 (23%) estudiantes siempre lo cumplieron ya que tomaban iniciativa para expresar sus ideas y además llevaban un hilo conductor entre ellas. 7 (26.9%) de ellos casi siempre lo lograban, debido a que se les dificultaba llevar una secuencia entre las ideas principales que expresaban, 13 (50%) de los estudiantes algunas veces se ubicaron en este indicador, estos estudiantes no tomaban iniciativa para expresarse, pero al hacerles preguntas respondían de manera acertada.

Expresa sus ideas de manera coherente y cohesiva conservando un eje temático: 10 (38.4%) estudiantes siempre lo cumplieron, debido a que en el momento de exponer su producto artístico solo daban cuenta de uno o dos enunciados cortos alusivos al tema y argumentaban a partir de su experiencia; 6 (23%) casi siempre, daban cuenta del contenido global del texto, pero se les dificultaba la sustentación verbal de su trabajo artístico y 10 (38.4) algunas veces, ya que solo a partir de la confrontación del maestro en formación, eran capaces de decir con un enunciado poco claro la síntesis de su producción.

Aplica la estructura sintáctica de nuestra lengua en su discurso: 26 (100%) estudiantes siempre aplicaron la estructura sintáctica en su discurso oral, es decir sus oraciones estaban compuestas por un sujeto, un verbo, el predicado y, además se evidenciaba la capacidad de elaborar diferentes tipos de oraciones (interrogativa, exclamativa, enunciativa, dubitativa etc.) teniendo en cuenta su actitud frente al tema.

Fluidez verbal

Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas: 6 (23%) estudiantes siempre emplearon un vocabulario amplio referente a la temática abordada, generándoles esto seguridad y facilidad en la argumentación. 9 (34.6%) casi siempre y 11(42.3%), algunas veces, observamos en estos últimos grupos de estudiantes que empleaban un lenguaje coloquial y repetitivo, con ausencia de sinónimos. También fue evidente que no establecieron relación con otras experiencias, además del uso constante de muletillas las cuales nos atrevemos a decir que son usadas como recurso para tratar de argumentar el discurso.

Argumenta su punto de vista de acuerdo a un tema propuesto: 9 (34.6%), estudiantes siempre lo hicieron retomando sus experiencias para opinar sobre el tema abordado en la clase; 7 (26.9%) casi siempre lo hicieron ya que opinaban sobre el tema, pero expresándose con dificultad debido a la timidez para hablar en público; 10 (38.4%) algunas veces, dado la dificultad para recuperar información relevante, la timidez para hablar en público y el uso de muletillas reiterativamente.

Mantiene alternancias en la conversación: 21 (80.7%) estudiantes siempre respetaban los turnos cuando se establecían situaciones de dialogo, esperaban que su interlocutor terminara para comenzar a hablar y pedían la palabra cuando necesitan expresar sus ideas frente a un público; 4 (15.3%) casi siempre practicaban dichas normas de la comunicación, ya que en ocasiones realizaban intervenciones sin respetar que otra persona estaba hablando; 1 (3.8%) algunas veces, ya que la mayoría de las ocasiones hablaba sin esperar que la otra persona terminara la idea o se diera una pausa para empezar a hablar.

Concisión y Precisión

Expresa con el menor número de palabras el mayor número de ideas y nombra cada cosa por su nombre: 14 (53.8%) estudiantes casi siempre lo hicieron, ya que dieron cuenta de sus ideas de manera verbal usando frases cortas y con sentido; 12 (46.1%) estudiantes algunas veces lo cumplieron, haciéndose en ellos evidentes las dificultades para realizar presentaciones en público, en éste caso hacían uso de frases gramaticalmente bien estructuradas pero con ausencia de nombres para algunos objetos, también encontramos que no finalizaban las ideas.

COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES

Niveles de comprensión

Da cuenta del contenido global y específico de un texto: 8 (30.7%) estudiantes siempre lo cumplieron y 7 (26.9%) casi siempre, ya que sus conocimientos previos sobre el tema musical les permitió hacer un recuento oral sin dificultad; 11 (42.3%) de los estudiantes algunas veces daban cuenta de este indicador, debido a que se les dificultaba asociar elementos del texto con sus conocimientos previos a la hora de socializarlos frente al grupo, solo a partir de la ayuda del docente y a través de preguntas, lo hicieron.

Comprende las instrucciones dadas para la ejecución de una tarea: encontramos que el total de los estudiantes 26 (100%) siempre lo hicieron, eso se observaba en la ejecución de la tarea de forma inmediata, sin necesidad de repetir la instrucción o requerir ayuda de sus compañeros.

Deduca el contenido implícito (inferencias indirectas) de un texto a partir de sus conocimientos previos: 11 (42.3%) estudiantes siempre cumplieron con el propósito del indicador y 8 (30.7%) casi siempre, debido a que tenían a su favor factores como: conocimiento amplio del significado de las palabras, disposición y motivación para el trabajo, experiencias de vida que se relacionaban con el tema y conocimiento del tema musical; mientras que 7 (26.9%) algunas veces lo hicieron, en tanto que a este porcentaje de

estudiantes se les dificultaba establecer inferencias directas del texto pues no evocaban sus conocimientos para llevar a cabo la tarea.

DISPOSITIVOS BÁSICOS Y ACTITUD

Atención:

Atiende al hablante y asume actitud de oyente: 24 (92.3%) estudiantes siempre lo hicieron, mientras que 2 (7.6%) casi siempre. Observamos en el grupo gran disponibilidad y respeto hacia la persona que estaba hablando, en ocasiones hay distractibilidad, pero esto se atribuye a factores externos como la llegada de un docente a revisar un material de video o el profesor de teatro que llega por su grupo.

Sostiene la atención en la conversación: 20 (76.9%) estudiantes siempre lo hicieron, 5 (19.2%) casi siempre haciéndose evidente que la mayoría de los estudiantes se encontraban en un nivel de atención en la conversación bastante satisfactorio, conservando el hilo en la conversación o dialogo establecido, haciéndose más evidente en los primeros; 1 (3.8%) algunas veces, lo hizo, ya que su actitud fue de desmotivación durante la actividad, sin embargo en los espacios diferentes al aula de clase como el descanso se estableció un dialogo con él y mostró tener habilidad para sostener la atención en la conversación y sin dificultades.

Función Social:

Reconoce la función social del habla y la escucha: 26 (100%) estudiantes siempre lo asumieron, ya que expresaban que al hablar y escuchar les permitía acercarse a otras personas y conocer más del mundo en general, también ven en estas habilidades la posibilidad de mejorar sus relaciones personales.

Se muestra receptivo a la información oral que le suministran los pares y figuras de autoridad: 26 (100%) estudiantes siempre lo asumieron, ya que no se observaban dificultades para atender a la información que les puede suministrar un compañero, un docente o personas del área administrativa.

Toma iniciativa para expresar sus ideas, intereses y necesidades: 8 (30.7%) estudiantes siempre lo cumplieron y 18 (69.2%) algunas veces. Las dificultades encontradas en este indicador y expresadas en porcentajes bajos están relacionadas con la timidez, el temor a ser burlados, la falta de argumentación y el bajo nivel conceptual frente a algunos contenidos, a diferencia del primer grupo que participaron en las actividades propuestas por iniciativa propia.

Asume al otro como interlocutor válido: 24 (92.3) estudiantes siempre lo cumplieron y 2 (7.6) casi siempre, debido a que manifestaban interés y atención al hablante y se aproximaban al reconocimiento de la función social del habla y la escucha, asumiendo estas habilidades como instrumentos facilitadores del conocimiento y la superación personal mediante la interacción con el otro.

CONCLUSIÓN (habla y escucha - Aures)

Haciendo alusión a la expresión corporal concluimos que la mayoría de los estudiantes al realizar una exposición oral o enfrentarse a una experiencia comunicativa directa contaban con la capacidad de controlar su timidez y modular la voz, logrando realizar una exposición satisfactoria.

Por otra parte, podemos decir que los estudiantes presentaban un discurso oral coherente a un nivel local, también se hizo evidente el uso reiterativo de muletillas, un lenguaje coloquial e inseguridad para hablar en público.

Con respecto a la comprensión de textos orales, a los estudiantes se les dificultaba asociar los elementos implícitos del texto con sus conocimientos previos y retomar elementos explícitos del mismo para dar cuenta a modo de paráfrasis del contenido global de este, debido a problemas de atención y concentración en la realización de la tarea.

Cuadro 7

Análisis e interpretación de los resultados de la prueba de estado inicial de habla y escucha. Sede Santa María. Grupo de Aceleración del Aprendizaje. Julio – agosto de 2007.

Categoría	Subcategoría	Indicador De Desempeño	Escala De Valoración							
			S		CS		AV		N	
			F	%	F	%	F	%	F	%
Expresión corporal	Gestos y movimientos	Establece contacto visual con el público o interlocutores.			6	25	16	66.6	2	8.3
		Asume una postura corporal acorde a la situación comunicativa.			3	12.5	15	62.5	6	25
		Utiliza gestos y movimientos de acuerdo a la intención comunicativa.			4	16.6	14	58.3	6	25
	Variaciones de la voz	Realiza vocalización de palabras y tiene en cuenta las variaciones de la voz (tono y volumen).	2	8.3	11	45.8	11	45.8		
Reglas de la composición del discurso oral	Coherencia y cohesión	Inicia, sostiene y finaliza una conversación de acuerdo a la tipología textual planteada.			5	20.8	13	54.1	6	25
		Expresa sus ideas de manera coherente y cohesiva conservando un eje temático.			6	25	12	50	6	25
		Aplica la estructura sintáctica de nuestra lengua en su discurso.	24	100						
	Fluidez verbal	Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas.			6	25	10	41.6	8	33.3

		Argumenta su punto de vista de acuerdo a un tema propuesto					5	20.8	19	79.1
		Mantiene alternancias en la conversación.	13	54.1	11	45.8				
	Concisión y precisión	Expresa con el menor número de palabras el mayor número de ideas y nombra cada cosa por su nombre					3	12.5	21	87.5
Comprensión de textos orales	Niveles de comprensión	Da cuenta del contenido global y específico de un texto.			6	25	17	70,8	1	4.16
		Comprende las instrucciones dadas para la ejecución de una tarea			9	37,5	15	62,5		
		Deduce el contenido implícito (inferencias indirectas) de un texto a partir de sus conocimientos previos					24	100		
Dispositivos básicos y Actitud	Atención	Atiende al hablante y asume actitud de oyente.			3	12,5	21	87,5		
		Sostiene la atención en la conversación.			20	83,3	4	16,6		
	Función social	Reconoce la función social del habla y la escucha.			8	33,3	15	62,5	1	4,16
		Se muestra receptivo a la información oral que le suministra los pares y las figuras de autoridad.			6	25	18	75		
		Toma iniciativa para expresar sus ideas, intereses y necesidades.			3	12,5	6	25	15	62,5
		Asume al otro como interlocutor válido.			8	33,3	15	62,5	1	4,16

Gestos y movimientos

Establece contacto visual con el público e interlocutores: 6 (25%) estudiantes casi siempre lo hicieron; porque si bien fijaban la mirada en el público, no la mantienen por más de 20 segundos; 16 (66.6%) algunas veces, ya que ellos fijaban la mirada al suelo o en la manifestación artística y solo miraban al público cuando se les pedía; 2 (8.3%) nunca puesto que mantenían la mirada constantemente en el suelo y cuando se les pedía dirigirse al público manifestaban no saber nada, o no entender y simplemente se sentaban.

Asume una postura corporal acorde a la situación comunicativa: 3 (12.5%) estudiantes casi siempre lo hacen, caracterizándose cuando: se paraban frente al tablero para su exposición, teniendo una posición adecuada; es decir, su espalda es rígida, además se mostraban un poco relajados y seguros al exponer; 15 (62.5%) algunas veces puesto que la exposición la hicieron sentados, con la cabeza inclinada o apoyada en una mano; sólo se ponen de pie cuando se les pide, pero se quedan en el mismo sitio, apoyando uno de los pies en la silla; 6 (25%) nunca lo logran, ya que se quedaron sentados para la exposición, se mostraron tensionados e inseguros, por más que se les pidió que se pararan no lo hicieron y un estudiante realizó su exposición caminando por todo el salón.

Utiliza gestos y movimientos de acuerdo a la intención comunicativa: 4(16.6%) estudiantes casi siempre lo hicieron, esto fue evidente en la medida en que utilizaron movimientos de la cabeza para negar algo, señalamiento, expresión de admiración, inquietud en el rostro, entre otras; permitiendo que se centrara más la atención en ellos; 14 (58.3%) algunas veces, ya que en la realización de estos demostraron miedo y nerviosismo observándose en la sudoración de las manos, ponen las manos detrás de la espalda, toman el cordón de la sudadera para girarlo, y pocas veces lograron mover la cabeza

para aprobar o negar algo; el 6 (25%) nunca, tomando una posición pasiva y de quietud absoluta.

Variaciones de la voz.

Realiza vocalización de palabras y tiene en cuenta las variaciones de la voz: 2 (8.3%) estudiantes siempre hicieron, ya que realizaban variaciones en la voz como: suben el tono para que todos sus compañeros los escuchen, hacen pausas al hablar y siguen el mismo ritmo en la conversación; 11 (45.8%) casi siempre lo hacen; sin embargo en reiteradas ocasiones hubo que decirles que por favor elevaran un poco el volumen de la voz y hablaran más despacio, después de estas sugerencias lo lograron aunque por corto tiempo. 11 (45.8%) algunas veces, pues al momento de pedirles que hablaran un poco más alto, lo hicieron gritando, además lo hicieron muy rápido dificultando un poco la comprensión y atención de sus demás compañeros.

REGLAS DE LA COMPOSICIÓN DEL DISCURSO ORAL

Coherencia y cohesión

Inicia, sostiene y finaliza una conversación de acuerdo a la tipología textual: 2 (8.3%) de los estudiantes siempre lo hicieron, esto es evidente en la medida en que al expresar sus ideas tomaron la iniciativa para hacerlo, además llevaron un hilo conductor entre ellas; 11(45.8%) casi siempre, ya que ellos expusieron sus ideas de forma corta y pocas veces las finalizaban, manifestaron no saber nada; sin embargo, a medida que se les preguntaban iban dando respuestas de forma acertada; 11 (45.8%) nunca, solo daban ideas sueltas que se componían de menos de 15 palabras, si bien ellos inician una idea no la finalizaban argumentando que no saben nada al respecto o expresaban algo totalmente descontextualizado a la temática.

Expresa sus ideas de manera coherente y cohesiva conservando un eje temático: 6 (25%) estudiantes casi siempre lo hacían, puesto que realizan una coherencia y cohesión global; es decir eran capaces de escribir un texto a través de listado o proposiciones siguiendo una progresión temática, a partir del mensaje principal de la canción, 12 (50%) algunas veces, estos manejaban una coherencia y cohesión local, ya que solo decían una proposición de la temática planteada, pero no argumentaban sus ideas; 6 (25%) nunca lo hicieron, pues solo decían palabras aisladas que no tenían relación con el texto fuente.

Aplica la estructura sintáctica de nuestra lengua en su discurso: el 100% de los estudiantes tuvo en cuenta la estructura de la oración para expresar sus ideas; utilizando sujeto, verbo, predicado y complemento.

Fluidez Verbal

Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas: encontramos que 6 (25%) estudiantes casi siempre lo hicieron, aunque utilizaban un lenguaje coloquial para expresar sus ideas, empleaban una variedad de palabras que facilitaban su expresión oral; 10 (41.6%) algunas veces, ya que por lo general utilizaban las mismas palabras para expresar sus ideas y solo cuando se les hacían preguntas podían utilizar otras palabras, siendo igualmente un lenguaje coloquial; 8(33.3%) nunca y lo hicieron evidente porque presentaban muletillas, omisiones, agregados u otros errores específicos que les impedían cumplir a cabalidad con el indicador.

Argumenta su punto de vista de acuerdo a un tema propuesto: 5 (20.8%) estudiantes algunas veces lo realizan, ya que cuando expusieron la manifestación artística expresaban lo que comprendieron de la canción, porque lo realizaron y dieron una opinión sobre el autor o la canción; 19 (79.1%) nunca, pues presentaron poco dominio del tema, el cual no permitió argumentar ni tomar posición de él, no sustentaron ni siquiera el por qué realizaron la manifestación artística.

Mantiene alternancias en la conversación: 13 (54.1%) estudiantes siempre lo hicieron, ya que esperaban a que su compañero terminara su exposición para realizar su intervención, asumiendo al otro como interlocutor válido; 11 (45.8%) casi siempre lo hicieron ya que en algunas ocasiones hablaban al mismo tiempo que el compañero que estaba exponiendo, dificultando que todos pudieran escuchar las intervenciones, sin embargo al pedirles que escucharan, inmediatamente asumían actitud de oyentes.

Concisión y precisión.

Expresa con el menor número de palabras el mayor número de ideas y nombra cada cosa por su nombre: 3 (12.5%) estudiantes algunas veces lo lograron, ya que sus intervenciones si bien las realizaban de forma precisa, clara, aún persistían dificultades para nombrar cada cosa por su nombre; 21 (87.5%) nunca lo realizaron ya que estos por lo general redundaban en las palabras, y decían solo una proposición al expresar sus ideas.

COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES

Nivel de comprensión.

Da cuenta del contenido global y específico de un texto: 6 (25%) estudiantes casi siempre lo hacían, ya que retomaban ideas principales y secundarias del tema propuesto; 17 (70.8%) algunas veces, debido a que su escrito se reducía a palabras sueltas que si bien tenían que ver con la temática, no daban una idea clara de esta; 1 (4.16%), nunca, pues ni siquiera hizo el intento de escribir aunque fuera palabras sueltas referidas a la temática.

Comprende las instrucciones dadas para la ejecución de una tarea: 9 (37.5%) estudiantes casi siempre lo hacían, eso se observó en la ejecución casi instantánea de la tarea al pedirles ver el video, escuchar la canción y realizar la manifestación artística; 15 (62.5%) algunas veces, dado que se les

dificultó saber que era lo que iban a hacer y fue necesario repetirles la instrucción, el video y la canción en varias ocasiones.

Deduce el contenido implícito (inferencias indirectas) de un texto a partir de sus conocimientos previos: 24 (100%) estudiantes algunas veces lo lograron, esto se evidenció en las dificultades que demostraron al identificar las ideas principales y secundarias de un texto y relacionarlas con los conocimientos antes adquiridos.

DISPOSITIVOS BÁSICOS Y ACTITUD.

Atención

Atiende al hablante y asume actitud de oyente: 3 (12.5%) estudiantes casi siempre lo hicieron, reflejado esto en la receptividad, disposición, actitud e interés para recibir la información que le suministraba el hablante, también en la ejecución casi inmediata de una instrucción; 21 (87.5%) algunas veces, demostrada en la poca receptividad de la información emitida por el hablante, la desatención y dispersión continua ante estímulos externos como altos niveles de ruido.

Sostiene la atención en la conversación: 20 (83.3%) estudiantes casi siempre lo hicieron pues seguían un hilo conductor entre las ideas, aunque en ocasiones se distraían hablando con otro compañero o con los ruidos ocasionados dentro y fuera del aula; 4 (16.6) algunas veces, ya que con facilidad se dispersaban y no seguían un hilo conductor entre sus ideas, constantemente se les hacía llamados para conseguir su atención.

Función social.

Reconoce la función social del habla y la escucha: 8 (33.3 %) estudiantes casi siempre lo hacían ya que utilizaban el habla como un medio de comunicación natural, a la vez que la reconocían como una herramienta que les permitía acceder al conocimiento; 15 (62.5%) algunas veces, puesto que presentaban dificultades como: establecer relaciones con otros compañeros, callar cuando el otro habla, atender a instrucciones para realizar una tarea, reconocer diferentes formas de expresarse, entre otras; 1 (4.16%) nunca, puesto que no atendió al otro cuando hablaba, no se expresaba de forma verbal ante sus demás compañeros, no reconociendo así el habla como un medio de comunicación

Se muestra receptivo ante la información oral que le suministra los pares y las figuras de autoridad: 6 (25%) estudiantes casi siempre lo hacían, lo que se demuestra en la atención que presentaban a las maestras (cooperadora y en formación), a otras figuras de autoridad y en especial a sus pares, permitiéndoles una mayor participación y comprensión de todas las actividades propuesta para la realización de tareas, instrucciones, conversaciones y juegos; 18 (75%) algunas veces lo hacían, ya que al momento de recibir información que implicaba la realización de una actividad académica, por lo general demostraban poco interés sobre todo si esta información era dada por las maestras en formación u otra figura de autoridad que no sea la maestra de ellos (maestra cooperadora), pero al momento de interactuar con sus pares estos se mostraban más receptivos, ante instrucciones que estos les brindaban.

Toma iniciativa para expresar sus ideas, intereses y necesidades: 3 (12.5%) estudiantes casi siempre lo realizaban debido a que en ocasiones expresaban sus ideas voluntariamente ante el grupo; 6 (25%) algunas veces, evidenciándose en la poca disposición, temor ante el qué dirán, preocupación por no saber exactamente lo que debían hacer, entre otras; 15 (62.5%) nunca

puesto que lloraban, les sudaban las manos, manifestaban no saber nada frente al tema, evadiendo así la responsabilidad a exponer ante el grupo.

Asume al otro como interlocutor válido: 8 (33.3%) estudiantes casi siempre lo ejecutan, ya que escuchaban y atendían las intervenciones que hacían sus compañeros, aunque a veces se distraían por los ruidos internos y externos al aula; 15 (62.5%) algunas veces, debido a que en ocasiones hablaban al mismo tiempo que los que exponían y al preguntárseles algo al respecto, por lo general no daban una respuesta lógica; 1 (4.16) nunca, dado que hablaba durante toda la intervención de sus compañeras y de las maestras en formación y por más que se le pidió prestar atención o al preguntársele algo sobre la temática, nunca daba respuestas acertadas y lógicas al respecto.

CONCLUSIÓN (habla y escucha – Santa María)

En expresión corporal, los estudiantes manifestaron ansiedad al momento de exponer sus trabajos artísticos, les sudaban las manos, temblaban, inclinaban la cabeza constantemente, además presentaban dificultades en aspectos relacionados con la entonación, pausa, ritmo y volumen adecuados, los cuales se requieren en la expresión oral; esto se hizo evidente en el tartamudeo, tono de la voz muy bajito y hablan muy rápido.

En las reglas de la composición, los jóvenes presentaron dificultades relacionadas con expresar de manera coherente y cohesiva sus ideas conservando un eje temático, emplear un vocabulario fluido y pertinente, argumentar su punto de vista de acuerdo a un tema propuesto; lo anterior evidenciado porque utilizan expresiones redundantes, fueron pocos concisos, precisos en su discurso, cometieron errores específicos como: sustituciones, omisiones, entre otros que dificultaban la comprensión de los textos orales, ya que no se evidenciaba un hilo conductor y claridad en el texto.

En cuanto a la comprensión de textos orales presentaron dificultades evidenciadas en la transcripción, debido a que manifestaban que no habían comprendido la canción, sin embargo estas dificultades se debían también a la inatención de los estudiantes, pues la canción se repitió en varias ocasiones.

En los dispositivos básicos y actitud, los jóvenes reconocían la función social del habla y la escucha, identificando que esta les transmite un mensaje que tendrán que identificar; además que les brinda la posibilidad de expresar sus ideas y/o pensamientos.

Cuadro 8

Análisis e interpretación de los resultados de la prueba de estado inicial de habla y escucha. Sede Playón. CLEI III - 3 Julio –Agosto de 2007.

Categoría	Subcategoría	Indicador De Desempeño	Escala De Valoración							
			S		CS		AV		N	
			F	%	F	%	F	%	F	%
Expresión corporal	Gestos y movimientos	Establece contacto visual con el público o interlocutores.	4	13.8	15	51.7	9	31	1	3.4
		Asume una postura corporal acorde a la situación comunicativa.	19	65.5	6	20.6	4	13.8	-	-
		Utiliza gestos y movimientos de acuerdo a la intención comunicativa.	14	48.3	6	20.6	8	27.5	1	3.4
	Variaciones de la voz	Realiza vocalización de palabras y tiene en cuenta las variaciones de la voz (tono y volumen).	21	72.4	5	17.2	2	6.8	1	3.4
Reglas de la composición del discurso oral	Coherencia y cohesión	Inicia, sostiene y finaliza una conversación de acuerdo a la tipología textual planteada.	8	27.5	10	34.4	10	34.4	1	3.4
		Expresa sus ideas de manera coherente y cohesiva conservando un eje temático.	3	10.3	20	69	5	17.2	1	3.4
		Aplica la estructura sintáctica de nuestra lengua en su discurso.	25	86.2	1	3.4	2	6.8	1	3.4
	Fluidez verbal	Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas.	-	-	22	75.9	6	20.6	1	3.4
		Argumenta su punto de vista de acuerdo a un tema propuesto	7	24.1	15	51.7	5	17.2	2	6.8
		Mantiene alternancias en la conversación.	27	93.1	-	-	2	6.8	-	-
	Concisión y	Expresa con el menor	-	-	19	65.5	9	31	1	3.4

	precisión	número de palabras el mayor número de ideas y nombra cada cosa por su nombre								
Comprensión de textos orales	Niveles de comprensión	Da cuenta del contenido global y específico de un texto.	6	20.6	13	44.8	9	31	1	3.4
		Comprende las instrucciones dadas para la ejecución de una tarea	4	13.8	17	58.6	7	24.1	1	3.4
		Deduce el contenido implícito (inferencias indirectas) de un texto a partir de sus conocimientos previos	-	-	21	72.4	7	24.1	1	3.4
Dispositivos básicos y Actitud	Atención	Atiende al hablante y asume actitud de oyente.	5	17.2	20	69	4	13.8	-	-
		Sostiene la atención en la conversación.	-	-	26	89.6	3	10.3	-	-
	Función social	Reconoce la función social del habla y la escucha.	28	96.5	1	3.4	-	-	-	-
		Se muestra receptivo a la información oral que le suministran los pares y figuras de autoridad.	19	65.5	7	24.1	3	10.3	-	-
		Toma iniciativa para expresar sus ideas, intereses y necesidades.	8	27.5	10	34.4	10	34.4	1	3.4
		Asume al otro como interlocutor válido.	5	17.2	20	69	4	13.8	-	-

EXPRESIÓN CORPORAL

Gestos y movimientos

Establece contacto visual con el público o interlocutores: 4(13.8%) estudiantes siempre establecieron contacto visual, lo que se evidenció en el seguimiento visual a la fuente sonora cuando se encontraban como oyentes e igualmente cuando eran ellos quienes se dirigen al público;15 (51.7%) casi

siempre, evidenciado en que si bien establecían contacto visual, este no era sostenido a lo largo de la conversación ya que desvían la mirada en busca de una fuente de aprobación, como signo de inseguridad; estableciendo un mayor contacto con sus compañeros en conversaciones espontáneas que cuando están frente al grupo; 9 (31%) algunas veces ya que en ocasiones se dispersan, esto es fácilmente evidenciable al observar las interacciones con las figuras de autoridad y 1 (3.4%) nunca; observándose así, que no hubo un dominio de dicha habilidad en la totalidad del grupo y que cuando se establecía se trataba de un proceso interrumpido.

Asume una postura corporal acorde a la situación comunicativa: 19 (65.5%) estudiantes siempre lo hacían, lo que se refleja en el cambio postural que realizaban cuando se disponían a escribir, 6 (20.6%) casi siempre, pero al parecer esto se encontraba sujeto a los intereses específicos sobre la temática o la actividad a desarrollar, y 4 (13.7%) algunas veces, evidenciándose posturas incorrectas en los más jóvenes, como reclinarse en los puestos hasta quedar casi acostados, girar el cuerpo en dirección a los compañeros más no a quien dirige la actividad.

Utiliza gestos y movimientos de acuerdo a la intención comunicativa: 14(48.3%) estudiantes siempre utilizaban gestos como un complemento de la expresión oral, que ayuda a ampliar las posibilidades de interacción; 6 (20.6%) casi siempre, siendo un grupo en el que evidenciamos el reconocimiento de su uso como un factor importante en la comunicación, sin embargo por causas como la timidez, el desinterés por el acto comunicativo que en ese momento se ofrece, la sobrevaloración de la capacidad de comprensión del otro y de las capacidades lingüísticas propias, hacen que su uso sea ocasional; 8 (27.6%) algunas veces, estos estudiantes en su mayoría dieron respuestas cerradas a las preguntas que se les planteaban, fueron respuestas simples sin argumentación por falta de apropiación lingüísticas y competencia enciclopédica que no permitieron la utilización frecuente de gestos para apoyar el discurso oral; y 1 (3.4%) nunca, ya que mostró dificultades para apoyar su

discurso oral con la realización de gestos y movimientos a pesar de que en algunos casos se hicieron evidentes para interactuar con los compañeros, sin embargo frente a la docente parecían cohibirse.

Variaciones de la voz:

Realiza vocalización de palabras y tiene en cuenta las variaciones de la voz (tono y volumen): 21(72.4%) estudiantes siempre utilizaban variaciones en la voz, reflejado en el cambio de volumen según la distancia existente entre él o ella y el interlocutor; 5 (17.2%) casi siempre, ya que hay momentos donde no dimensionan el tono que están utilizando e incluso se presentan malos entendidos que hacen alusión a la intención de gritar de alguno de ellos; 2 (6.8%) algunas veces siendo poco usual el adecuado manejo del tono y timbre cuando se encuentran en campo abierto, ante un público amplio y con personas extrañas; y 1(3.4%) nunca, ya que presentó dificultades en la vocalización y con mayor razón en el manejo del tono y el volumen. Ahora bien, en algunos momentos pudimos observar como esa variación no había sido empleada adecuadamente, por ejemplo, en los momentos de socialización frente al grupo fue necesario hacer reiterativo el uso de un tono de voz más alto porque no se escuchaba.

REGLAS DE LA COMPOSICIÓN

Coherencia y Cohesión:

Inicia, sostiene y finaliza una conversación de acuerdo a la tipología textual: 8 (27.5%) estudiantes siempre cumplieron con el criterio de valoración, mostrando capacidad para expresar sus posiciones, intereses y necesidades respetando la tipología sugerida; 10 (34.4%) casi siempre, ya que pudo evidenciarse que no todos lograron iniciar con tranquilidad y de manera independiente una conversación, en algunos momentos necesitaron apoyo

para iniciar; 10 (34.4%) algunas veces, motivo por el cual permanecían a la espera de la iniciativa del otro, en este caso, de nosotras como evaluadoras, y 1(3.4) nunca en tanto no inicia ni sostiene una conversación. Los estudiantes respondieron a la tipología textual que era el recuento de la canción a través de un dibujo el cual debían explicar, sin embargo se realizaron socializaciones de ideas sueltas sin integrarlas; es decir expresaron las ideas pero sin cohesión, lo que le resta coherencia al discurso.

Expresa sus ideas de manera coherente y cohesiva conservando un eje temático: 3(10.3%) estudiantes siempre cumplieron con el criterio de valoración, en tanto presentaron ideas ordenadas, secuenciales y claras de acuerdo a la temática propuesta; 20 (69%) casi siempre, presentando en algunos apartados poca cohesión entre las ideas expresadas; 5 (17.2%) algunas veces siendo ideas muy precisas que no permiten el desarrollo de la temática propuesta pero son coherentes, y 1 (3.4%) nunca lo hace en tanto presenta ideas sueltas o una sola idea sobre el eje temático planteado. Identificamos un porcentaje alto de la totalidad del grupo con resultados adecuados más no excelentes de coherencia y cohesión en su discurso, se lograba conservar el eje temático en el mismo, aunque en ocasiones era sostenido por las preguntas que se realizaban en cualquiera de las partes del acto comunicativo, se daban respuestas acertadas a la situación y los estudiantes establecían asociaciones entre lo que se les preguntaba y las experiencias brindadas por el medio.

Aplica la estructura sintáctica de nuestra lengua en su discurso: 25 (86.2%) estudiantes siempre lo hacían, se reflejaba en el uso funcional de las estructuras sintácticas de nuestra lengua, en el manejo de artículos, verbos y predicados dándose así, las posibilidades de comunicación ante cualquier sujeto que maneje el mismo código lingüístico; 1 (3.4%) casi siempre y 2 (6.8%) algunas veces, ya que lo lograban luego de brindarles apoyo verbal, siendo necesario pedirles que repitieran nuevamente sus ideas para que las organizaran y de esa forma comprenderlas mejor, y 1 (3.4) nunca, presentando

errores específicos como omisiones, sustituciones, inversiones y agregados siendo el habla poco inteligible. Dos de las personas evaluadas presentan dificultades de base orgánica (ya sea órganos fono articuladores o estructura cognitiva). Se observaba en algunos estudiantes errores específicos en la pronunciación del fonema (r) el cual omiten o sustituyen por la (l), otros presentaban dificultad y en los fonemas combinados.

Fluidez verbal:

Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas: 22 (75.9%) estudiantes casi siempre lo hacen, lo cual evidenciamos cuando establecían conversaciones con los compañeros más próximos, pero cuando estaban frente a todos y referido a un tema específico, se hacía evidente la falta de vocabulario y de un lenguaje técnico para expresarse, disminuyendo la fluidez en el lenguaje y aumentando la angustia al sentirse cohibidos por el evaluador; 6 (20.6%) algunas veces lograron comunicarse de manera fluida y pertinente, situación que se hacía evidente en el uso reiterativo de muletillas durante el discurso como "cierto", "si" "entonces", las cuales consideramos que eran realizadas buscando la aprobación oyente, y 1 (3.4%) nunca pudo expresarse coherentemente.

Argumenta su punto de vista de acuerdo a un tema propuesto: 7 (24.1%) estudiantes siempre lo hicieron, presentando argumentos textuales y contextuales es decir, retomaron en sus opiniones expresiones de otros y sus propias vivencias, 15 (51.7%) casi siempre, esto lo hacían a través de paráfrasis y asociando la información recibida del medio con otra previa, 5(17.2) algunas veces, respuesta que estaba supeditada al interés en la temática y 2 (6.8%) nunca, ya que se limitaban a dar una respuesta precisa a lo que se les estaba preguntando sin hacer argumentación, en parte por no tener el vocabulario y en otra por falta de interés y conocimiento frente al tema.

Mantiene alternancias en la conversación: 27 (93.1%) estudiantes siempre lo hicieron evidenciándose de esta forma el respeto de los turnos y a los otros como interlocutores válidos en el proceso comunicativo y 2 (6.8%) algunas veces, ya que lo hacían mediante el llamado de atención que en ocasiones se hizo necesario, para intervenir en el orden grupal y lograr una actitud de escucha.

Concisión y Precisión.

Expresa con el menor número de palabras el mayor número de ideas y nombra cada cosa por su nombre: 19 (65.5%) estudiantes casi siempre lograron nombrar las diversas situaciones con un lenguaje acorde a la intención comunicativa, 9 (31%) algunas veces ya que hubo momentos en los que buscaron apoyo verbal para precisar el nombre de algún objeto, y 1 (3.4%) nunca, puesto que su expresión oral se vio reducida a articulaciones básicas para manifestar necesidades. La mayoría logró presentar un discurso claro, preciso y conciso; algunos presentaron imprecisiones al no continuar con una idea, al mezclar varias ideas sin una afinidad común y al usar constante muletillas.

COMPRENSIÓN DE TEXTOS ORALES

Niveles de comprensión:

Da cuenta del contenido global y específico de un texto: 6 (20.6%) estudiantes siempre lo hicieron, se observó que los estudiante estaban en capacidad de conservar el eje temático sobre el desarrollo de un texto, 13 (44.8%) casi siempre, este se realizó con apoyo de preguntas orientadoras o ideas claves para continuar con la linealidad del mismo, 9 (31%) algunas veces respondieron acertadamente a las preguntas planteadas pero podríamos decir que su comprensión aún es local, debido a que en su recuento no lograron retomar todas las partes del texto escuchado para hacer la construcción lineal

del mismo y 1 (3.4%) nunca. Es de anotar que hubo un factor externo que dificultó la comprensión de la canción y fue la relación que los estudiantes establecieron con una película que habían visto con anterioridad.

Comprende las instrucciones dadas para la ejecución de una tarea: 4 (13.8%) estudiantes siempre lo hicieron, sin necesitar mayores ejemplificaciones y repeticiones de la información, 17(58.6%) casi siempre, requiriendo de aclaraciones individualizadas y presentadas de manera visual y auditivo, en ocasiones incluso necesitando ejemplificaciones precisas para realizar la imitación; 7(24.1%) algunas veces y 1(3.4%)nunca; para estos dos últimos grupos de estudiantes fue necesario ejemplificar las instrucciones de tal manera que les quedara graficada la actividad a realizar, algunos otros confirmaban la instrucción antes de desarrollarla, de igual forma buscaron apoyo o respaldo en sus compañeros más próximos para que fueran ellos quienes les brindaran claridad sobre la instrucción.

Deduce el contenido implícito (inferencias indirectas) de un texto a partir de sus conocimientos previos: 21 (72.4%) estudiantes casi siempre establecieron inferencias, pero estas fueron de tipo directo, es decir encontramos que ninguno de los estudiantes logró desprenderse completamente del texto manteniendo la temática presente; 7 (24.1%) algunas veces, ya que se les dificulta relacionar la información presentada con la cotidianidad o contexto cercano y 1 (3.4%) nunca. Las inferencias realizadas por los estudiantes estuvieron relacionadas con la película que días antes habían observado en una clase y fue desde este conocimiento que los estudiantes socializaron sus productos haciendo más énfasis en la película que en la canción como tal.

DISPOSITIVOS BÁSICOS Y ACTITUD

Atención:

Atiende al hablante y asume actitud de oyente: 5(17.2%) estudiantes siempre lo hicieron, lo que se manifestó en una postura corporal adecuada, en la atención prestada y en la participación durante las actividades propuestas; 20 (69%) casi siempre, lo que estuvo más determinado por las intencionalidades e intereses sobre el acto comunicativo que se estuviera desarrollando y 4 (13.8) algunas veces, encontrándose necesario hacer reiterativos llamados de atención para que asumieran una actitud de oyente.

Sostiene la atención en la conversación: 26(89.6%) estudiantes casi siempre lo realizaron, encontramos momentos en que el grupo se dispersaba pero a partir del autocontrol, pronto volvían y se centraban en la actividad; 3 (10.3%) algunas veces, mostrándose dispersos ante la presencia de estímulos externos y requiriendo de la intervención de figuras de autoridad para volver sobre la actividad. Es importante anotar que el salón cuenta con distractores como una ventana grande que queda frente a la calle, además se resalta que los estudiantes se regulaban y trataban de ubicarse unos a otros cuando se dispersaban.

Función Social

Reconoce la función social del habla y la escucha: 28 (96.5%) estudiantes siempre lo hicieron, identificando estas habilidades como la posibilidad que les permite establecer relaciones sociales, afectivas, laborales y dar solución a los conflictos que se presentan al interior de los grupos. Reconocieron, además las posibilidades que el cumplimiento de este indicador les puede brindar a nivel laboral; y 1 estudiante (3.4%) no lo hizo, restando interés y participación en las actividades propuestas.

Se muestra receptivo a la información oral que le suministran los pares y figuras de autoridad: 19 (65.5%) estudiantes siempre fueron receptivos, siendo participativos en las jornadas hasta el punto de haber sido propositivos frente algunos aspectos; 7 (24.1%) casi siempre, lo que en ocasiones se limitó ante los pares, pues con las figuras de autoridad se observaban centrados la mayor parte del tiempo y 3 (10.3%) algunas veces, requiriendo apoyo específico para atender y valorar las intervenciones de sus compañeros.

Toma iniciativa para expresar sus ideas, intereses y necesidades: 8(27.5%) estudiantes siempre tomaron la iniciativa, expresando en el momento oportuno sus necesidades e intereses estando ante todo el grupo o solo con nosotras como evaluadoras; 10 (34.4%) casi siempre, inicialmente solo lo hacían entre ellos mismos y posteriormente frente al grupo, en esta última esperaban que el grupo asumiera una actitud de escucha para socializar; 10 (34.4%) algunas veces y como resultado de vencer los temores que estos procesos exigen, encontramos además que no todos los estudiantes lo hacían voluntariamente algunos de ellos cuando observan que llegaba su turno evadían la responsabilidad o señalaban a la persona que seguía e incluso algunos manifestaban que les daba pena o que no sabían cómo decir lo que pensaban y 1 (3.4%) nunca lo hizo. En términos generales se observó que el grupo presentaba iniciativa para expresar sus ideas.

Asume al otro como interlocutor válido: 5(17.2%) estudiantes siempre lo hacían, lo evidenciamos en el respeto de turnos, en la capacidad de escucha y en la disposición ante situaciones comunicativas, 20 (69%) casi siempre, requiriendo llamados de atención que realizaban ellos mismos de manera informal empleando frases como “escúchenme pues” y 4 (13.8%) algunas veces, observábamos en ellos actitudes que no respondían al llamado del interlocutor, sus respuestas no eran acordes al tema, no tenían intencionalidad comunicativa ni al iniciar o al sostener una conversación. Por otro parte hubo una identificación de los componentes implicados en el habla y la escucha; haciéndose esto evidente en el momento en que hubo intercambios

comunicativos, se daban respuestas acordes a las preguntas planteadas, identificaban bajo que medio se está llevando a cabo la conversación y establecían reciprocidad para saber si el receptor comprendía el mensaje.

CONCLUSIÓN (habla y escucha - Playón)

Con respecto a la expresión corporal, se hizo evidente que el grupo, en especial los adultos, poseen habilidades comunicativas que han sido desarrolladas más desde el ámbito laboral que desde el escolar, ello como una necesidad de responder a las situaciones sociales, políticas, laborales que les exige el medio, es por eso que en los jóvenes aún no se visualiza una utilización funcional de estas habilidades las cuales cobran validez en el momento de interactuar con el otro y que posibilitan que el acto comunicativo cobre significado en cualquiera de sus modalidades; verbal, corporal, gráfica y escrita. Por otro lado hubo poca utilización de los gestos y movimientos, debido a causales como la timidez, el desinterés por el acto comunicativo que en ese momento se establecía, la sobrevaloración de la capacidad de comprensión del otro y de las capacidades lingüísticas propias.

En términos generales planteamos que en la categoría de reglas de la composición es donde se presentaron mayores dificultades, se considera que es el resultado de inadecuadas prácticas pedagógicas y el reflejo específico de un desarrollo limitado de las posibilidades comunicativas que trasciendan lo operativo, en vista de que va más allá de la comunicación de necesidades básicas, implica también el uso de la escritura desde su función social y desde sus posibilidades de consolidación del conocimiento. Aún se continua concibiendo que argumentar con claridad y precisión un discurso, implica un número superior de expresiones que pueden no llevar a transmitir de manera clara un mensaje, por el contrario, es necesario tener presente que ser claro y preciso en un discurso es expresar de manera puntual las ideas que se tienen sin utilizar neoplasmos (redundancias), intensificadores y atenuantes.

En cuanto a la comprensión, se observó que los estudiantes mostraron dificultades para dirigirse a sus docentes y pedirles claridad sobre lo que no entendieron, solo algunos lograron expresar que les fuera repetida la instrucción en otras palabras, de manera tal que fuera comprensible de acuerdo a sus conocimientos.

Además, se pudo observar como los estudiantes no lograron acceder a una comprensión inferencial sino que elaboraban una literalidad casi transcritiva, por lo cual hicieron la petición reiterativa de escuchar la canción o por el contrario de que se le repitiera varias veces las preguntas o instrucciones.

Desde la categoría de dispositivos básicos y actitud, reconocemos un adecuado nivel atencional en los estudiantes adultos más que en los jóvenes lo cual permitió la regulación de los primeros para los segundos, de igual forma su actitud fue de apertura hacia el aprendizaje, sin embargo, se evidenció resistencia al momento de tratar de asumir el acto comunicativo por medios distintos al oral. Encontramos que en la expresión oral poseen limitaciones asociadas al poco uso de las reglas de la composición y de su competencia enciclopédica.

9. ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS

9.1 CARACTERÍSTICAS DE APRENDIZAJE

Este apartado tiene como objetivo describir y analizar las características de aprendizaje; incluyendo fortalezas y dificultades, que manifestaron las y los estudiantes de la institución fe y alegría, en las modalidades de: Aceleración del Aprendizaje para los niños y jóvenes ubicados en las sedes de Aures y Santa Maria y, en la sede el playón donde se atiende a población adulta bajo la modalidad de CLEI. Esta caracterización se realizó teniendo en cuenta cuatro parámetros: los estilos de aprendizaje, los dispositivos básicos inherentes a dicho proceso, además de hacer una diferenciación entre las características de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos; y finalmente describir algunas características socioeducativas de la población con quienes llevamos a cabo el proyecto.

Frente a los estilos de aprendizaje podemos decir que es un componente que hace alusión a la particularidad de los procesos de aprendizaje que presentan los educandos (estilos de aprendizaje, ritmos e intereses).

La manera como asimilamos la nueva información se puede identificar en diferentes momentos durante una situación de aprendizaje. Un primer momento hace referencia a la forma como seleccionamos la información, un segundo momento al cómo la organizamos y un último momento hace alusión al uso que le damos a dicha información. Con relación a lo anterior y ubicándonos en la experiencia pedagógica vivida en las tres sedes ya mencionadas de la institución fe y alegría podemos decir que:

En primera instancia (selección de la información) nos encontramos con que la generalidad de los estudiantes (niños, jóvenes y adultos) regulan y asimilan de manera mas eficaz la nueva información; a través de su canal visual y auditivo,

siempre y cuando las actividades pedagógicas que se les presenten sean de su interés y, en donde su participación sea elevada, como se pudo evidenciar en diversas actividades enmarcadas en las secuencias didácticas que se llevaron a cabo en las tres sedes mencionadas: salidas de campo, desempeño de roles (presentación de noticiero, paneles alrededor de temas contextuales) presentación de videos de su interés. Todas con el fin de potenciar el desarrollo y uso funcional de las cuatro habilidades comunicativas básicas (lectura, escritura, habla y escucha). Podemos decir que a partir de ese tipo de dinámica, los estudiantes tanto jóvenes como adultos seleccionaron más fácilmente una información relevante para la ejecución de una tarea.

Las Situaciones didácticas anteriormente mencionadas, nos posibilitaron disminuir por momentos y durante todo el proceso de intervención, un estilo de aprendizaje dependiente del campo, el cual fue más evidente en los niños y jóvenes que en los adultos. En esa misma medida se potencio un estilo de aprendizaje más colaborativo: entre pares y subgrupos, ya que los más jóvenes mostraban mayor indiferencia a este tipo de dinámica, predominando el trabajo individual y con poca confianza hacia lo que otro compañero pudiese aportarle.

En el caso de los niños y jóvenes sus estilos de aprendizaje reflejaron en su mayoría, una dependencia de campo, es decir, solicitaban continuamente la asistencia de los docentes, pero no solo con el fin de manifestar dudas sobre la actividad que en el momento se trabajaba – situación normal durante cualquier situación de aprendizaje – también la solicitud que hacían, era con el fin de que los docentes les dijeran que hacer o que escribir con respecto a la actividad que desarrollaban, pues en algunos de los mas pequeños al igual que en una gran mayoría de los jóvenes, se hacia frecuente escuchar frases en detrimento de sus propias capacidades o que reflejaban pereza hacia la ejecución de la tarea “ es que no soy capaz”; “profe dígame que escribo”; “yo no se, entonces no hago nada”; frases que se repitieron en muchas de las sesiones de trabajo, manifestando en diversos momentos una actitud pasiva frente a los propios procesos de aprendizaje.

Es por esto necesario que tanto a niños como a la población joven iletrada, se les presente información más visual, donde puedan a la vez tener una idea diferente de las habilidades comunicativas, especialmente de la lectura y la escritura, pues siempre se las han presentado como procesos memorísticos y mecánicos a través de la resolución de guías; además la información que les ofrece el medio actual es de tipo visual a través de la televisión, Internet, video juegos etc.; lo que hace que sus inclinaciones hacia nuevos aprendizajes estén mediados por estas fuentes tecnológicas.

Según Grasha y Riechmann¹³⁵ los estilos de aprendizaje pueden evidenciarse en el comportamiento de los estudiantes y pueden clasificarse en estilos: evitativo-participativo; competitivo-colaborativo y dependiente e independiente; en el caso de los adultos predomina el estilo de aprendizaje colaborativo ya que la modalidad de las CIPAS los invita a trabajar de forma grupal, solo unos cuantos preferían trabajar de manera individual; sin embargo cabe preguntarle a la escuela si el estilo colaborativo es en verdad el estilo de los estudiantes o si es el resultado de una imposición del sistema y los estudiantes se adaptaron a ella.

Con relación al segundo momento (organización de la información) mencionado al inicio del escrito, podemos decir que este corresponde al procesamiento cognitivo y las estrategias particulares de aprendizaje que utiliza cada sujeto las cuales serán descritas más adelante. Con respecto a la utilización de la nueva información los estudiantes adultos inscritos en CLEI III, se mostraron más reflexivos y pragmáticos, ya que la relacionan con lo que hacen, esto se hizo visible en el momento en que se propiciaba el espacio para la interacción, en donde ellos argumentan a partir de la información nueva con la que ya poseen. Otro caso concreto fue la toma espontánea de notas donde los estudiantes comenzaron a registrar situaciones de aprendizajes de

¹³⁵ GRASHA, Anthony y RIECHMANN, Sheryl Hruska. En: www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21modular/modulo_2/modelo_grasha_riechmann.htm. Adaptado de LOZANO, 2002.

sesiones ya desarrolladas para que tales apuntes sirvieran de apoyo en otro momento o situación de aprendizaje.

De manera más descriptiva y desde los estilos de aprendizaje, los adultos se caracterizan por ser comprometidos, disciplinados y responsables, esto es evidente incluso en el uso del material escolar, en sus maletas no solo guardan lo necesario para una jornada completa en la institución sino que cargan un sin fin de útiles escolares que van desde la regla hasta el diccionario aunque en ocasiones no presenten mucha habilidad para utilizarlo. Intervienen y disfrutan de actividades sociales lo que les facilita los trabajos cooperativos en clase; esta participación se hace entre grupos (CIPAS) en donde se reúnen por edades específicas, presentándose como mayor dificultad la interacción entre los diferentes grupos generacionales. (niños, jóvenes y adultos)

Los estilos de aprendizaje se ven influenciados por el uso que los estudiantes hacen de los dispositivos básicos, entre los que se encuentran: la memoria, la percepción, atención, la concentración, la permanencia en la tarea, la motivación. Entre otros.

De allí que sus ritmos de aprendizaje varíen; mientras algunos estudiantes (jóvenes y adultos) necesitan mayor tiempo para la realización de una tarea y a su vez un apoyo mas frecuente, otros realizaban la actividad en menor tiempo sin requerir apoyo constante, esto debido a las características e intereses individuales manifestados en la autorregulación y uso de dichos dispositivos al servicio de un nuevo aprendizaje.

Los adultos podríamos decir, que si bien hacen un mayor uso de los nuevos aprendizajes asociándolos con los que ya poseen, quizás por su mayor experiencia e interacción con el medio, en comparación con los niños y jóvenes de los grupos de aceleración; son igualmente el resultado de procesos educativos tradicionales en donde la memorización y repetición han sido los procedimientos de aprendizaje mas privilegiados, es por eso precisamente, que hacen más énfasis en repetir y memorizar la nueva información- oral o escrita-

que en llevar a cabo procesos de comprensión de la misma y que esta a su vez se articule con la que ya poseen de manera mas rápida en busca de un uso mas funcional, además de construir su propio conocimiento.

Igualmente con la población más joven se hicieron evidentes estas mismas características para su aprendizaje; privilegian el uso de la memoria y la repetición como casi únicos procesos y dispositivos para asimilar nuevos aprendizajes. Como ejemplo de la descripción anterior citemos una situación vivida alrededor de una secuencia didáctica en donde la temática central era la identificación y uso funcional de los signos de puntuación en los escritos; los estudiantes siempre identificaron, a partir de una conceptualización al respecto y la evocación por parte de algunos de sus propios conocimientos, la importancia de estos elementos de la escritura para hacer mas entendible un texto escrito; podríamos decir que se dio un aprendizaje mas desde lo conceptual, pues a la hora de ponerlos en practica y hacerlos funcionales en sus lecturas y escritos, siempre lo realizaron de manera mecánica e indiscriminada sin hacer consciente el ejercicio lector y que este mismo elemento fuese el que los llevara a ubicar los signos según la necesidad de hacer comprensible el texto. Si bien sabemos que un aprendizaje y la generalización de este no se da de manera inmediata; mínimamente se espera que el estudiante se cuestione, reflexione y trate de iniciar la asociación de un nuevo aprendizaje a otras situaciones, pero la actitud del grupo poblacional mas joven en una gran mayoría era de indiferencia y, otros que mostraban un poco mas disposición, intentaban ubicar el signo en el lugar correcto de un texto trabajado pero mas por adivinación, que por resultado de hacer un ejercicio lector consciente en busca de la significación del mismo.

Con relación a los procesos atencionales, los adultos presentan una mayor receptividad mientras se les da las instrucciones para la ejecución de una actividad; de igual manera logran permanecer, por periodos mas largos de tiempo, en la ejecución de la misma; sus niveles de concentración son mas elevados que en los niños y jóvenes, evidenciando interés por el aprendizaje.

Todo ello refleja parte de las fortalezas que poseen los adultos con respecto a sus procesos de aprendizaje.

En cuanto a los niños y jóvenes de los grupos de aceleración; sus niveles atencionales son mas intermitentes; es decir, se distraen fácilmente con los estímulos auditivos y sonoros externos al aula de clase (existencia de ventanas que dan a la calle); llevando a cabo acciones como: hablar sobre lo que observaban, tomaban posturas menos atentas (desplazar su atención al estímulo externo, conversar con el compañero y tomar posturas corporales inadecuadas.)

En ese sentido los niños y los jóvenes mantienen la atención por periodos cortos de tiempo mientras que los adultos tienen una mayor permanencia en la actividad. No obstante, dichos niveles atencionales se elevaban en los tres grupos poblacionales en la medida que las actividades eran de su interés lo que se hacia evidente en los momentos de socialización de trabajos pues se revelaban ansiosos por mostrar sus producciones, en este tipo de situaciones por ejemplo, la motivación intrínseca, jugaba un papel significativo y por ende favorecedor de sus procesos de aprendizaje. Actitud que en muchos momentos se convertía en fortaleza, siendo importante cultivarla para llevar a buen término una actividad.

Cabe decir que en los jóvenes se hacia mas evidente su estado emocional y cuando esta condición aparentaba estar en muy bajos niveles ningún tipo de actividad llamaba su atención por mas dinámica que esta fuera.

Con relación a los procesos de percepción, frente al cómo aprendemos y conocemos el medio que nos rodea, los jóvenes y los mas pequeños se mostraron más audiovisuales; por situaciones como las ya mencionadas, pero es importante especificar que su relación con lo tecnológico no es muy amplia y el desconocimiento que tienen sobre estos recursos les cierra muchas posibilidades y sobre todo a los más jóvenes pues no tienen un buen manejo

del computador. Los adultos desde lo perceptivo son más auditivos incluso más táctiles, necesitando un contacto concreto con la información para hacer la caracterización de la misma, debido a esto utilizaban la toma de notas o recurrir a las mismas para participar en clase.

Es importante hacer alusión a que los procesos y características de aprendizaje que evidencian los niños, jóvenes y adultos iletrados participantes en nuestro proyecto, son en muchas ocasiones reflejo de situaciones desfavorables por las cuales han tenido que pasar, en tanto que vienen de procesos educativos interrumpidos por cuestiones de: desplazamiento, exclusión del sistema educativo por extraedad; situación sociocultural que los indispone hacia los procesos desarrollados en la escuela; igualmente sus condiciones económicas y socio familiares complejas, llevaron a cambiar drásticamente sus intereses y necesidades, remplazando la escuela por la necesidad del trabajo remunerado.

Sumado a lo anterior, en el caso de los jóvenes y adultos la escuela les ha brindando una respuesta educativa similar sino igual a la que se ofrece a los niños, limitándose la adecuación de contenidos y de acciones pedagógicas que reconozcan a estos dos grupos poblacionales como estudiantes con capacidad de ser personas críticas y con capacidad de argumentar con autonomía durante su proceso educativo.

Como consecuencia del poco reconocimiento de las particularidades de los jóvenes y adultos, muchas de las prácticas pedagógicas han desarrollado en ellos predisposiciones a procesos como la evaluación donde se ha condicionado a los estudiantes a ganar o perder, con limitadas posibilidades de corregir para cualificar sus propios procesos de aprendizaje.

A las dificultades generadas por el sistema educativo al no dar respuesta a las características y necesidades educativas de la población joven y adulta iletrada desde sus políticas educativas se le suma las dificultades de acceso que han

tenido las comunidades menos favorecidas, a material o portadores de texto de diversa índole que les fortalezca sus procesos de lectura y escritura; aquí las instituciones educativas de las comunidades juegan un papel fundamental ; papel que muchas veces no es suficiente puesto que no cuentan en muchos casos con los recursos necesarios que aumenten sus posibilidades con miras a potenciar el uso funcional de sus habilidades comunicativas (lectura, escritura, habla y escucha) teniendo en cuenta el aporte significativo que los diversos portadores de texto les pueden hacer desde lo intelectual, lo que repercute en el desarrollo de dichas habilidades.

En el caso del modelo de atención educativo dirigido a la población adulta, se presenta una situación que se convierte limitante para sus procesos formativos y que en cierta medida condiciona las actitudes y características favorables para su aprendizaje, es el tiempo; es decir, ellos se ven enfrentados a jornadas cortas donde deben dar respuesta a un sinnúmero de materias, limitándose en ocasiones la enseñanza a la resolución de las guías para obtener una nota y no como una opción para construir y mejorar sus producciones, es por eso necesario que a esta ausencia real del tiempo se le establezcan metodologías que permitan que los estudiantes aprendan de forma autónoma siendo ellos los primeros responsables de sus procesos de aprendizaje.

De igual manera como la jornada es corta para la cantidad de materias y contenidos a los que hay que dar respuesta es necesario pensar en una evaluación de procesos donde además de la guía, se valoren otros productos, a partir de la cualificación de sus producciones y a través de procesos como la reescritura. Este momento escritural en el marco de cada secuencia didáctica desarrollada, resulto muy favorable, ya que nos permitió potenciar al interior del grupo poblacional, procesos de auto y coevaluación y a su vez reconocer tanto las debilidades como fortalezas que a nivel lectoescritural presentan; ello con el fin de generar mayores niveles de autonomía con relación a los procesos evaluativos. Enriqueciendo así la dinámica de las diferentes sesiones con el

objetivo de favorecer sus estilos de aprendizaje, a la vez que se promueven sus fortalezas en el dominio funcional de las cuatro habilidades comunicativas. A diferencia de los CLEIS, los niños y jóvenes de aceleración (Santa María y Aures) asisten diariamente a clases en una jornada académica de 4 horas aprox. / situación que permitió llevar a cabo y darle continuidad a las secuencias didácticas planeadas en los dos días semanales que asistíamos a la institución; no obstante en el caso de la sede Aures, algunos estudiantes debían ausentarse de las actividades que se llevaban a cabo, debido al compromiso adquirido en los talleres y a otro tipo de compromisos como: clases de teatro y a la organización semanal de las jornadas recreativas, situación que entorpeció en muchos momentos las sesiones de trabajo.

Finalizando podemos decir que se hace necesario continuar con un proceso de reconocimiento y cualificación que satisfaga las particularidades de aprendizaje de esta población en especial, haciendo énfasis más que en los contenidos curriculares que queremos que alcancen nuestros alumnos; en el tipo de habilidades que precisan desarrollar para potenciar la adquisición de conocimientos funcionales que les permitan acercarse y enfrentarse autónomamente a la realidad a través del uso funcional de las cuatro habilidades comunicativas básicas.

9.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.

Las estrategias de aprendizaje hacen parte de los recursos cognitivos fundamentales para la adquisición del conocimiento y de las habilidades comunicativas en las personas e implican la realización de acciones de manera intencional y consciente por parte de los estudiantes con el fin de lograr metas de aprendizaje. Por lo tanto, es indispensable que se empiecen a enseñar desde la escuela para que el alumno las pueda interiorizar y posteriormente utilizar de forma instantánea al enfrentarse a una tarea. Dentro de estas estrategias se reconocieron principalmente tres tipos: afectivas o de apoyo; de adquisición; y metacognitivas.

Al referirnos a las estrategias afectivas o de apoyo donde se observaron diversas motivaciones e intereses durante la intervención pedagógica en los niños, jóvenes y adultos de Fe y Alegría en las sedes de “Aures”, “Santa María” y “Playón”, podemos decir que: En la primera sede, la poca motivación que los estudiantes expresaban frente a los procesos de lectura y escritura, se evidenció en el uso frecuente de frases como “tenemos que leer para hacer esa tarea”, “no que pereza leer todo eso”. Esta actitud les dificultaba realizar eficazmente la tarea, haciéndose necesario diseñar actividades que elevaran su motivación basadas en el trabajo fuera del aula y por subgrupos teniendo en cuenta afinidades e intereses comunes posibilitando la ayuda entre pares; además de trabajar en los sub-proyectos de los módulos de manera más dinámica y participativa, propiciando espacios donde el uso de las cuatro habilidades comunicativas les permitiera tener una visión diferente de la lectura, la escritura el habla y la escucha.

En cuanto a la sede “Santa María”, La motivación, curiosidad, confianza y se evidenciaron a través de expresiones en los jóvenes como: “queremos aprender a leer y escribir”, “las actividades que ustedes traen son muy novedosas”, “queremos aprender a hablar en público para salir adelante”. Además ante el desafío de adquirir las habilidades comunicativas siempre manifestaron buena disposición de aprenderlas ya que su curiosidad e interés para emplearlas en su entorno laboral y talleres prevocacionales se los demandaban.

Si bien en un principio los jóvenes mostraban temor por expresar sus ideas, pensamientos y sentimientos, con el paso del tiempo, desarrollaron confianza para hablar en público, o al menos ante sus compañeros, de esta manera, fueron participando por iniciativa propia en las actividades que les exigían producciones orales.

Por otro lado en algunas ocasiones se desmotivaban, especialmente cuando tenían dificultad con el control de la tarea, por ejemplo, uno de los niños

iletrados cuando se le pedía que realizara su nombre como él creía que se debía hacer, este se negaba a hacerlo a menos de que tuviera un apoyo constante de las maestras en formación. Otro factor que los desmotivaba era la presión de resolver en más corto tiempo las tareas de los módulos, debido a que al sentirse acosados con la entrega de los mismos a su respectiva docente, terminaban por darle prioridad a ese trabajo ante el temor de no alcanzar a terminar el desarrollo de estas y perder su certificación.

Cabe anotar que los medios audiovisuales fueron una herramienta eficaz para generar motivación en los jóvenes lo que se manifestó en su deseo de prestar atención a los videos, canciones y temáticas propuestas. Además ellos tenían autonomía frente a la selección de imágenes, títulos, temas y sitios representativos, entre otros.

En lo que respecta a las relaciones interpersonales de los estudiantes a nivel afectivo y académico ellos se agrupaban por edades, género y afinidades, por ejemplo, cuando se solicitaban conformar grupos de trabajo los más pequeños se hacían juntos, las mujeres también hacían lo mismo, con relación a los jóvenes siempre se agrupaban los más grandes para jugar fútbol y realizar las actividades propuestas.

Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente que las estrategias afectivas o de apoyo intervienen directamente en el aprendizaje de los estudiantes ya que mientras más se tengan en cuenta los intereses y motivaciones de ellos, se dará una mayor disposición frente a las actividades propuestas. En esta medida podemos decir también que mientras los intereses de la escuela (la sede fe y alegría santa Maria) estaban enfocados hacia la nivelación y continuación de los estudios de los jóvenes, la de estos estaba más enfocada al medio laboral, por lo que ellos muchas veces faltaban a sus clases por asistir a su trabajo; de ahí que es recomendable que la escuela integre sus objetivos de nivelación, con las necesidades e intereses de los estudiantes para que la deserción de los jóvenes sea menor en las aulas.

La secuencia didáctica como estrategia de enseñanza nos permitió enmarcar las actividades hacia los intereses de los jóvenes, y al mismo tiempo la enseñanza de estrategias de aprendizaje las cuales a través de la explicación y repetición fueron poco a poco interiorizadas por ellos y puestas en práctica en la realización de las actividades llevadas a cabo, en este sentido mientras se les dificultaba en un principio hacer predicciones, responder a preguntas, entre otras, después lo hacían de forma más fluida y espontánea.

En la sede de “Playón” en jóvenes y adultos, las motivaciones para reiniciar el proceso educativo son de tipo extrínsecas, ya que básicamente deciden continuar con lo estudios por ser una demanda social a la vez que laboral, sin embargo en los adultos hay otro tipo de intereses que dan cuenta de las necesidades personales y familiares, como son el acompañamiento y formación a los hijos y nietos en el proceso educativo que estos inician, con un único fin, la formación adecuada de estos familiares en el momento oportuno.

A nivel grupal, se observan que se utilizan técnicas entre pares y subgrupos que les permitían apoyarse tanto en lo motivacional como en lo académico, a través de la ayuda a la solución de tareas, reconocimiento de las habilidades del otro, solidaridad. Por otro lado, la institución maneja una modalidad de atención educativa en los CLEI, basada en la metodología de conformación de grupos de trabajo, los cuales denominan Círculos Integrados de Participación y Aprendizaje (CIPAS). En estas CIPAS, se evidenciaron preferencias de tipo personal para su conformación, siendo esta realizada por afinidades personales, encontrándose que en su mayoría estaban los (as) adultos(as) con los(as) adultos(as) y los y las jóvenes con otros jóvenes, pero luego de un conocimiento más amplio de lo que implicaba el trabajo en subgrupo y después de identificar sus fortalezas y debilidades, los y las estudiantes realizaron modificaciones en las que comenzaron a evidenciarse reconocimiento de las habilidades de cada uno y el asumir roles según las fortalezas, logrando tanto a nivel grupal como individual un mayor control de la tarea, responsabilidad, confrontación entre pares, autorregulación y autocorrección.

En lo referente a las estrategias de adquisición que son las relacionadas con el material o información que se va a aprender, en la modalidad de aceleración del aprendizaje, pudimos observar que las que más prevalecieron fueron las de tipo de elaboración y repetición, la primera se hizo visible mediante la toma de notas, para la cual logramos que los jóvenes tomaran conciencia con el paso del tiempo de que dicha técnica hacía posible seleccionar información de un tema que se va comprendiendo, lo que permitía que se alejarán de la transcripción. También evidenciamos dichas estrategias en la aplicación de otras técnicas como el subrayado, la relectura, el resumen, responder a preguntas, y la utilización de modelos, por ejemplo, en el caso del listado y descripción de un sitio turístico se realizaba un modelo para que posteriormente tuvieran bases al hacerlo en forma individual.

En la estrategia de repetición, las técnicas más utilizadas por los jóvenes fueron pregunta y respuesta y predicciones, a través de la activación de saberes previos donde ellos daban respuestas a las preguntas que se hacían para conocer sus preconcepciones, después a partir de las respuestas que ofrecían los estudiantes realizaban predicciones sobre el tema a tratar. Además se evidenció en las técnicas de clarificar y restablecer a través de los ejercicios de reescritura y confrontación, los cuales incidieron positivamente en estos, mejorando sus producciones escritas y orales.

Dentro de las estrategias que se implementaron parcialmente se encuentran las de tipo de organización que se manifestaron mediante la técnica de red semántica, esto se hizo observable en una actividad en la que los jóvenes debían ubicar en una gráfica conceptos como: país, departamento, municipio, comuna y barrio teniendo en cuenta el todo y sus partes, por ejemplo, Colombia era el todo más grande como país y una de sus partes estaba constituida por el departamento de Antioquia y así sucesivamente. También se hizo observable dicha estrategia por medio de la técnica de selección de la

idea principal donde los estudiantes retomaban la información relevante de temáticas propuestas como en el caso del video de Medellín.

La actividad central donde se logro poner en marcha el uso de dichas estrategias de aprendizaje fue la elaboración de un folleto como producto final sobre “El Municipio de Medellín” donde su ejecución permitió, además del uso e implementación de las estrategias y técnicas ya mencionadas, llevar a cabo un proceso de planificación, revisión, evaluación y edición; actividad que resulto muy significativa ya que nos posibilito acercar a los muchachos a la toma de consciencia frente a las dificultades que a nivel de lectura y escritura presentan.

Durante la planificación se realizaron actividades sobre el folleto que apuntaban a su: definición, estructura, objetivo y contenido del mismo. Igualmente durante el proceso de planificación del folleto se delegaron tareas dentro de los subgrupos para su realización, como: búsqueda, selección y organización de la información las cuales constituyen un excelente ejercicio para el aprendizaje significativo de los diferentes conceptos. Estas actividades se planearon y realizaron teniendo en cuenta las sugerencias realizadas por los estudiantes con la aprobación y acompañamiento de los docentes. Todo esto con la finalidad de sensibilizar, motivar e involucrar a los estudiantes en su proceso aprendizaje: que va a aprender, manejo y control del tiempo, la organización del ambiente de estudio y las fuentes de información.

Con lo anterior observamos que los estudiantes crearon lazos de afecto y actitud positiva con la tarea, mejorando en gran parte la motivación y creando confianza para realizar criticas constructivas a sus compañeros en cuanto a la forma y contenido de los productos acordados. Un ejemplo de ello fue cuando los estudiantes realizaron la primera presentación de las tareas asignadas para la elaboración del folleto, Esta presentación fue realizada tanto de manera oral como escrita. Observamos que a diferencia de las sesiones anteriores, varios de los subgrupos ensayaron varias veces la presentación oral de la tarea, y corrigieron por iniciativa propia el texto, buscaron laminas pertinentes para

cada subtítulo, intercambiaron información entre ellos, leyeron los escritos de sus compañeros e hicieron sugerencias por escrito como “aquí no se le entiende lo que dice, le faltan los signos de puntuación”, y para las presentaciones orales se hicieron sugerencias como, “no se pare así” “mire para allá que es donde está el público”.

La experiencia con este grupo poblacional en especial nos indica que los estudiantes pueden disponer y hacer uso de una serie de estrategias que les permitan mejorar su aprendizaje, aunque la puesta en marcha de las mismas depende del interés que se despierte en ellos, así como la orientación y el acompañamiento adecuado que reciban, elevando su motivación a partir del trabajo cooperativo, dinámico y de su interés el cual apunte, desde la escuela, a satisfacer sus necesidades en el marco del desarrollo funcional de las habilidades comunicativas.

Con referencia a las estrategias de adquisición en la modalidad de CLEI, se observó que en un comienzo estas eran más de repetición en las que se pasaban transcribiendo, memorizando, sin realizar ningún tipo de construcción propia o una interpretación por fuera de la literalidad de los textos. Lo anterior consideramos que son consecuencias de las metodologías a las que los y las estudiantes sean visto enfrentados, donde prima la memorización de los conceptos, sin fomentarse ningún tipo de asociación y asimilación con los contextos en los que se desenvuelven, por lo cual no se le da aplicabilidad a las demandas que día a día enfrenta estos jóvenes y adultos (as).

Lo anterior se evidenció, en la realización de la prueba de estado inicial, la cual contenía tanto preguntas literales como inferenciales y a las cuales no se les dio una respuesta acertada a las de tipo inferencial, al igual, se observó en la primera guía desarrollada, en las que respondían las preguntas que daban cuenta de la literalidad (que eran la mayoría de las preguntas o actividades) y dejaban en blanco las que le implicaban realizar cualquier tipo de asociación, ampliación o consulta, siendo estas respuestas desarticuladas de los contextos

e intereses de los jóvenes lo que llevaba a que los y las estudiantes lo resolvieran por un cumplir.

Otra de las dificultades evidenciadas en esos primeros momentos, era el poco conocimiento que se tenía frente a las estrategias que podían utilizar y cuando usarlas según la demanda de la tarea, las cuales posibilitan o mejoran el aprendizaje.

Es en este sentido, que iniciaremos mencionando los avances que han logrado los y las estudiantes después de la intervención, siendo este primer aspecto - conocimiento de las estrategias, cómo y cuándo utilizarla - el que consideramos mas importante, ya que es el que le permite al joven y al adulto, escoger la estrategia que mas se adapte a sus características de aprendizaje y a la demanda de la tarea, en esta se lograron avances, evidenciados porque, los y las estudiantes son conscientes de que requieren de unas estrategias que favorezcan la asimilación de los conocimientos y empiezan a identificar cual es la estrategia mas adecuado y cuando implementarla.

Por otra parte se han evidenciado logros en cuanto al uso de estrategias de selección, observadas por la utilización de técnicas como: la relectura en los textos; el subrayado de la idea principal y las secundarias del texto, pues ya las y los estudiantes, resaltaron las ideas que consideran son las importantes, dándole un orden jerárquico de importancia.

Además en las estrategias de organización, utilizando técnicas como: la lluvia de ideas, donde exponen todo lo que creen que es y luego las clasifican; el cuestionamiento, en el que buscan indagar lo incomprendible y para la cual ya no hay tanta cohibición para realizar las preguntas; el trabajo cooperativo, permitió que se diera la confrontación entre ellos y que fueran los mismos estudiantes los que la pidieron; otra fue la toma de notas, donde ya los y las estudiantes no estaban pensando en la copia, sino en el tomar las ideas mas significativas.

En el caso de las de elaboración, se afianzo las técnicas de la relectura, en busca de aclarar y/o darle una mejor comprensión al los textos, el recuento, el cual lo toman como una posibilidad de recordar lo sucedido y organizar las ideas, para poder plasmar las propias y dar su opinión; otra fue la autorevisión, evidenciada porque en los últimos producto eran ellos quien inicialmente los revisaban y luego le pedían el favor a uno de sus compañero para corroborar y, esta daba paso a la reescritura.

Finalmente, vale la pena resaltar que nuestro énfasis se realizó en las estrategias afectivas, ya que son estas precisamente las que movilizan las acciones de los estudiantes frente a su aprendizaje cuando logramos despertar interés y motivación en estos al descubrir que al aproximarse a interiorizar estas estrategias por medio de su ejercitación para así continuar en un proceso de toma de consciencia donde se vuelven cada vez más funcionales en la adquisición de sus habilidades comunicativas.

9.3 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

A partir de la categoría de estrategia de enseñanza, específicamente de la secuencia didáctica, conceptualizada en el capítulo N° -- sobre la intervención pedagógica, pudimos evidenciar que esta posibilita a los niños, jóvenes y adultos iletrados absolutos y funcionales, un aprendizaje significativo y cooperativo. En este apartado realizaremos entonces un análisis comparativo con ejemplificaciones de los trabajos realizados por los y las estudiantes, los cuales fueron ampliados en el capítulo anteriormente mencionado; sobre los resultados obtenidos en cada una de las sedes de Fe y Alegría (Santa María, Aures y Playón) donde se llevo a cabo la intervención pedagógica propuesta en nuestro proyecto, la cual se basó en siete principios orientadores, estos son: ***Activación de saberes previos, Creación de espacios de confrontación y trabajo cooperativo, Respeto por las características de los estudiantes: necesidades, intereses, individualidades y los ritmos de aprendizaje,***

Utilización de diferentes portadores de textos y medios audiovisuales, Implementación de evaluaciones diagnósticas, sumativas y formativas, Mediación del docente y Diseño e implementación las adaptaciones curriculares requeridas para la población joven y adulta. A continuación daremos a conocer los resultados de cada uno de ellos.

La primera actividad que realizamos frente a los saberes previos fue identificar cuál era el interés particular de los y las estudiantes frente a la lectura, la escritura, el habla y la escucha; a lo que los ellos manifestaban interés por mejorar sus habilidades comunicativas, con el objetivo de ser más productivos en sus trabajos, colaborarle a sus hijos con las tareas, terminar sus estudios básicos y secundarios, comenzar una carrera universitaria o simplemente para aplicarlo a su cotidianidad como amas de casas o trabajadores.

Con respecto a lo anterior podemos decir que en cada una de las sedes al iniciar una nueva sesión realizábamos la **activación de saberes previos**, esto se hizo importante en la medida en que nos permitió conocer con anterioridad todos los conceptos que poseían los niños, jóvenes y adultos para la realización de cada temática, además de identificar los puntos débiles o las falencias que tenían en las mismas; estas se trabajaron en las tres sedes a través de técnicas como: preguntas abiertas, presentación de palabras claves y el solicitarles recordar la clase anterior. En la sede Playón se utilizó además las técnicas de organizadores gráficos, muestreo de imágenes y escritura espontánea de lo que sabían al respecto de una temática.

Todas estas actividades eran llevadas en rótulos o escritas en el tablero y se realizaban de forma oral y escritas, para esto les pedíamos a los y las estudiantes tratar de definir cada una de las palabras presentadas con respecto a una temática específica, así mismo que respondieran a ciertas preguntas como ¿Qué es un folleto? ¿A qué se les parece un folleto? ¿Qué contiene un folleto? ¿Para qué sirve un folleto?; otro ejemplo fue el trabajo de la noticia como portador de texto, donde le preguntamos a los muchachos, sobre el

posible significado de palabras como: artículo, entradilla, pie de foto, imagen, entre otras; esto en las sedes santa Maria y Aures respectivamente.

En la sede Playón este principio se llevo a cabo a través de algunas temáticas de lengua castellana como los componentes de la comunicación, donde se utilizaron imágenes que ilustraban emisor, receptor, canal, código, mensaje, contexto y referente, muchos de los estudiantes los identificaron porque era un tema que ya habían trabajado, otros se vieron en la necesidad de sacar sus notas para hacer sus aportes, los jóvenes y adultos además expresaban e ilustraban sus aportes con ejemplos donde asumían papel de emisor o receptor.

En estas actividades se hizo evidente que aunque los y las estudiantes reconocían la función social de la lectura, la escritura, el habla y la escucha; se les facilitaba socializar más sus ideas sobre cualquiera de los temas propuestas a nivel oral que escritas. Sin embargo, frente a la socialización oral, evidenciamos en las tres sedes, que en un comienzo los y las estudiantes se mostraban tímidos e inseguros al expresar sus ideas o pensamientos, pero poco a poco al finalizar las intervenciones, sus respuestas eran un poco más elaboradas y argumentaban de manera más coherente y cohesiva.

Es importante dejar claro que en la sede Playón, realizamos algunas modificaciones a las actividades de la guía que se trabajaba en el grupo CLEI, ya que estas tenían información poco relevante para el aprendizaje de los jóvenes y adultos, puesto que se encontraban descontextualizadas, en el sentido en que presentaban noticias fuera del contexto colombiano o en su efecto muy ambiguas; presentaban también documentos muy científicos que no aportaban mucho a la formación que estos estudiantes buscaban, la cual está más orientada al medio laboral y personal. En esta medida, lo que realizamos a las guías fue contextualizarlas a la información y vivencia de los y las estudiantes, entre una de las modificaciones representativas fue que ellos

realizaran un ejercicio de entrevista no frente a temas televisivos sino frente a su vida personal y laboral.

De igual manera se cambiaron algunos instructivos para que estos escribieran sobre el arte u oficio que cada uno desempeña, esto les permitió que entre todos se retroalimentaran en función de actividades que realizaban en común; a través de las actividades descubrimos también que aunque muchos de los jóvenes no se encontraban empleados formalmente poseen grandes habilidades y formación específica en un arte u oficio, entre los que se encuentran la carpintería, la elaboración de zapatos, el arreglo de uñas, la cocina e incluso la cambiada de un pañal.

Con la activación de saberes se pudo observar además que, la mayoría de los jóvenes por lo general sabían lo que significaba algunos conceptos pero se les dificultaba expresarlos con palabras técnicas; por lo general hacían uso de un lenguaje coloquial o simplemente daban ejemplos para definirlos como en el caso de la palabra descripción donde un joven expresó: “es como decir que la profesora es bajita, gordita, blanquita” (sede Santa Maria).

Con todo lo anterior podemos decir que las practicas educativas pueden dificultar en ocasiones el proceso enseñanza-aprendizaje de los y las estudiantes en especial de los jóvenes y adultos, por esto se hace necesario que en cada actividad se realice la activación de saberes previos, ya que, estos poseen conocimientos que han adquirido a través de sus experiencias e interacción con el contexto en el que se desenvuelven, y la participación de algunos de ellos en talleres prevocacionales que les han permitido la construcción de preconceptos que no se deben ignorar.

Del mismo modo, se les brinda la posibilidad de expresarse, así como de asociar y comparar la realidad de cada estudiante con una teoría. La aplicación del principio en mención enriqueció el trabajo dentro de la secuencia didáctica disminuyendo las dificultades que se presentaban en los logros que hacen

alusión a establecer relación entre los saberes previos con los nuevos conceptos, toma iniciativa para expresar sus ideas, intereses y necesidades, asume al otro como interlocutor válido y deduce el contenido implícito (inferencias indirectas) de un texto a partir de sus conocimientos previos; sin embargo necesita de una continuidad para su desarrollo total. Algunos indicadores como: Elabora un recuento, con sus propias palabras, retomando elementos iniciales, intermedios y finales del texto fuente, Identifica la idea principal del texto, Responde a preguntas de tipo inferencial a través de preguntas abiertas, Establece relaciones entre el contenido del texto y sus conocimientos previos, Produce de manera coherente y cohesiva un texto expositivo (descripción) y recuento, a partir de un tema propuesto, Expresa con el menor número de palabras el mayor número de ideas y nombra cada cosa por su nombre Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas, entre otros; quedaron en proceso de de adquisición.

Por otro lado los **espacios de confrontación y trabajo cooperativo** también se convirtieron en un punto fundamental en el desarrollo de la secuencia didáctica, pues a partir de ellos se llevaba a la reflexión y a la participación de los y las estudiantes, a la vez que al trabajo cooperativo, pues debían buscar la manera más eficaz para realizar el trabajo grupal, en este sentido las confrontaciones en las sedes Santa Maria y Aures las realizamos de forma individual y grupal (maestro -grupo, grupo en general), cada una de ellas pretendía ir mas allá de una simple visión y con el objetivo de que los jóvenes argumentaran su punto de vista; es así que en las confrontaciones todos ellos debían participar, de una manera u otra.

Las técnicas realizadas en cada una de las confrontaciones en estas dos sedes fueron reescritura (individual), escritura colectiva, e intercambio de producciones en Aures; para la elaboración de un folleto sobre el municipio de Medellín. Los niños y jóvenes realizaron descripciones escritas sobre un sitio turístico e indagaciones sobre aspectos relacionados con este municipio como su historia, fiestas celebradas, entre otras; para la realización de las

descripciones se les presentó a los estudiantes un modelo para que se tomaran como guía, luego se les mostro un video que contenía avances tecnológicos y sitios representativos del municipio, del cual debían escoger uno y realizar la escritura con lo observado en el video y sus conocimientos previos, en la sede Aures se hizo además un recorrido por el barrio, visita al museo de la Universidad de Antioquia, donde se tomaron fotos para ampliar mas en este aspecto.

Luego revisábamos los escritos y realizábamos las observaciones pertinentes, posteriormente se les devolvían a los y las estudiantes para que ellos en la misma hoja hicieran una reescritura debajo, o se intercambian los escritos para que también los estudiantes hicieran observaciones a los mismos; sin embargo pese a la resistencia de algunos jóvenes de reescribir lo que “ya habían escrito”, se realizó a nivel grupal, tomando uno de los escritos al azar y escribiendo en el tablero la reescritura entre todos con el apoyo de las maestras en formación, los jóvenes se animaron más a participar y a reescribir los escritos, para esto identificaban las palabras repetidas, mal escritas y los aspectos incomprensibles. Este tipo de trabajo de confrontación y reescritura fue totalmente novedoso para los niños y jóvenes, ya que aunque al principio se mostraron reacios para realizar estas actividades, con el paso del tiempo accedieron a realizarlas participando más al hacerlas de forma grupal.

Con relación a los tipos de confrontación en la sede Playón, la entrevista fue uno de los portadores de texto que más nos permitió llevarla a cabo, ya que el primer ejercicio se realizó en la guía trabajada por este grupo, modificándola para preguntar sobre la cotidianidad del otro compañero, luego este ejercicio fue resuelto en una hoja aparte para entregar, respuestas que a la sesión siguiente fueron entregadas a cualquier estudiante para que este hiciera la lectura y definiera cuales eran las posibles preguntas a estas respuestas; esta actividad generó dudas sobre la estructura de una pregunta, de una respuesta, sobre la escritura correcta de palabras y en algunos casos sobre la coherencia y cohesión de algunas preguntas y sus respectivas respuestas.

Todas estas observaciones surgieron de los estudiantes cuando leían las producciones de sus compañeros, haciéndose aquí evidente la confrontación individual con intercambio de producciones, posteriormente la reescritura de las entrevista teniendo en cuenta la estructura de la pregunta, la respuesta y finalmente (pero por parte nuestra) la escritura debajo haciendo las observaciones pertinentes al trabajo reescrito de la entrevista de cada uno de los estudiantes.

En cuanto a los tipos de confrontación grupal, en esta última sede se trabajó por medio de la noticia, donde por grupos cada uno debía llevar una noticia sobre el barrio, esta fue transcrita en carteles para pegar en el tablero y hacer una lectura colectiva de la misma identificando fortalezas y dificultades en el texto, haciendo la escritura debajo de las palabras que estaban mal escritas o las ideas que necesitaban una mayor precisión, después de esta actividad grupal cada subgrupo se reunía y reescribía la noticia teniendo en cuenta las observaciones realizadas por todo el colectivo, esta actividad los condujo a hacer nuevas relecturas al interior de los subgrupos, a discutir sobre la estructura y la información consignada y hacer una nueva escritura teniendo en cuenta los aportes de cada uno de los integrantes.

Frente a estas actividades de confrontación se observa que hay una mayor iniciativa de los y las estudiantes para confrontarse entre pares ya sea docente-estudiante o estudiante-estudiante, este uno a uno les genera más seguridad para expresar sus ideas que el hacerlo frente a todo el grupo. En la confrontación grupal también se hizo evidente la capacidad de tolerancia de los estudiantes frente a las observaciones que se les realizaba a sus trabajos además de la diplomacia que utilizaban para decir los errores observados en cada uno de los escritos.

Las técnicas de confrontación permitieron a largo plazo que los y las estudiantes fueran partícipes de un proceso de evaluación continuo y no una simple sumativa de guías, módulos y notas finales, lo que a su vez desarrolló en ellos mayores niveles de descripción, argumentación, de motivación e

iniciativa para expresarse ante el grupo; así como el de presentarles una nueva modalidad de evaluación que fue la autoevaluación que a pesar de estar contemplada en las guías y módulos de la institución, constituían una valoración que no se tomaba en cuenta.

Además se logró la capacidad de expresar y argumentar de manera crítica los errores en la producción escrita de los demás compañeros, la capacidad de tolerancia frente a las observaciones realizadas, la toma de notas, la reescritura constante y la identificación de faltantes o errores de cada uno sin que nadie más lo hiciera. Es a partir de estos logros que se comienzan a evidenciar las características específicas de los estudiantes en cuanto al reconocimiento de sus intereses y necesidades.

Cabe resaltar que para la elaboración de las reescrituras, abordamos temáticas como: uso de conectores, conjunciones, oración frase y signos de puntuación; lo que facilitó en cierta medida que los estudiantes pudieran realizar sus escritos de manera más coherente y cohesiva.

En cuanto al trabajo cooperativo evidenciamos que en las dos primeras sedes muchas semejanzas en la organización de los grupos, pues al solicitarles a los niños y jóvenes organizarse en subgrupos lo hacían teniendo en cuenta sus gustos y afinidades, es así que los más pequeños se hacían juntos al igual que los más grandes, pero al agruparlos de forma aleatoria esta metodología trajo consigo dificultades como intolerancia, falta de comunicación e irrespeto por las individualidades entre compañeros.

En el playón los grupos se dividían por círculos integrados de participación y aprendizaje (CIPA) este puede contarse como uno de los mayores espacios de trabajo cooperativo y fueron conformadas en un comienzo por los mismos estudiantes sin un criterio definido sino por afinidad entre ellos mismos o por cercanía para hacer los trabajos por fuera del aula, esta modalidad fue utilizada

en las diferentes sesiones para que entre los mismos estudiantes desarrollaran las actividades propuestas por nosotros.

En las tres sedes pudimos observar que los y las estudiantes al realizar algún trabajo en equipo inmediatamente se asignaban tareas de acuerdo a las fortalezas de cada uno de esta manera uno hacia la lectura del texto, otro tomaba nota, otro socializaba, otro pasaba el trabajo para entregar y los demás hacían aportes, es así como se rotaban las responsabilidades hasta que todos los integrantes de los grupos comenzaron a desarrollar habilidades para llevar a cabo cada uno de estas responsabilidades.

En esta forma de trabajo también se hizo evidente la manera en que los y las estudiantes se apoyaban los unos a los otros frente a las dificultades que presentaban, respondiendo al interior de los grupos por las dudas o dificultades presentadas por algunos de los compañeros frente al tema trabajado, a los grupos, también nos uníamos pasando y resolviendo las dudas, ampliando las explicaciones o ejemplificándolas.

El ***respeto por las características, necesidades, intereses, individualidades y ritmos de aprendizaje*** de los y las estudiantes fue un principio, eje articulador de las relaciones que se establecieron desde el desarrollo y uso funcional de las habilidades comunicativas, información que fue recogida a partir de conversatorios realizados con estos y orientados con preguntas como: ¿Qué te motivó a estudiar nuevamente?, ¿qué haces en tus tiempos libres? La información aquí recogida constituyó una herramienta para planear las situaciones de enseñanza y aprendizaje, permitió realizar los ajustes necesarios para ofrecerle a cada niño, joven y adulto las actividades y las adaptaciones que le permitieran avances significativos en su proceso de formación y en la búsqueda por alcanzar sus metas.

Sobre ***los ritmos de aprendizajes*** de los niños, jóvenes y adultos se respetó que no todos terminaran la tarea el mismo día, al mismo tiempo o que se

cansaran muy rápido, por lo que se buscaba la manera que pudieran terminarla en la siguiente sesión o se daba más tiempo para realizarla; entre media y una hora más; si era necesario se cambia la actividad por otra. Esto facilitaba que los estudiantes pudieran seguir en la realización de la tarea y pudieran cumplirla en su totalidad. Así mismo se tuvieron siempre presentes, las necesidades de los y las estudiantes, esto se puede evidenciar en la realización de una temática sobre resolución de conflictos, en la sede Santa Maria, la cual se hizo específicamente para dar respuestas a problemáticas presentadas en el aula que estaban afectando de cierta manera las relaciones interpersonales de los alumnos y por ende el proceso educativo, así mismo, ofrecimos apoyo individual durante toda la intervención a los alumnos que los necesitaban.

Teniendo en cuenta lo anterior cabe resaltar que en la sede Playón, debido a las características de la población y a la modalidad de CLEI, se presentaron dificultades al realizar algunas temáticas de las secuencias propuestas, ya que los y las estudiantes debían cumplir con unos requisitos escolares como la entrega de las guías en el tiempo determinado por la institución, por lo que nuestro trabajo estuvo basado en el apoyo para la realización de las mismas, estos asistían únicamente los sábados a la clases, por lo que el proceso de intervención fue más corto, al contrario de la modalidad de Aceleración del Aprendizaje, que asistía todos los días. Otras de las dificultades para responder a cabalidad con las exigencia de estos jóvenes y adultos, fue el cambio de calendario quedando en A, B y C, el primero era el calendario normal de las clases, el segundo empezaba desde la última clase hasta la primera del primer calendario y el ultimo era donde se incluía la clase de informática, donde además se les recortaba a cada clase 10 minutos, cada 15 días se hacia la rotación de dichos calendarios.

Por otra parte el ascenso de la maestra de lengua castellana a coordinadora, y donde el responsable de esta área era ya el un profesor de Educación Física, obstaculizo este proceso de intervención.

La aplicación del anterior principio exige ecuanimidad y respeto en el trato a los y las estudiantes, el reconocimiento de estos como interlocutores válidos, lo que requiere mantener una actitud de escucha por parte del docente, quien a partir de resaltar la diferencia como valor, debe dar respuesta de manera oportuna y clara a las necesidades educativas de los estudiantes, además de buscar propuestas que los valoren como sujetos de derechos y deberes, con capacidad de autorregulación y con características específicas que requieren de propuestas pedagógicas que marquen diferencia frente a la intervención realizada con niños y niñas.

Respetar las necesidades de los y las estudiantes se refleja en la comprensión de que se encuentran en edades donde el interés se centra en la Implementación de proyectos productivos y en la búsqueda de procesos de formación que respondan a estas necesidades, lo que solo sería posible si se realizan procesos de flexibilización de todos los componentes del currículo para hacerlo accesible y respetar los ritmos de aprendizaje de cada uno.

El apoyo que en cada sesión de trabajo se ofrecía a niños, jóvenes y adultos, permitió mantener el respeto por las individualidades, lo que a su vez implica mayor compromiso por parte de los docentes, aún cuando estuviéramos ante un grupo tan numeroso (40 -50 estudiantes) lo que hacía que fuera una misión difícil, para nuestro caso fue posible y arrojó resultados positivos.

Durante la intervención pedagógica se le dio gran importancia a la identificación, reconocimiento de la estructura e intencionalidad y fundamentalmente al **uso de los diversos portadores de texto y medios audiovisuales** que se consideraron acordes a las exigencias escolares, sociales, laborales y familiares de los y las estudiantes.

Entre los portadores de texto retomados a lo largo de la intervención pedagógica están: noticias, variedad de instructivos (folletos, catálogos de belleza, recetas y instructivos para hacer cosas), entrevistas, descripciones, artículos de opinión y comentarios. La selección fue acorde a las necesidades e

intereses ubicados en los y las estudiantes. De igual manera, contamos con medios audiovisuales como carteles, computadores, videos, música, periódico mural, guías, módulos, etc.

Desde nuestra intervención consideramos que la variedad de portadores de texto y medios audiovisuales, permiten realizar una intervención pedagógica satisfactoria y amena, en tanto sirven como evidencia, modelo o motivación para la adquisición y uso de las habilidades comunicativas, esto pudo evidenciarse de distintas maneras a lo largo del proceso; por ejemplo: en la realización del noticiero, los estudiantes escribieron y reescribieron el guión de su noticia, la pasaron en carteles, la organizaron para presentar frente a las cámaras e incluso, realizaron comerciales para ambientar la producción. Otro ejemplo de los buenos resultados obtenidos fue la realización del folleto, con descripciones de un sitio turístico y reescritura de los mismos.

En lo que respecta al proceso de ***evaluación en la Implementación de evaluaciones diagnósticas, sumativas y formativas***; las evaluaciones diagnósticas se realizaban al iniciar cada sesión a través de la activación de saberes previos con el uso de preguntas, palabras claves, presentación de organizadores, muestreo de imágenes entre otras, en cuanto la evaluación formativa implicó la aplicación de todas las técnicas hasta ahora planteadas, se realizaron diferentes actividades como: conversatorios, producciones escritas, exposiciones, socializaciones, como las ya mencionadas, cada una de ellas cumplía con un objetivo específico el cual se convirtió en el método de evaluación sumativa, este era el folleto; para las sedes Santa María y Aures.

La evaluación formativa posibilitó, en el día a día, cualificar las producciones escritas de los muchachos a partir de la propia identificación de las dificultades presentes, aquí cabe destacar nuevamente la utilización de la técnica de la confrontación en sus diferentes formas, pues fue un gran instrumento para este fin.

En el caso de la sede Playón apoyábamos desde el principio la evaluación sumativa de los y las estudiantes, es decir que realizábamos aportes valorativos de ellos al docente del grupo, en esta medida algunas de las actividades propuestas por nosotros tenían una valoración, puesto que el trabajo se realizaba en modalidad semipresencial, sabatina y ello implicaba que el docente no contara con otro espacio para valorar los logros correspondientes a la asignatura de lengua castellana. Además en dicha sede realizamos apoyo específico con dos jóvenes en situación de discapacidad uno con dificultad de aprendizaje aún sin diagnosticar y otra con retraso mental leve, algunas de estas adaptaciones eran: la lectura de los textos, escribir nosotras las respuestas que ellos ofrecían. Del mismo modo brindábamos respuestas a la diversidad del grupo, sin ser estas tan marcadas como por ejemplo: aclaración de dudas, volvíamos a explicar un tema si era necesario, ejemplificábamos, todo con el fin de una mejor comprensión. Igualmente realizamos un trabajo flexible que les posibilitaba el realizar los trabajos las veces que fuera necesario para obtener los resultados satisfactorios.

Para concluir consideramos que el trabajar con jóvenes y adultos, de ninguna manera puede entenderse como el trabajo con sujetos completamente independientes y mucho menos en su proceso de formación académica, de esta manera, para realizar un óptimo acompañamiento es preciso señalar que no se trata de llenarlos simplemente de información, que tal vez para ellos no será útil, lo que se requiere con esta población es una intervención específica, que tenga en cuenta las particularidades de aprendizaje de cada estudiante, para poder diseñar e implementar adaptaciones que den respuesta las necesidades, intereses y particularidades de todos los estudiantes.

9.4 EL ROL DOCENTE FRENTE AL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS ILETRADOS: ABSOLUTOS O FUNCIONALES

En el presente apartado encontramos la concepción que tenemos de los educadores frente al proceso pedagógico, las características que deben tener para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes y las particularidades de los educadores especiales a la luz de las necesidades educativas y es a partir del proyecto que realizamos, en las modalidades de Aceleración del Aprendizaje y CLEI, que nos basamos para hacer una reflexión frente al rol del maestro de grado o de área y el rol del educador especial, además de analizar el desempeño de este último en el acompañamiento a niños(as), jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad específicamente iletrados en la adquisición y uso de las habilidades comunicativas.

El docente independiente de su especificidad, debe destacarse por ser dinámico, organizado, flexible, con apertura a pensamientos divergentes y a población diversa, pero además, es necesario que el docente retroalimente su práctica con una formación continuada y asumiendo el rol como investigador, observador y participante dentro del aula o contexto de clase, de modo que pueda conocer la forma de interactuar, reaccionar, aprender, desaprender, al igual que las características, necesidades, intereses y dificultades de sus estudiantes, es decir debe identificar la heterogeneidad de sus educandos y tenerlas presente a la hora de planear y ejecutar su intervención pedagógica, lo cual permite implementar unas estrategias y metodologías que darán respuesta a las particularidades de sus estudiantes.

Sin embargo, el docente no es el único participante en el proceso de formación, junto a él se encuentra el equipo interdisciplinario, la familia, la institución educativa y la comunidad en general, todos ellos tienen la responsabilidad de

educar a las nuevas generaciones según las demandas sociales, lo que implica no solo un compromiso para propiciar espacios donde se genere el conocimiento sino el compromiso de afianzar valores y actitudes necesarias en los estudiantes de tal manera que logren desarrollar, fortalecer sus potencialidades y ser autónomos en su formación en y para la vida.

Teniendo en cuenta lo anterior podemos decir que las características de un docente de grado o de área están basadas en ser:

- El vínculo entre el estudiante, la familia, la institución y la sociedad.
- El mediador entre los intereses del estudiante y el conocimiento.
- El que propicie el acceso y uso de diferentes estrategias y técnicas que faciliten la construcción del conocimiento.
- El que facilite un ambiente favorable para el desarrollo socio-afectivo del estudiante.
- El que tenga en cuenta los intereses, fortalezas y necesidades de cada uno de sus estudiantes a la hora de participar en la elaboración del currículo.
- El que medie en la adquisición de los conocimientos y no quien imponga el aprendizaje.

Por lo tanto el papel del docente consiste en lograr que sus estudiantes, ya sean niños(as), jóvenes o adultos aprendan significativamente, adquieran la capacidad de resolver problemas de manera independiente o colaborativamente de tal manera que aporte a su formación y desarrollo integral.

Desde los programas ofertados en la Facultad de Educación se han formado docentes de grado con formación en una de las áreas básicas, con unas pautas metodológicas definidas que podrían implementarse con cualquier tipo

de población. Pero al igual existe una licenciatura en Educación Especial cuya formación se ha centrado en elementos relacionados con las didácticas específicas de las áreas básicas de lectura, escritura y matemáticas, al igual que con la caracterización de la población en situación de discapacidad, los cuales hacen parte de los llamados núcleos de enseñabilidad, esto nos permiten hoy defender nuestra postura como maestros y maestras en capacidad de acompañar procesos de adquisición y uso funcional de las cuatro habilidades comunicativas en contextos de educación formal, informal y no formal.

A pesar de esto, se nos forma sin una especificidad, en cuanto a un saber propio por enseñar y es esto lo que a muchos les ha permitido decir que se trata de una disciplina con un cuerpo conceptual endeble pero, a diferencia de quienes realizan dichas aseveraciones, como educador(as) especiales hemos evidenciado incluso, en nuestra práctica, la validez y vigencia de la formación recibida en tanto la orientación es aprender sobre como aprende cualquier persona en los diferentes momentos de su vida, teniendo claridad frente a ello, habría que precisar que consideramos dicho conocimiento como el pilar fundamental de la enseñanza, es decir, creemos que el éxito de los procesos de enseñanza están determinados por el conocimiento sobre como aprende cualquier persona, las características específicas de los estudiantes, el dominio por parte del docente de los contenidos a enseñar y las respectivas didácticas que facilitan dicho proceso de aprendizaje.

En términos generales, un educador especial, se caracteriza por:

- Conocer procesos de enseñanza y de aprendizaje ofrecidos desde la educación básica, puesto que los estudiantes con o sin NEE que ingresan permanentemente a las aulas, requieren de la creación de propuestas de atención o intervención pedagógica.

- Acompañar a las instituciones y docentes de grado en la construcción de los planes de área generando alternativas de intervención para la población en situación de vulnerabilidad que se encuentra incluida en las aulas.
- El poder desempeñarnos como maestros de educación básica, lo que implica una formación continua en elementos relacionados con las didácticas, el currículo y las propuestas de atención no solo basados desde los Lineamientos Curriculares definidos por el MEN, sino partir de estos y adaptarlos a las poblaciones diversas que nos llegan al aula.
- Apropiarnos de las políticas educativas que rigen nuestro sistema político que no solo hacen referencia a la educación especial sino a los demás programas.
- Garantizar la permanencia del estudiante con NEE en las instituciones educativas, para ello se debemos replantear y reconstruir de manera contundente las propuestas de enseñanza.
- Tenemos la gran tarea de educar para darle sentido a la vida social, cultural y familiar de cada uno de los estudiantes.

Dada nuestra función de educadores especiales ratificamos que nuestra postura no debe ser rehabilitadora, ni de tratamiento, sino que nuestra labor es eminentemente pedagógica, ya que nuestro objetivo es acompañar los procesos de aprendizaje y de enseñanza para cualquier tipo de población. Es entonces que, nuestro rol como educadores especiales se centra en la posibilidad que tenemos de generar proyectos de investigación en campos educativos, sociales y de salud, que permitan dar una transformación de las concepciones que se tiene frente a la población con NEE.

Ahora bien, teniendo claridad frente a nuestra labor como educadores especiales en la atención educativa resignificamos el rol que podemos desempeñar frente al trabajo con a niños(as) jóvenes y adultos en situación de vulnerabilidad, específicamente iletrados (absolutos o funcionales), ya que estos hacen parte de los campos de intervención de la educación especial, aún

cuando no se encuentren en situación de discapacidad. Sin embargo, en el proceso de intervención pedagógica no se encontraron personas en situación de discapacidad motora, intelectual y dificultades de aprendizaje, pero no fue esta la razón por la que realizamos nuestra práctica en ese espacio, sino no que fue considerar que las personas en situación de vulnerabilidad se encuentran en desventaja social.

Es preciso señalar que desde la educación especial partimos de un enfoque inclusivo, que sin duda alguna, va más allá de la inserción en las aulas de las personas que presentan alguna situación de vulnerabilidad, entre ellas la discapacidad. La inclusión se trata de un proceso que solo puede realizarse con la participación activa y responsable de todos los actores que intervienen en el proceso educativo, donde no solo se trabaja por la inserción a la institución sino que se busca conjuntamente el desarrollo integral del ser humano, aportando desde todas sus dimensiones, sin olvidar la parte social, pero no limitándose a ella como ocurre actualmente con la integración.

La educación especial centra su labor en el trabajo a partir de las necesidades, las características de aprendizaje, los procesos cognitivos que logre desarrollar el estudiante con o sin necesidades educativas especiales y, con esa labor contribuye a que estas personas puedan desempeñar un rol social, ya que estamos convencidos que como derecho, cualquier persona debe contar con la posibilidad de recibir en sus espacios educativos una atención acorde a sus necesidades, que aumente sus fortalezas para un óptimo desempeño en los diversos contextos.

Así como en las instituciones hay intentos de llevar a cabo procesos de inclusión, también se presentan formas de exclusión que se hacen evidentes en la incapacidad de modificar la rigidez de los currículos para dar cobertura al proceso de enseñanza y aprendizaje de la población diagnosticada con cualquier NEE, los docentes y las instituciones le permiten el ingreso a cualquier persona pero, no se ve un compromiso real con el proceso de

aprendizaje de dicha población, esto se observa cuando a personas que presentan dificultades específicas en el aprendizaje, simplemente se le asignan responsabilidades de transcripción sin promover aprendizajes reales o significativos.

Desde nuestro rol como docentes en una institución educativa formal, estamos en capacidad no solo de fortalecer áreas básicas de formación, sino de implementar propuestas específicas frente a habilidades en particular como las comunicativas, en este sentido nos articulamos y nos ubicamos en el mismo nivel de un docente de grado de educación básica, al cual a diferencia de nosotros, no adquirió durante su formación esas herramientas que el programa de Educación Especial nos ofreció sobre los grupos en situación de vulnerabilidad y que ubicados en la escuela se convierten en población de alto riesgo.

Es entonces tarea de nosotros los educadores especiales, en este contexto, asumirnos como reflexivos y autónomos de nuestra propia formación ya que ratificamos la importancia de ser competentes en el conocimiento de cada una de los grupos poblacionales que llegan a las instituciones educativas, para desde allí y conjuntamente con un docente de grado poder formular propuestas de atención acordes a ellos.

El educador especial con el educador de grado o de área deben garantizar la permanencia del estudiante con NEE, para ello se deben replantear y reconstruir de manera contundente las propuestas de enseñanza, las cuales deben desde ambos ser concebidas como flexibles y posibles de replantear en cualquier momento, teniendo en cuenta la organización educativa, fundamentalmente con lo referido a los planes de áreas, competencias, estándares de calidad, indicadores de logros, es decir frente a los procesos de planificación y más concretamente en torno a los procesos de formación y evaluación de la educación básica primaria.

La educación de niños(as) jóvenes y adultos es uno de los campos menos explorado desde la formación como educadores especiales sin embargo desde nuestra intervención, consideramos vigente nuestro campo en tanto, ofrece a la educación de esta población una serie de fortalezas que en lo concreto marcan la diferencia frente a cualquier otro profesional de la educación, entre ellas se encuentra la capacidad de reflexión y construcción permanente sobre el acto pedagógico, lo que conduce a elaborar propuestas oportunas para solucionar las dificultades detectadas.

Para ello es indispensable, el conocimiento frente a los estilos y ritmos de aprendizaje de tal manera que logremos adaptar y adecuar las situaciones de enseñanza a las particularidades de los estudiantes, lo que en algunos momentos exige la flexibilización y adaptación a los currículos en pro de la eliminación o reducción de las barreras para el acceso y la participación.

Como educadores especiales pudimos darnos cuenta y corroborar, al interior de las aulas donde acompañamos a los estudiantes en la adquisición y uso de las habilidades comunicativas, que podemos asumirnos como críticos, cuestionadores y propositivos frente a los modelos pedagógicos o didácticos propios de las aulas que no tienen en cuenta la diversidad de la población escolarizada. Desde este punto de vista, se puede apreciar que el rol docente del educador especial no se ve confinado a la atención educativa desde el paradigma rehabilitador de la discapacidad, sino que ésta mirada trasciende al orden de una percepción más humana sobre las dificultades educativas de los estudiantes en las diferentes etapas de su vida.

Para finalizar esta reflexión, reconocemos que somos producto de un programa que no tiene un objeto de estudio propio, por lo tanto y desde cada proyecto pedagógico elegimos como grupos “especializarnos” en alguno de los aspectos relevantes que se desarrollan durante nuestra formación, esa especificidad en nuestro caso fue la didáctica de la lectura, la escritura, el habla y la escucha; una especificidad que nos dio ventajas con respecto a otros maestros pues no

solamente ampliamos nuestra formación desde un saber específico, desde un aprendizaje escolar básico, sino que como educadores especiales pudimos compartir con los docentes de área o de grado el conocimiento que tenemos de algunos grupos poblacionales enmarcados dentro de lo que hoy llamamos diversidad.

10. CONCLUSIONES

Las habilidades comunicativas como componentes básicos de la comunicación, exigen el conocimiento y dominio de las posibles formas de interacción, a través de producciones orales y escritas, para ello es indispensable manejar las reglas socialmente establecidas para producirlos de manera que puedan ser entendidos por otros. Es importante y necesario que como usuarios del castellano, hagamos un buen uso de las palabras que este posee, aprovechando la multiplicidad de significados que cada una de ellas reviste al estar vinculada a uno u otro contexto, lo que está estrechamente relacionado con la precisión y concisión en el lenguaje.

Consideramos que las dificultades encontradas en los estudiantes, frente a habla y escucha, se deben a que no se han enfrentado con frecuencia a actividades que les lleven a hacer uso de su oralidad, tales como: conversatorios, exposiciones, tertulias, discusiones de un tema propuesto, juegos de roles, entre otros; lo anterior tanto en el contexto educativo como social.

La población joven presenta niveles de autorregulación como grupo, sin embargo en ocasiones es necesaria la mediación de los estudiantes adultos, o la intervención de la docente, para generar en el grupo una actitud dispuesta hacia el aprendizaje a través de los actos de escucha y a partir del propio interés por mejorar sus habilidades comunicativas. Por otro lado se observa una mayor capacidad de escucha en los estudiantes adultos que en los adolescentes.

La intervención educativa dirigida hacia la población objeto de estudio de este proyecto, se centro en el respeto a las individualidades de cada uno de los integrantes, teniendo en cuenta sus gustos, intereses, necesidades; el acercamiento de los aprendizajes a los contextos en los que se desenvuelven y las demandas que este les exige; el partir desde los conocimientos ya

adquiridos, las adaptaciones en los contenidos y desarrollo del aprendizaje según las demandas,

Nuestro papel en el proceso de intervención pedagógica fue el de crear un puente que permitiera que los niños (as), jóvenes y adultos partieran de sus saberes antes adquiridos por la interacción con el medio en el que se desenvuelven y desde allí llegar a la construcción de otros o de los mismos, pero de una manera más elaborada y/o más formal.

En última instancia consideramos que el aspecto fundamental de nuestra intervención pedagógica radica en ofrecerles a los y las estudiantes las herramientas necesarias y precisas para lograr avances en su formación, partiendo de sus necesidades e intereses y del contexto en que necesitan desenvolverse, lo que no sería posible sin la mediación consciente y planificada de los docentes, independiente del área en que se desempeñen.

Nuestra intervención nos permitió comprobar una vez más la importancia del docente como el mediador de los aprendizajes escolares, como el sujeto que se encuentra en la capacidad de diseñar, ejecutar y evaluar, situaciones de enseñanza que garanticen la adquisición del conocimiento, en nuestro caso, la adquisición, fortalecimiento y uso funcional de la lectura, la escritura, el habla y la escucha como habilidades que se requieren en los procesos de construcción en la sociedad.

La metodología implementada en las modalidades de Aceleración del Aprendizaje y CLEI III donde realizamos nuestra investigación, lleva a los estudiantes a presentar temores para solicitar aclaraciones, ampliaciones sobre temáticas o a realizar sugerencias para el buen desarrollo del trabajo, de allí que en ocasiones los estudiantes comprenden o se interesan con mayor facilidad por la información suministrada por los pares que por las figuras de autoridad, ya que prefieren recurrir a sus compañeros que solicitarle ayuda de las docentes.

Los estudiantes se aproximaron al reconocimiento de las cuatro habilidades comunicativas, como medio que les posibilita adquirir conocimientos construidos socialmente y acceder a la cultura en la cual están inmersos.

Los estudiantes manifestaron verbal y físicamente la necesidad de vencer barreras comunicativas como la timidez, la inseguridad y la falta de competencia enciclopédica, como limitantes para expresar sus ideas y necesidades de manera más efectiva frente a cualquier público y en el contexto donde se encuentren.

En los adultos y algunos jóvenes se ven más fortalecidas las habilidades de habla escucha debido a la interacción con las personas en su medio laboral y social, además por la necesidad de responder a las situaciones planteadas por el contexto en el que se desenvuelven, dichas habilidades no se aprovechan ni se tienen en cuenta al ingresar los estudiantes al ámbito escolar, ya que se les imparte una educación como a cualquier escolar de educación básica en edades propias a la escolaridad.

La metodología que se utiliza en el proceso académico en el que actualmente participan los estudiantes, les ha desarrollado procesos de comprensión literal, mas de tipo trascriptivo y memorístico que inferencial, este último implica un nivel más complejo de abstracción y apropiación del texto, además de la construcción, de estrategias de aprendizaje acordes a la tipología textual que se aborde.

Dada nuestra función de Educadores Especiales ratificamos que nuestra postura no debe ser rehabilitadora, ni de tratamiento, sino que nuestra labor es eminentemente pedagógica ya que nuestra labor educativa es facilitar procesos de aprendizaje y de enseñanza para cualquier tipo de poblaciones con NEE que ingresen al sistema educativo.

Cuando hay una constante comunicación e intercambio de conocimiento entre

estudiantes, maestros en formación, maestra cooperadora y otros actores educativos, es mas pertinente, eficaz y eficiente el proceso de enseñanza aprendizaje, ya sea de las habilidades comunicativas o de otros contenidos o conceptos académicos que permitan el desempeño funcional de los y las estudiantes en sus diferentes contextos.

El hecho de haber participado en un contexto escolar bajo una modalidad educativa especifica, nos permite realizar toda una confrontación entre la teoría y la practica corroborando que si bien traemos de nuestra formación básica elementos que se relacionan y ajustan a las exigencias de las comunidades con quien nos enfrentamos, también debemos reformularlos para desde unas realidades proponer reestructuraciones a los programas de la Facultad de Educación y específicamente al programa de Educación Especial y así no siguen estando estructurados al margen de la realidades sociales y humanas de nuestros contextos.

En términos generales, nuestra intervención nos permitió comprobar una vez más la importancia del docente como el mediador de los aprendizajes escolares, como el sujeto que se encuentra en la capacidad de diseñar, ejecutar y evaluar, situaciones de enseñanza que garanticen la adquisición del conocimientos, en nuestro caso, la adquisición, fortalecimiento y uso funcional de la lectura, la escritura, el habla y la escucha como auténticas habilidades que se requieren en los procesos de construcción en la sociedad.

11. RECOMENDACIONES

Recogiendo nuestra experiencia de investigación, consideramos que planear los contenidos por secuencias que incluyan las respectivas evaluaciones iniciales, de proceso y finales, constituye una estrategia que posibilita resolver las dificultades que emergen en los procesos de enseñanza y aprendizaje que en la mayoría de los casos se valoran teniendo en cuenta únicamente los productos finales. En esta medida lo que proponemos es que en la evaluación se tenga más en cuenta la formativa, pues al evaluar el todo el proceso en general y poder realizar las correcciones y confrontaciones pertinentes se obtiene mejores resultados en la evaluación final o sumativa.

Para que la intervención pedagógica sea más representativa y teniendo en cuenta la situación específica de la población, es decir su vulnerabilidad por ser niños, jóvenes y adultos iletrados que apenas están en la adquisición y fortalecimiento de la lengua, se hace necesario realizar **adaptaciones curriculares** que permitan dar una respuesta acertada a las necesidades de los educandos.

Las adaptaciones curriculares que consideramos se deben llevar a cabo durante el proceso de intervención pedagógica apuntan a: modificaciones a las lecturas presentadas en las guías y los módulos, algunos cambios o contextualizaciones de las actividades frente a la realidad de la población, reorganización de secuencias y unificación de algunas temáticas que se repitan o que estén desarticuladas, cambios de horarios. Además realizar permanentemente apoyo individual a los estudiantes iletrados absolutos.

El profesional de la educación de niños(as) jóvenes y adultos, debe conocer dichas situaciones, ser una persona con una formación integral, que valore y respete a cualquier ser humano y muestre una actitud abierta, crítica y reflexiva sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes y fundamentalmente sobre su propio

quehacer. La actitud de este docente, se refleja entre otras cosas, en su alta capacidad de aceptación, escucha y respeto frente a las sugerencias, críticas, recomendaciones que reciba como resultado del proceso de valoración continua al que debe ser sometido, teniendo en cuenta los parámetros de evaluación y autoevaluación a los docentes, que como institución deben realizarse como un mecanismo de control de la calidad de la educación.

La escuela debe crear espacios donde se haga uso de la expresión oral, las aulas no se pueden convertir en un sitio de silencio y la tarea de la enseñanza de la lengua oral no debe ser delegada solamente al área de lengua castellana, ya que esta transversa todas las áreas y favorece el desarrollo integral, social, personal, y profesional de los estudiantes (Miretti; 2006)

En última instancia consideramos que el aspecto fundamental de nuestra intervención pedagógica radica en ofrecerles a los y las estudiantes las herramientas necesarias y precisas para lograr avances en su formación, partiendo de sus necesidades e intereses y del contexto en que necesitan desenvolverse, lo que no sería posible sin la mediación consciente y planificada de los docentes, independiente del área en que se desempeñen.

Teniendo en cuenta que las habilidades comunicativas básicas tansversalizan todo proceso de enseñanza y aprendizaje, haciendo las veces de puente comunicativo de cada sujeto con su exterior; se concibe vital que el espacio educativo sea un promotor y ejecutor del desarrollo intencionado de dichas habilidades a través de los contenidos que se desarrollan en los planes de estudio de las diversas áreas (sociales, naturales, matemáticas, lengua castellana) pues no solo se utiliza el lenguaje escrito y oral en el área de lengua castellana, sino en todas. Leemos, escribimos, hablamos y escuchamos en la cotidianidad, y en esa medida los jóvenes y adultos inscritos en los modelos de atención educativa Aceleración del Aprendizaje y CLEI III, demandan potenciar dichas habilidades con miras a elevar sus niveles de

autonomía en el ámbito socio-laboral, siendo esta una de sus mayores necesidades de aprendizaje.

12. ANEXOS

Anexos Prueba de los niños(as) y jóvenes Sede Aures

1. Lee el siguiente texto:

TU CEREBRO ¿CÓMO ES Y PARA QUE SIRVE?

Tu cerebro es el órgano que domina todo tu cuerpo, cualquier actividad que realices depende de tu cerebro; cuando tú estás dispuesto a realizar algo, instantáneamente tu cerebro comienza a establecer sinapsis, que es la unión entre una neurona y otra, las neuronas son las células cerebrales y son las encargadas de transmitir la información.

Como no hay dos cerebros completamente idénticos y que funcionen igual, así mismo no hay dos personas iguales, cada ser humano tiene características que lo diferencian de los demás; en su aspecto físico, capacidades, gustos, formas de actuar y sentimientos. El cerebro de cada persona opera de forma diferente, es por esa razón que tú observas cómo cada uno de tus compañeros aprende de manera distinta, algunos aprenden y memorizan más fácil y rápidamente que otros; para algunas personas bailar y cantar es una actividad muy simple mientras que para otros es más sencillo realizar problemas matemáticos.

Tu cerebro funciona aún cuando estás dormido, él es el que te avisa en que momento debes levantarte, te avisa del frío, del calor, del hambre, de la sed, en fin, regula tu organismo. Tu cerebro te hace una persona muy especial, por él tú ríes, lloras, cantas, sueñas y amas.

Tomado de: Pluma mágica 4, Editorial EA Editarte S.A. Ángela María Arenas, Elena Cecilia Henao L., Olga Lucía Zuluaga E.
Pág 35

2. Con base en el texto leído responde los siguientes ítems

Encierra en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta:

• La unión entre dos neuronas, recibe el nombre de:

- a. Células cerebrales.
- b. Sinapsis.
- c. Memoria.

• El cerebro es quien:

- a. Domina todo tu cuerpo.
- b. Opera igual en todas las personas.
- c. Deja de funcionar cuando estas dormido.

Ubica en la columna B la letra de la columna A que corresponda a la respuesta correcta.

COLUMNA A		COLUMNA B
A. El cerebro le sirve al hombre para	<u>f</u>	Su aspecto físico, capacidades y gustos
B. Algunas personas aprenden de forma diferente porque	<u>a</u>	Bailar y realizar problemas matemáticos
C. Tu cerebro te avisa de	<u>c</u>	Del frío, del calor y del hambre
D. Los seres humanos se diferencian entre si	<u>b</u>	El cerebro opera de forma diferente

3. Responde las siguientes preguntas:

a. ¿La idea principal del texto es?

informar que los cerebros son diferentes

b. ¿Cómo crees que podrías mejorar el funcionamiento de tu cerebro?

Alimentación con frutas y verduras

c. Escribe tres funciones fundamentales del cerebro.

1. Mover todo el cuerpo

2. Mantener una temperatura

3. Cuando tienes frío

d. Según lo leído, ¿con qué compararías el funcionamiento del cerebro humano? Explica

Porque.

con la memoria de un computador

5. Describe lo que realizas en un día normal de tu vida.

Me levanto, voy a escuela, me despierto, desayuno, me voy a clases, salgo y regreso al taller, termino y me voy a casa.

4. Escribe con tus propias palabras lo que dice el texto:

el motor principal del cuerpo es el cerebro porque sin él no hay movimiento.

Prueba de estado inicial lectura y escritura, de un joven de 18 años.

1. Lee el siguiente texto:

TU CEREBRO ¿CÓMO ES Y PARA QUE SIRVE?

Tu cerebro es el órgano que domina todo tu cuerpo, cualquier actividad que realices depende de tu cerebro; cuando tú estás dispuesto a realizar algo, instantáneamente tu cerebro comienza a establecer sinapsis, que es la unión entre una neurona y otra, las neuronas son las células cerebrales y son las encargadas de transmitir la información.

Como no hay dos cerebros completamente idénticos y que funcionen igual, así mismo no hay dos personas iguales, cada ser humano tiene características que lo diferencian de los demás; en su aspecto físico, capacidades, gustos, formas de actuar y sentimientos. El cerebro de cada persona opera de forma diferente, es por esa razón que tú observas cómo cada uno de tus compañeros aprende de manera distinta, algunos aprenden y memorizan más fácil y rápidamente que otros; para algunas personas bailar y cantar es una actividad muy simple mientras que para otros es más sencillo realizar problemas matemáticos.

Tu cerebro funciona aún cuando estás dormido, él es el que te avisa en que momento debes levantarte, te avisa del frío, del calor, del hambre, de la sed, en fin, regula tu organismo. Tu cerebro te hace una persona muy especial, por él tú ríes, lloras, cantas, sueñas y amas.

Tomado de Pluma mágica 4, Editorial EA Edarte S.A, Angela María Arenas, Gloria Cecilia Henao L, Olga Lucía Zuluaga E.
Pag 35

2. Con base en el texto leído responde los siguientes ítems

Encierra en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta:

• La unión entre dos neuronas, recibe el nombre de:

- a. Células cerebrales.
- b. Sinapsis.
- c. Memoria.

• El cerebro es quien:

- a. Domina todo tu cuerpo.
- b. Opera igual en todas las personas.
- c. Deja de funcionar cuando estas dormido.

Ubica en la columna B la letra de la columna A que corresponda a la respuesta correcta.

COLUMNA A

COLUMNA B

- | | |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> A. El cerebro lo sirve al hombre para | <input checked="" type="checkbox"/> B. Su aspecto físico, capacidades y gustos |
| <input checked="" type="checkbox"/> B. Algunas personas aprenden de forma diferente porque | <input checked="" type="checkbox"/> A. Bailar y realizar problemas matemáticos |
| <input checked="" type="checkbox"/> C. Tu cerebro te avisa de | <input checked="" type="checkbox"/> C. Del frío, del calor y del hambre |
| <input checked="" type="checkbox"/> D. Los seres humanos se diferencian entre si | <input checked="" type="checkbox"/> D. El cerebro opera de forma diferente |

3. Responde las siguientes preguntas:

a. ¿La idea principal del texto es?

El cerebro es el organo que todo nos domina pero cuando crecemos podemos bailar, leer, llorar

b. ¿Cómo crees que podrías mejorar el funcionamiento de tu cerebro?
teniendo mas capacidad en el cerebro

c. Escribe tres funciones fundamentales del cerebro.

- en bailar leer problemas matematicos.
- El cerebro opera de forma diferente
- El cerebro domina todo tu cuerpo

d. Según lo leído, ¿con qué compararías el funcionamiento del cerebro humano? Explica Porque.
El cerebro como el computador tiene cosas iguales pero al cerebro de los humanos son mas abstrado, pero el computador trabaja con cerebro

4. Escribe con tus propias palabras lo que dice el texto:
pero tambien el cerebro puede mandar al cuerpo pero con los pensamientos lo bien puede

5. Describe lo que realizas en un día normal de tu vida.
yo voy en un bus voy a la escuela voy a la casa voy a jugar futbol voy a leer voy a bailar voy a jugar videojuegos voy a jugar con los amigos

Shopyo

Prueba de estado inicial lectura y escritura, de un joven de 14 años

1. Lee el siguiente texto:

**TU CEREBRO
¿CÓMO ES Y PARA QUE SIRVE?**

Tu cerebro es el órgano que domina todo tu cuerpo, cualquier actividad que realices depende de tu cerebro; cuando tú estás dispuesto a realizar algo, instantáneamente tu cerebro comienza a establecer sinapsis, que es la unión entre una neurona y otra, las neuronas son las células cerebrales y son las encargadas de transmitir la información.

Como no hay dos cerebros completamente idénticos y que funcionen igual, así mismo no hay dos personas iguales, cada ser humano tiene características que lo diferencian de los demás; en su aspecto físico, capacidades, gustos, formas de actuar y sentimientos. El cerebro de cada persona opera de forma diferente, es por esa razón que tú observas cómo cada uno de tus compañeros aprende de manera distinta, algunos aprenden y memorizan más fácil y rápidamente que otros; para algunas personas bailar y cantar es una actividad muy simple mientras que para otros es más sencillo realizar problemas matemáticos.

Tu cerebro funciona aún cuando estás dormido, él es el que te avisa en que momento debes levantarte, te avisa del frío, del calor, del hambre, de la sed, en fin, regula tu organismo. Tu cerebro te hace una persona muy especial, por él tú ríes, lloras, cantas, sueñas y amas.

Tomado de Pluma mágica 4, Editorial EA Ediarie S.A, Angela María Arenas, Gloria Cecilia Henao L, Olga Lucía Zuluaga E.
Pag 35

2. Con base en el texto leído responde los siguientes ítems

Encierra en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta:

• La unión entre dos neuronas, recibe el nombre de:

- a) Células cerebrales.
- b. Sinapsis.
- c. Memoria.

• El cerebro es quien:

- a. Domina todo tu cuerpo.
- b. Opera igual en todas las personas.
- c. Deja de funcionar cuando estas dormido.

Ubica en la columna B la letra de la columna A que corresponda a la respuesta correcta.

COLUMNA A

COLUMNA B

- | | |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> A. El cerebro le sirve al hombre para | <input type="checkbox"/> Su aspecto físico, capacidades y gustos |
| <input checked="" type="checkbox"/> B. Algunas personas aprenden de forma diferente porque | <input type="checkbox"/> Bailar y realizar problemas matemáticos |
| <input checked="" type="checkbox"/> C. Tu cerebro te avisa de | <input type="checkbox"/> Del frío, del calor y del hambre |
| <input checked="" type="checkbox"/> D. Los seres humanos se diferencian entre si | <input type="checkbox"/> El cerebro opera de forma diferente |

3. Responde las siguientes preguntas:

- a. ¿La idea principal del texto es?

el cerebro es para una niña niña, es para los
 pensamientos y también es para pensar
 como pensar leer hablar sentir X

b. ¿Cómo crees que podrías mejorar el funcionamiento de tu cerebro?
 Yo pienso que lo podemos mejorar no
 para no acostumbrarnos de los de cambios X
 lo malo por lo que

c. Escribe tres funciones fundamentales del cerebro.

1. El cerebro es útil para muchas cosas X
 2. es importante para una poder hacer
 muchas cosas como hablar sentir X
 3. también es para pensar y recordar X
 las personas

d. Según lo leído, ¿con qué compararías el funcionamiento del cerebro humano? Explica
 Porque.
 no lo compararía con nada X
 por que el cerebro es una cosa para
 pensar y para es objetos distintos X

4. Escribe con tus propias palabras lo que dice el texto:
 el texto que de el cerebro cosas
 más importantes

5. Describe lo que realizas en un día normal de tu vida.
 Yo cuando estoy en un día de mi
 vida cuando salgo al parque
 al lado a mi familia salgo a jugar
 con mi familia

lo que no entendi fue esta presentas
 las primeras

Prueba de estado inicial lectura y escritura, niña de 12 años.

HISTORIA DE MEDELLÍN

En el valle de aborra donde hoy se asienta MEDELLÍN lo bien por primera vez en el año 1548 una expedición de 33 hombres que iban al mando de Jeronimo Luis Toledo que ademas recibia ordenes de Mariscal Jorge Robledo Los indios que vivian en el valle de ABURA se armaron con macanas y tirantes comenzaron una gran resistencia

En el año 1616 llego otro grupo de conquistadores encabezado por Francisco Herrera y Campuzano para fundar el barrio San Lorenzo de aborra donde hoy queda el Parque del Poblado

En el 1649 en el sitio de ana se construye la iglesia de la candelaria por iniciativa del Padre Juan Gomez de Urena y deo de lona de ana.

El 20 de marzo de 1691 el teniente de gobernador Juan Suarez de la candelaria por deo del gobernador Francisco de Montalvo y Salazar esta fundacion no tuvo efecto de nada mediante real real fundacional.

Esta Ciudad fue fundada por - Francisco Herrera y Campuzano

Escritura "Historia de Medellín", elaborada por un joven de 18 años

HISTORIA DE MEDELLÍN:

En el valle de aborra donde hoy se asienta MEDELLÍN lo bien por primera vez en 1648 en una expedición de 33 hombres que iban al mando de Jeronimo Luis Toledo que tambien recibio ademas de Mariscal Jorge Robledo. Los indios que vivian en el valle de ABURA se armaron con macanas y tirantes comenzaron una gran resistencia.

En el año 1616 llego otro grupo de conquistadores encabezado por Francisco Herrera y Campuzano para fundar el 2 de marzo la poblacion de San Lorenzo de aborra donde hoy queda el Parque del Poblado.

Reescritura "Historia de Medellín", elaborada por un joven de 18 años

Lugares Turísticos y Fiestas

el pueblito: paisa se encuentra sobre el cerro natibara y sirve como el mirador tradicional de medellin es la replica de un autentico pueblo antioqueño de tamaño natural cuenta con tienda artesanas y restaurantes tel 235 8370 plaza botero DIRECCIÓN CARRERA 52 con calle 52 al berrga al are libre de manera permanente es escultura del maestro fernando botero losre artista nacido en esta ciudad se encuentra frente al museo de antioquia

Catedral basílica metropolitana
 paseo baliosas obras de arte
 como teales como espejos tito marmelado
 computa interna

Escritura de la descripción de un sitio turístico de Medellín, de un joven de 14 años

Lugares Turísticos y Fiestas

el pueblito: paisa se encuentra sobre el cerro natibara y sirve como el mirador tradicional de medellin es la replica de un autentico pueblo antioqueño de tamaño natural cuenta con tienda artesanas y restaurantes tel 235 8370 plaza botero DIRECCIÓN CARRERA 52 con calle 52 al berrga al are libre de manera permanente es escultura del maestro fernando botero losre artista nacido en esta ciudad se encuentra frente al museo de antioquia

Catedral basílica metropolitana
 paseo baliosas obras de arte
 como teales como espejos tito marmelado
 computa interna

Reescritura del sitio turístico, de un joven de 14 años

Recorrido por el Barrio

El Recorrido que hicimos por el Barrio se hizo el día 28 de Septiembre empezamos con el colegio de Fe y Alegría hay la Guía yuliana son esplica cosas del colegio despues fuimos a La iglesia: Maria Madre de la eucaristia nos esplica el compañero Jhon Jairo sus cervisios de hay fuimos a el otro colegio Pobrigo arenas y etancur Luego fuimos a el cuadradero Luego fuimos a la guarderia cometa de hay nos devolvimos al colegio

Escritura de un recorrido por el barrio, niña de 12 años.

* * * * *
 El pasado 28 de Septiembre fuimos a un recorrido por el Barrio y estuvimos primero en la Escuela Fe y Alegría sede Aures que fue fundada en el 1975 por José María Vela Z. Luego fuimos a la iglesia María madre de la Eucaristía que fue fundada en el 2004 por el padre Gabriel Jaime Urrego; luego estuvimos en Liceo Pobrijo Arenas Betancort que fue fundada en 1991 por Fe y Alegría; despues visitamos el cuadradero del 273 Aures que fue fundado en 1990 por José María Velázquez; visitamos el CAI sede Villa Sofía que fue fundado en el 2008 por "Sobro Tabardo".
 * * * * *

Reescritura del recorrido por el barrio, niña de 12 años

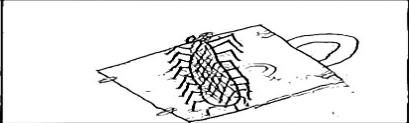
El portafolio verde inventado por dos jóvenes que lo inventaron antes de graduarse de la escuela de Ingeniería de Antioquia lo inventaron para ayudar el medio ambiente - Yorgio Restrepo

que le otorga el reconocimiento a la empresa con mayor sinergia en procatálisis en agosto de 2006 para ello desarrollaron un ef

Escritura de una noticia, niña de 12 años.

El portafolio verde lo ambiental con el desarrollo

El portafolio verde trabaja con el ambiente y el desarrollo



YUNITHIAS LAO
 El portafolio verde

VIVIANA
 con el

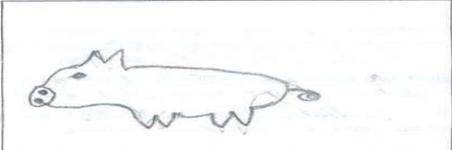
El portafolio verde lo ambiental con el desarrollo es un grupo de estudiantes que a los de química eran un grupo de 4 personas que inventaron un portafolio verde y como el ambiente está muy mal lo inventaron también con el desarrollo para los años bien porque habían de (de) cosas más o menos muy bueno. Me parece bien.

Me parece bien porque hablaba del ambiente y el desarrollo.

Reescritura de una noticia, niña de 12 años

la educación con cerdos sin entrar

en instituciones educativas
se enseñaban con
cerdos



marafelgado
domes boles

carlos marío
mora

es una escuela donde
enseñan con cerdos para
que puedan entender más los alumnos
y capacitar personas también
para que también aprendan cosas

Escritura de una noticia, joven de 14 años.

la educación con cerdo sin entrar.

un cerdo la motivación
de estos habitantes
de sajea nima
a esta escuela los enseñan
de la manera
más correcta



El profesor los
enseña para que ellos

saben que un cerdo es
un habitante de sajea nima
y que se enseñan a
los habitantes de sajea nima
de la manera más correcta
de la manera más correcta
de la manera más correcta

2

Reescritura de la noticia, joven de 14 años

Pruebas de los niños (as), jóvenes sede Santa Maria.

1. Lee el siguiente texto:

TU CEREBRO ¿CÓMO ES Y PARA QUE SIRVE?

Tu cerebro es el órgano que domina todo tu cuerpo, cualquier actividad que realices depende de tu cerebro; cuando tú estás dispuesto a realizar algo, instantáneamente tu cerebro comienza a establecer sinapsis, que es la unión entre una neurona y otra, las neuronas son las células cerebrales y son las encargadas de transmitir la información.

Como no hay dos cerebros completamente idénticos y que funcionen igual, así mismo no hay dos personas iguales, cada ser humano tiene características que lo diferencian de los demás; en su aspecto físico, capacidades, gustos, formas de actuar y sentimientos. El cerebro de cada persona opera de forma diferente, es por esa razón que tú observas cómo cada uno de tus compañeros aprende de manera distinta, algunos aprenden y memorizan más fácil y rápidamente que otros; para algunas personas bailar y cantar es una actividad muy simple mientras que para otros es más sencillo realizar problemas matemáticos.

Tu cerebro funciona aún cuando estás dormido, él es el que te avisa en que momento debes levantarte, te avisa del frío, del calor, del hambre, de la sed, en fin, regula tu organismo. Tu cerebro te hace una persona muy especial, por él tú ríes, lloras, cantas, sueñas y amas.

Tomado de: Pluma mágica 4, Editorial EA Edarte S.A. Angélica María Arenas, Gloria Cecilia Henao L., Olga Lucía Zuluaga E.
Pag 35

2. Con base en el texto leído responde los siguientes ítems

Encierra en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta:

- La unión entre dos neuronas, recibe el nombre de:
 - a. Células cerebrales.
 - b. Sinapsis.
 - c. Memoria.

- El cerebro es quien:
 - a. Domina todo tu cuerpo.
 - b. Opera igual en todas las personas.
 - c. Deja de funcionar cuando estas dormido.

Ubica en la columna B el número de la columna A que corresponda a la respuesta correcta.

COLUMNA A	COLUMNA B
1. El cerebro le sirve al hombre para	<u>4</u> su aspecto físico capacidades y gustos.
2. Algunas personas aprenden de forma diferentes porque	<u>1</u> bailar y realizar problemas matemáticos.
3. Tu cerebro te avisa de	<u>3</u> el frío, el calor y el hambre.
4. Los seres humanos se diferencian entre sí por	<u>2</u> el cerebro opera de forma diferente.

3. Responde las siguientes preguntas:

a. ¿La idea principal del texto es?

Se trata de explicar el funcionamiento del cerebro

b. Según lo leído, ¿con qué compararías el funcionamiento del cerebro humano? Justifica tu respuesta.

con el motor de un carro porque el dirige las demás piezas

c. Según el texto, Escribe tres funciones fundamentales del cerebro

1. pensar
2. busca enfermedades
3. nos ayuda a resolver problemas académicos

d. ¿Cómo crees que podrías mejorar el funcionamiento de tu cerebro?

tomando vitaminas

4. Escribe con tus propias palabras lo que dice el texto

EL CEREBRO ES EL QUE CONTROLA NUESTRO CUERPO

5. Describe lo que realizas en un día normal de tu vida.

Comer recrearme estudiar dormir Ayudar a los chicos

Prueba de estado inicial de lectura y escritura, niña de 12 años, 26 de julio de 2007.

1. Lee el siguiente texto:

TU CEREBRO ¿CÓMO ES Y PARA QUE SIRVE?

Tu cerebro es el órgano que domina todo tu cuerpo, cualquier actividad que realices depende de tu cerebro; cuando tú estás dispuesto a realizar algo, instantáneamente tu cerebro comienza a establecer sinapsis, que es la unión entre una neurona y otra, las neuronas son las células cerebrales y son las encargadas de transmitir la información.

Como no hay dos cerebros completamente idénticos y que funcionen igual, así mismo no hay dos personas iguales, cada ser humano tiene características que lo diferencian de los demás; en su aspecto físico, capacidades, gustos, formas de actuar y sentimientos. El cerebro de cada persona opera de forma diferente, es por esa razón que tú observas cómo cada uno de tus compañeros aprende de manera distinta, algunos aprenden y memorizan más fácil y rápidamente que otros; para algunas personas bailar y cantar es una actividad muy simple mientras que para otros es más sencillo realizar problemas matemáticos.

Tu cerebro funciona aún cuando estás dormido, él es el que te avisa en que momento debes levantarte, te avisa del frío, del calor, del hambre, de la sed, en fin, regula tu organismo. Tu cerebro te hace una persona muy especial, por él tú ríes, lloras, cantas, sueñas y amas.

Tomado de: Pluma Inglica 4, Editorial CA Editante S.A. Angela Maria Arenas, Rina Cecilia Henao L, Olga Lucia Zuluaga E. Pág 35

2. Con base en el texto leído responde los siguientes ítems

Encierra en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta:

• La unión entre dos neuronas, recibe el nombre de:

- a) Células cerebrales.
- b. Sinapsis.
- c. Memoria.

• El cerebro es quien:

- a) Domina todo tu cuerpo
- b. Opera igual en todas las personas
- c. Deja de funcionar cuando estas dormido.

Ubica en la columna B el número de la columna A que corresponda a la respuesta correcta.

COLUMNA A

COLUMNA B

- | | |
|---|---|
| 1. El cerebro le sirve al hombre para | <input checked="" type="checkbox"/> 2. su aspecto físico capacidades y gustos. |
| 2. Algunas personas aprenden de forma diferentes porque | <input checked="" type="checkbox"/> 1. bailan y realizar problemas matemáticos. |
| 3. Tu cerebro te avisa de | <input checked="" type="checkbox"/> 3. el frío, el calor y el hambre. |
| 4. Los seres humanos se diferencian entre si por | <input checked="" type="checkbox"/> 4. el cerebro opera de forma diferente. |

3. Responde las siguientes preguntas:

a. ¿La idea principal del texto es?
 El cerebro es el que se encarga de
 Punsionar todo nuestro cuerpo

b. Según lo leído, ¿con qué compararías el funcionamiento del cerebro humano? Justifica tu respuesta.
 Como no hay dos cerebros iguales
 Como el de el animal es diferente al
 del humano tienen funciones
 diferentes en común

c. Según el texto, Escribe tres funciones fundamentales del cerebro.
 1. Busca
 Del frío
 2. Avisa
 Del calor
 3. Avisa
 Del hambre

d. ¿Cómo crees que podrías mejorar el funcionamiento de tu cerebro?
 no consumiendo drogas de ninguna clase
 y manteniéndolo físicamente bien
 alimentado también consumiendo muchas
 frutas

4. Escribe con tus propias palabras lo que dice el texto

El cerebro es el órgano que domina todo tu cuerpo, cualquier actividad que realices depende de tu cerebro. Como no hay dos cerebros completamente idénticos y que funcionen igual así mismo no hay dos personas iguales, cada ser humano tiene características que lo diferencian. Tu cerebro funciona aún cuando estás dormido. Él es el que te avisa en que momento debes levantarte.

5. Describe lo que realizas en un día normal de tu vida.

Yo me levanto, dando gracias a Dios por un nuevo día que me brinda en vida. Le doy gracias también porque todo lo que hago por esas mañanas tan lindas que son días para aprender nuevos cosas en el colegio en sonaba en la calle y cuando me acuerdo pidiéndole que cuando me levante me mantenga en vida.

Prueba de estado inicial de lectura y escritura, joven de 14 años, 26 de julio de 2007

1. Lee el siguiente texto:

**TU CEREBRO
 ¿CÓMO ES Y PARA QUE SIRVE?**

Tu cerebro es el órgano que domina todo tu cuerpo, cualquier actividad que realices depende de tu cerebro; cuando tú estás dispuesto a realizar algo, instantáneamente tu cerebro comienza a establecer sinapsis, que es la unión entre una neurona y otra, las neuronas son las células cerebrales y son las encargadas de transmitir la información.

Como no hay dos cerebros completamente idénticos y que funcionen igual, así mismo no hay dos personas iguales, cada ser humano tiene características que lo diferencian de los demás; en su aspecto físico, capacidades, gustos, formas de actuar y sentimientos. El cerebro de cada persona opera de forma diferente, es por esa razón que tú observas cómo cada uno de tus compañeros aprende de manera distinta, algunos aprenden y memorizan más fácil y rápidamente que otros; para algunas personas bailar y cantar es una actividad muy simple mientras que para otros es más sencillo realizar problemas matemáticos.

Tu cerebro funciona aún cuando estás dormido, él es el que te avisa en que momento debes levantarte, te avisa del frío, del calor, del hambre, de la sed, en fin, regula tu organismo. Tu cerebro te hace una persona muy especial, por él tú ríes, lloras, cantas, sueñas y amas.

Tomado de: Pluma mágica 4, Editorial EA Edarte S.A, Angélica María Arenas, Gloria Cecilia Henao L, Diana Lucía Zuluaga E.
 Pág 35

2. Con base en el texto leído responde los siguientes ítems

Encierra en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta:

- La unión entre dos neuronas, recibe el nombre de:
 - a. Células cerebrales
 - b. Sinapsis.
 - c. Memoria
- El cerebro es quien:
 - a. Domina todo tu cuerpo
 - b. Opera igual en todas las personas
 - c. Deja de funcionar cuando estas dormido

Ubica en la columna B el número de la columna A que corresponda a la respuesta correcta.

COLUMNA A	COLUMNA B
1. El cerebro le sirve al hombre para	4 su aspecto físico capacidades y gustos.
2. Algunas personas aprenden de forma diferentes porque	1 baila y realizar problemas matemáticos.
3. Tu cerebro te avisa de	3 el frío, el calor y el hambre.
4. Los seres humanos se diferencia entre si por	2 el cerebro opera de forma diferente.

3. Responde las siguientes preguntas:

a. ¿La idea principal del texto es?

El cerebro le mueve a uno el cuerpo y le informa cuando tiene frío, calor, hambre, le ayuda en el aspecto físico.

b. Según lo leído, ¿con qué compararías el funcionamiento del cerebro humano? Justifica tu respuesta.

Con una pelota porque el cerebro es redondo y la pelota también.
Con un bolso porque uno en el cerebro guarda información y en el bolso libros, cuadernos de estudio.

c. Según el texto, Escribe tres funciones fundamentales del cerebro.

1. Le informa a uno del frío, calor, hambre.
2. Le ayuda en el aspecto físico.
3. Le ayuda a guardar información.

d. ¿Cómo crees que podrías mejorar el funcionamiento de tu cerebro?

Aprendiendo más.

4. Escribe con tus propias palabras lo que dice el texto.

El cerebro le mueve a uno el cuerpo y le avisa a uno cuando tiene frío, hambre, le ayuda en el aspecto físico, le ayuda a pensar por ejemplo en la matemática pensar bien para responder bien.

5. Describe lo que realizas en un día normal de tu vida.

Primero estudio, luego salir a jugar, salir a bailar de vez en cuando, aprendiendo a estudiar como nos están enseñando a trabajar, trabajo en el taller.

Prueba de estado inicial de lectura y escritura, joven de 14 años, iletrado absoluto, prueba escrita por una de las maestras en formación desde las respuestas del joven, 26 de octubre de 2007.

Yo entendí que la señora tenía cáncer y que la familia pasaba por ahí no la saludaban los problemas familiares de causa de que la enfermedad de la señora era una enfermedad incurable de cáncer.

Prueba de estado inicial de habla y escucha, niña de 12 años, después de haber escuchado la canción Amor y Control de Rubén Blades.



Prueba de estado inicial de habla y escucha, joven de 14 años, después de haber escuchado la canción Amor y Control de Rubén Blades.

DESCRIPCION DE UN SITIO TURISTICO:

el parque de las aguas

en el par de las aguas hay muchas
picadas una la gente hay veredas,
 y tambien hay un lugar grande,
 hay cabinas, hay muchas tubigueras
 grandes y pequeñas don los niños
 adultos se ponen bas tides de baño
 hay calcomiões hay tiendas hay academia

Descripción de un sitio turístico del municipio de Medellín, niña de 12 años 4 de octubre de 2007

el parque de los ciegos
en el parque de las aguas, muchas
piscinas va la gente, yerva y también,
un lugar grande hay cabinas son para la
gente meter la ropa los bolso, muchos
tuboganes grandes y pequeños se mete los
niños para caer a la piscina

Reescritura del sitio turístico, niña de 12 años, 9 de octubre de 2007.

DESCRIPCION DE UN SITIO TURISTICO:

PARQUE DE LAS AGUAS

Es donde uno se puede divertir
tirando piscinas en las diferentes
que hay entre todas de que hay
diferentes alturas con la
familia o los amigos y hay toboganes
entre diferentes como el familiar la bala

Descripción de un sitio turístico del municipio de Medellín, joven de 14 años, 4 de octubre de 2007

DESCRIPCIÓN DE UN SITIO TURÍSTICO:

PARQUE DE LAS AGUAS

Es donde se pueden divertir
todas las personas, después
de meterse en a las piscina
en trajes de baño. allí hay
diferentes piscinas, pero unas
más altas que otras. también
hay toboganes largos y cortos
de los cuales uno se puede
tirar,

Reescritura de la descripción del sitio turístico del municipio de Medellín, joven de 14 años, 9 de octubre de 2007

Parque de los deseos

El parque de los deseos es como una especie de museo, donde va mucha gente a ver películas. En este parque hay una especie de chorrillos donde los niños se pueden bañar, y pasa el metro, está al frente de una universidad, la universidad de Antioquia. Hay ventas de comidas rápidas, helados, también hay un restaurante donde venden bandeja paisa, sancocho, frijoles.

Por el parque de los deseos pasan muchos carros, a él se puede llegar en bus, en taxi, en metro o en moto. Al lado de este parque está el parque Explora, el parque Norte, el Jardín Botánico; todos ellos son visitados por mucha gente, y de otros países como por ejemplo México, Estados Unidos, Brasil.

En este parque hay un teléfono de piedra, donde uno habla y escucha la voz al otro lado.

Hay como unas pirámides, como las de Egipto, un reloj solar, un reloj que gira con la mano, hay baños públicos, y tienen ventiladores el baño para uno secarse las manos, el sanitario se vacía solo.

Este parque tiene guías, para mostrarle todo a los turistas y decirles el nombre de todo, que significa esto.

Está el planetario ahí mismo donde muestran la evolución del hombre.

Descripción de un sitio turístico del municipio de Medellín, joven de 14 años, iletrado absoluto, escrita por una de las maestras en formación, 9 de octubre de 2007

Reescritura Parque de los deseos.

Es como una especie de museo donde la gente puede ir a ver películas.

Está ubicado frente a la Universidad de Antioquia, contiguo queda el parque Explora, el parque Norte y el Jardín Botánico.

En él hay unos chorrillos de agua donde los niños se pueden bañar, también encontramos unas pirámides, un reloj solar, un reloj que gira con la mano, baños públicos, el planetario donde muestran la evolución del hombre, un teléfono de piedra.

El parque cuenta con varios guías que muestran a los visitantes todo lo que hay en él, a este sitio se puede llegar en metro, cualquier transporte público o particular. Hay varios restaurantes donde venden comidas rápidas, caseras, bebidas, ensaladas de frutas, entre otras.

Reescritura descripción de un sitio turístico del municipio de Medellín, joven de 14 años, iletrado absoluto, escrita por una de las maestras en formación, 11 de octubre de 2007

Pruebas de los jóvenes sede Playón.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN ESPECIAL
NÚCLEO DE INVESTIGACIÓN FORMATIVA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA
PROYECTO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA I
PRUEBA DE ESTADO INICIAL DE LECTURA
INSTITUCIÓN FE Y ALEGRÍA

NOMBRE: Pluma EDAD: 54 años
SEDE: Playón GRUPO: CEP 3-5 FECHA: Julio 21 de 2007

1. Lee el siguiente texto:

TU CEREBRO ¿CÓMO ES Y PARA QUE SIRVE?

Tu cerebro es el órgano que domina todo tu cuerpo, cualquier actividad que realices depende de tu cerebro; cuando tú estás dispuesto a realizar algo, instantáneamente tu cerebro comienza a establecer sinapsis, que es la unión entre una neurona y otra, las neuronas son las células cerebrales y son las encargadas de transmitir la información.

Como no hay dos cerebros completamente idénticos y que funcionen igual, así mismo no hay dos personas iguales, cada ser humano tiene características que lo diferencian de los demás; en su aspecto físico, capacidades, gustos, formas de actuar y sentimientos. El cerebro de cada persona opera de forma diferente, es por esa razón que tú observas cómo cada uno de tus compañeros aprende de manera distinta, algunos aprenden y memorizan más fácil y rápidamente que otros; para algunas personas bailar y cantar es una actividad muy simple mientras que para otros es más sencillo realizar problemas matemáticos.

Tu cerebro funciona aún cuando estás dormido, él es el que te avisa en que momento debes levantarte, te avisa del frío, del calor, del hambre, de la sed, en fin, regula tu organismo. Tu cerebro te hace una persona muy especial, por él tú ríes, lloras, cantas, sueñas y amas.

Tomado de: Pluma mágica 4, Editorial EA Edarte S.A. Ángela María Arenas, Gloria Cecilia Henao L., Olga Lucía Zuluaga E.

3. Responde las siguientes preguntas

a. ¿La idea principal del texto es?

Saber cómo aprovechar mi inteligencia y también aprender algo sobre la anatomía del cerebro.

b. Según lo leído, ¿con qué comparas el funcionamiento del cerebro humano? Justifica tu respuesta

Lo comparo con una computadora, es funcionando como la de una computadora o de una Hoguera

c. Según el texto, Escribe tres funciones fundamentales del cerebro

1. Almacena
2. Dirige
3. Regula mi cuerpo

d. ¿Cómo crees que podrías mejorar el funcionamiento de tu cerebro?

Alimentarme bien, no esforzarme en el trabajo que el descanso y se merece

2. Con base en el texto leído responde los siguientes ítems

Encierra en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta:

- La unión entre dos neuronas, recibe el nombre de:
 - a. Células cerebrales
 - b. Sinapsis
 - c. Memoria
- El cerebro es quien:
 - a. Domina todo tu cuerpo
 - b. Opera igual en todas las personas.
 - c. Deja de funcionar cuando estas dormido.

Ubica en la columna B el número de la columna A que corresponda a la respuesta correcta.

COLUMNA A

1. El cerebro le sirve al hombre para
2. Algunas personas aprenden de forma diferentes porque
3. Tu cerebro te avisa de
4. Los seres humanos se diferencian entre si por

COLUMNA B

- 4 su aspecto físico, capacidades y gustos.
- 1 bailar y realizar problemas matemáticos.
- 3 el frío, el calor y el hambre.
- 2 el cerebro opera de forma diferente.

4. Escribe con tus propias palabras lo que dice el texto

El texto dice que no todos los cerebros ni todos las personas son iguales, no tienen personas y tienen cerebro igual ni a quien igual por eso todos aprendemos y tenemos diferentes formas.

5. Describe lo que realizas en un día normal de tu vida

Me levanto a las 4:20 PM. Me aseo mi cuerpo en 20 minutos empiezo mis labores a las 4:30 hasta las 11:30 AM. luego descanso un poco. Oración mi casa preparo un almuerzo. Veo un poco de TV. luego a las 2 PM. Salgo a hacer las compras por la otra día, a las cuatro (4) PM empiezo a preparar por el noche la mesa para las ventas, etc. etc.

Prueba de estado inicial de lectura y escritura, adulta de 54 años, 21 de julio de 2007.

NOMBRE: Fei Alegría Plazo EDAD: 26
 SEDE: FE Y ALEGRIA PLAZO GRUPO: 313 FECHA: 21 01 2007

1. Lee el siguiente texto:

**TU CEREBRO
 ¿CÓMO ES Y PARA QUE SIRVE?**

Tu cerebro es el órgano que domina todo tu cuerpo, cualquier actividad que realices depende de tu cerebro; cuando tú estás dispuesto a realizar algo, instantáneamente tu cerebro comienza a establecer sinapsis, que es la unión entre una neurona y otra, las neuronas son las células cerebrales y son las encargadas de transmitir la información.

Como no hay dos cerebros completamente idénticos y que funcionen igual, así mismo no hay dos personas iguales, cada ser humano tiene características que lo diferencian de los demás; en su aspecto físico, capacidades, gustos, formas de actuar y sentimientos. El cerebro de cada persona opera de forma diferente, es por esa razón que tú observas cómo cada uno de tus compañeros aprende de manera distinta, algunos aprenden y memorizan más fácil y rápidamente que otros; para algunas personas bailar y cantar es una actividad muy simple mientras que para otros es más sencillo realizar problemas matemáticos.

Tu cerebro funciona aún cuando estás dormido, él es el que te avisa en que momento debes levantarte, te avisa del frío, del calor, del hambre, de la sed, en fin, regula tu organismo. Tu cerebro te hace una persona muy especial, por él tú ríes, lloras, cantas, sueñas y amas.

Tomado de: Pluma mágica 4. Editorial EA Edarte S.A. Angela Maria Arenas, Gloria Cecilia Henao L, Olga Lucía Zuluaga E.

3. Responde las siguientes preguntas:

a. ¿La idea principal del texto es?

Es mi cerebro funciona a cada paso que doy, y que él me avisa lo que pasa en mi cuerpo.

b. Según lo leído, ¿con qué compararías el funcionamiento del cerebro humano? Justifica tu respuesta.

El cerebro humano lo compararía con mi corazón por el paso de que mi cerebro está funcionando. También funciona el corazón, y él también avisa las funciones del cuerpo.

c. Según el texto, Escribe tres funciones fundamentales del cerebro.

1. Pensando en si para el día de mañana y a haber que es lo que quiero para mi vida.
2. El nos permite todo el tacto de nuestro cuerpo, y él es el que no lo maneja.
3. Memorizando todos mis datos personales.

d. ¿Cómo crees que podrías mejorar el funcionamiento de tu cerebro?

Quiero tranquila, tener una buena alimentación, para todo mi cuerpo, pero principal el cerebro que es mi mano derecha.

2. Con base en el texto leído responde los siguientes ítems:

Encierra en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta:

- La unión entre dos neuronas, recibe el nombre de:
 - a. Células cerebrales.
 - b. Sinapsis.** ✓
 - c. Memoria.
- El cerebro es quien:
 - a. Domina todo tu cuerpo.** ✓
 - b. Opera igual en todas las personas.
 - c. Deja de funcionar cuando estas dormido.

Ubica en la columna B el número de la columna A que corresponda a la respuesta correcta.

COLUMNA A	COLUMNA B
1. El cerebro le sirve al hombre para	<u>1</u> su aspecto físico, capacidades y gustos. ✓
2. Algunas personas aprenden de forma diferentes porque	<u>4</u> bailar y realizar problemas matemáticos. ✓
3. Tu cerebro le avisa de	<u>3</u> el frío, el calor y el hambre. ✓
4. Los seres humanos se diferencia entre si por	<u>2</u> el cerebro opera de forma diferente. ✓

4. Escribe con tus propias palabras lo que dice el texto

El texto me dice que no hay mejor indicación que no sea el cerebro. El cerebro es mi amigo por que él sabe lo que pasa en mi cuerpo y lo que mi cuerpo quiere. Por medio de estas palabras me he dado cuenta que no tenemos 2 personas iguales, todos tenemos diferencias, por eso es que debe de ser uno mismo.

5. Describe lo que realizas en un día normal de tu vida.

Lo que realizo en mi vida es, ser una mujer de hogar, me realizo de que todo en casa marche bien. Si tengo un error no me miro ni me pongo cuidado que quiere mi cuerpo o que necesito para yo mejorar algo en mi vida. Ya los sábados me dedico al estudio y le pongo mucho cuidado al profesora, por que quiero salir adelante...

Prueba de estado inicial lectura y escritura, adulta joven de 26 Años, 21 de julio de 2007.

NOMBRE: _____ EDAD: 46
 SEDE: playan GRUPO: 3/3 FECHA: 21 de 7 2007

1. Lee el siguiente texto:

**TU CEREBRO
 ¿CÓMO ES Y PARA QUE SIRVE?**

Tu cerebro es el órgano que domina todo tu cuerpo, cualquier actividad que realices depende de tu cerebro; cuando tú estás dispuesto a realizar algo, instantáneamente tu cerebro comienza a establecer sinapsis, que es la unión entre una neurona y otra, las neuronas son las células cerebrales y son las encargadas de transmitir la información.

Como no hay dos cerebros completamente idénticos y que funcionen igual, así mismo no hay dos personas iguales, cada ser humano tiene características que lo diferencian de los demás; en su aspecto físico, capacidades, gustos, formas de actuar y sentimientos. El cerebro de cada persona opera de forma diferente, es por esa razón que tú observas cómo cada uno de tus compañeros aprende de manera distinta, algunos aprenden y memorizan más fácil y rápidamente que otros; para algunas personas bailar y cantar es una actividad muy simple mientras que para otros es más sencillo realizar problemas matemáticos.

Tu cerebro funciona aún cuando estás dormido, él es el que te avisa en que momento debes levantarte, te avisa del frío, del calor, del hambre, de la sed, en fin, regula tu organismo. Tu cerebro te hace una persona muy especial, por él tú ríes, lloras, cantas, sueñas y amas.

Tomado de: Pluma mágica 4, Editorial EA Edarte S.A. Angélica María Arenas, Gloria Cecilia Henao L., Olga Lucía Zuluaga E.

3. Responde las siguientes preguntas:

a. ¿La idea principal del texto es?

Sobre la células cerebrales que son unas de las más importantes

b. Según lo leído, ¿con qué compararías el funcionamiento del cerebro humano? Justifica tu respuesta.

El funcionamiento del cerebro es uno de las células que más se debe cuidar porque no se reproducen

c. Según el texto, Escribe tres funciones fundamentales del cerebro

1. las células cerebrales son las encargadas de transmitir la información
2. El cerebro de cada persona opera de forma diferente
3. es una de las células que no se reproducen

d. ¿Cómo crees que podrías mejorar el funcionamiento de tu cerebro?

no consumiendo drogas ni alcohol y cigarrillos para no acabar con la células cerebrales

2. Con base en el texto leído responde los siguientes ítems

Encierra en un círculo la letra que corresponde a la respuesta correcta:

- La unión entre dos neuronas, recibe el nombre de
 - a. Células cerebrales.
 - b. Sinapsis.
 - c. Memoria.
- El cerebro es quien:
 - a. Domina todo tu cuerpo
 - b. Opera igual en todas las personas
 - c. Deja de funcionar cuando estas dormido

Ubica en la columna B el número de la columna A que corresponda a la respuesta correcta

COLUMNA A	COLUMNA B
1. El cerebro le sirve al hombre para	3. su aspecto físico, capacidades y gustos
2. Algunas personas aprenden de forma diferentes porque	1. bailar y realizar problemas matemáticos
3. Tu cerebro le avisa de	4. el frío, el calor y el hambre
4. Los seres humanos se diferencia entre si por	2. el cerebro opera de forma diferente

4. Escribe con tus propias palabras lo que dice el texto

Se habla sobre las células cerebrales y como deben de funcionar

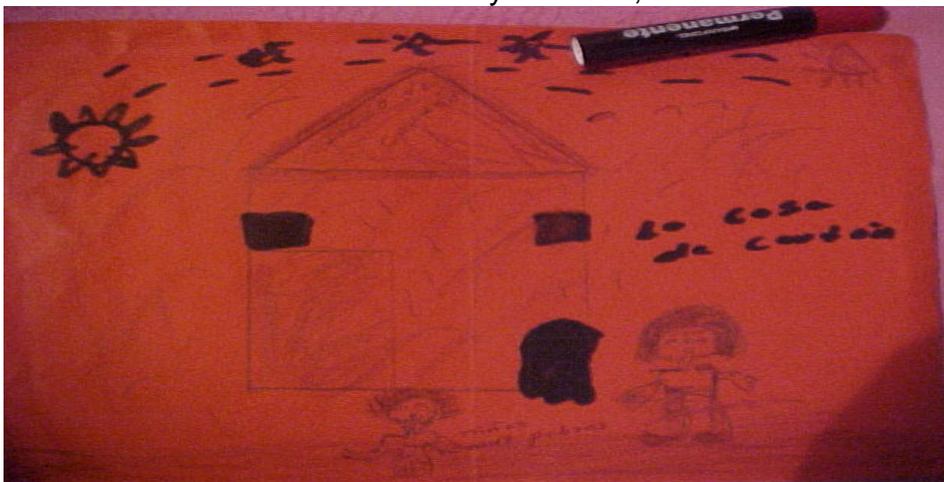
5. Describe lo que realizas en un día normal de tu vida

realizar las cosas bien y cuidar de las células y de la salud que es las más importante en la vida

Prueba de estado inicial lectura y escritura, adulto de 46 años, 21 de julio de 2007.



Prueba de estado inicial de habla y escucha, adulta de 54 años.



Prueba de estado inicial de habla y escucha, adulto de 46 años,



Prueba de estado inicial de habla y escucha, adulta menor de 26 años.

AUTOEVALUACIÓN

Lectura y Escritura.

Indicador	Escala De Valoración			
	Excelente	Sobresaliente	Aceptable	Insuficiente
Atiende y sigue instrucciones orales y escritas para la ejecución de una tarea.		X		
Focaliza y sostiene la atención en la realización de la tarea.		X		
Identifica la lectura, la escritura, el habla y la escucha como medios de comunicación que les permite acceder al conocimiento.	X			
Presenta disposición e interés hacia los procesos de lectura y escritura.	X			

Observaciones:
yo tuve alguna falla en una tarea en la guía N=10 al no completar la tarea puesta por las profesoras.

Habla y Escucha.

Indicador	Escala De Valoración			
	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Nunca
Establece contacto visual con el público o interlocutores y asume una postura corporal acorde a la situación comunicativa.	X			
Inicia, sostiene y finaliza una conversación de acuerdo a la tipología textual planteada.	X			
Expresa sus ideas de manera coherente y cohesiva conservando un eje temático.	X			
Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas desde el discurso oral y escrito.		X		

Observaciones:
Tengo varios errores de ortografía y signos de puntuación pero tengo q! aprendo a corregirlos.

Muchas gracias X todo.

Autoevaluación de las cuatro habilidades comunicativas, adulta de 54 años.

AUTOEVALUACIÓN

Lectura y Escritura.

Indicador	Escala De Valoración			
	Excelente	Sobresaliente	Aceptable	Insuficiente
Atiende y sigue instrucciones orales y escritas para la ejecución de una tarea.		X		
Focaliza y sostiene la atención en la realización de la tarea.	X			
Identifica la lectura, la escritura, el habla y la escucha como medios de comunicación que les permite acceder al conocimiento.		X		
Presenta disposición e interés hacia los procesos de lectura y escritura.		X		

Observaciones:
*1) atiende + sigue ejecución de tareas
 2) presto atención + focalizo los trabajos
 3) no me da dificultad con la lectura + escrito
 4) presto interés + atención en la lectura*

Habla y Escucha.

Indicador	Escala De Valoración			
	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Nunca
Establece contacto visual con el público o interlocutores y asume una postura corporal acorde a la situación comunicativa.	X			
Inicia, sostiene y finaliza una conversación de acuerdo a la tipología textual planteada.		X		
Expresa sus ideas de manera coherente y cohesiva conservando un eje temático.				
Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas desde el discurso oral y escrito.			X	

Observaciones:
*1) El contacto visual el público + asumo bien
 2) porque es buena la conversación
 3) con ideas muy buenas
 4) me va muy bien con el vocabulario + discurso*

Autoevaluación de las cuatro habilidades comunicativas, adulto de 45 años.

AUTOEVALUACIÓN

Lectura y Escritura.

Indicador	Escala De Valoración			
	Excelente	Sobresaliente	Aceptable	Insuficiente
Atiende y sigue instrucciones orales y escritas para la ejecución de una tarea.		X		
Focaliza y sostiene la atención en la realización de la tarea.	X			
Identifica la lectura, la escritura, el habla y la escucha como medios de comunicación que les permite acceder al conocimiento.		X		
Presenta disposición e interés hacia los procesos de lectura y escritura.		X		

Observaciones: Considero que no todas la veces tenemos la capacidad de comprensión en cuanto a la lectura tengo poca retentiva me gusta sentir la atención cuando estoy escuchando una lección, sigo instrucciones siempre y cuando entienda lo que me están explicando.

Habla y Escucha.

Indicador	Escala De Valoración			
	Siempre	Casi Siempre	Algunas Veces	Nunca
Establece contacto visual con el público o interlocutores y asume una postura corporal acorde a la situación comunicativa.	X			
Inicia, sostiene y finaliza una conversación de acuerdo a la tipología textual planteada.		X		
Expresa sus ideas de manera coherente y cohesiva conservando un eje temático.			X	
Emplea un vocabulario fluido y pertinente para expresar sus ideas desde el discurso oral y escrito.	X			

Observaciones: Creo guarda computadora para con quien está enseñando. La idea es mantener una conversación con el otro aunque a veces me desconcentro. Muchas veces pierdo el eje temático ya que no se recibe la total comprensión. Me gusta poder usar al mejor lenguaje oral.

Autoevaluación de las cuatro habilidades comunicativas, adulto de 46 años.

Como cambiar la Bebi y darle el tetero:
 primero la reviso que si este popociada.
 luego le retiro el pañal, después lo limpio bien con pañitos húmedos.
 luego le aplico la crema n°4 y luego le acomodo el pañal nuevo por la parte inferior y lo ajusto para asegurar con las cintas parte superior.
 y para preparar el tetero.
 Coloco un poco de agua a cocinar y luego espero que este tibia lo empaco en el tetero con medida de varias onzas y luego le coloco la medida de leche en polvo. y luego procedo a colocarle el biberón. y darle el tetero un poco inclinada. se termina de tomarlo y se le sacan los gases en el pecho con palmaitas muy suaves.

Instructivos dado por un adulto de 46 años, de algo que sabia hacer y queria enseñar.

yo hago muchas cosas en mi casa como por ejemplo alimentos, aseo, organizar la Ropa etc.

en cuanto a alimentos preparo empanadas, buñuelos, pasteles de pollo etc.

para hacer una empanada se toma la porción de harina o masa de maíz se moldean las arepas para elavorar la empanada luego la relleno con carne o pollo con un poco de ^{queso} hogao, se toma el molde para empanadas se colocan las arepitas de masa bien amasada y se procede a hacer la empanada luego en una sartén se hecha aceite y se coloca a alta temperatura, cuando está bien caliente se

hecha a fuego hasta q. está bien doradita, luego se saca para q. repose un poco y se pueda consumir.

para hacer buñuelos
tomo: 1 - kg. queso molido
1 - kg. Colmaiz o harina
1 - huevo
1 - poco azúcar

Se le hecha agua para ramajar todos los ingredientes. luego se pone a cotti en una sartén y luego al fuego hasta se va calentando creando así a una temperatura media, procedo a hacer las bolitas de la preparación antes mencionada, cuando los buñuelos están un poco dorados se sacan en un secador para ser consumidos.

Gracias.

Instructivos dado por una adulta de 54 años, de algo que sabia hacer y queria enseñar

Actividad: La cocina (SUDAO).

Para preparar un SUDAO. Se necesita: la carne, yuca, papa, plátano pinto, tomate, cebolla, zanahoria, los condimentos. lo principal un poco de agua.

Para empezar a prepararlo tiene q' hacer.

pelar la yuca y sacarle el palo se hecha a cocinar mientras prepara lo otro q' es pelar la papa. Partirla en 2, pelar el plátano partirlo entronco. Cuando ya tenga listo esto se lo hecha a la olla.

Cuando lo tenga listo comienze con la carne. Lavela y faja de la echele sal coja el tomate y pongalo en tajada lo mismo q' la cebolla de huevo en tajada los hecho a la carne ya de ahí comienze con los condimentos se los hecha a la carne. revuelva todo esto y después de hecho se lo hecha a la olla. Deje cocinar 15 MTS.

Instructivos dado por una adulta joven de 26 años, de algo que sabia hacer y queria enseñar

Empresa de Conidos Rapidos.
M. y M.

Preguntas para ⁵seleccionar personal
^{seleccionar}
1- has trabajado antes en esta clase de Empresa?
2- ¿Qué experiencia tienes?
3- ¿Cuándo estabas en condiciones de empresa?

Datos personales.
Estado civil.
Edad.
¿Lugar de residencia?

1- Si
2- tengo 5 años de experiencia
3- Inmediatamente.

1- Soltera
2- 50 años
3- Pablo VI Calle 120 No. 50-38.

Entrevista realizada por una adulta de 54 años

Empresa de Comidas Rápidas
"M. y M."

Preguntas para seleccionar personal.

- 1- ¿Has trabajado antes en esta clase de Empresas?
- 2- ¿Qué experiencia tienes?
- 3- ¿Cuándo estarías en condiciones de iniciar a la labor?

Datos Personales.

- 4- ¿Lugar de Residencia?
- 5- ¿Estado Civil?
- 6- ¿Edad?
- 7- ¿Estudios Realizados?

1- Sí, he trabajado en varias Empresas de Comidas Rápidas.

2- Tengo una experiencia de unos cinco años

3- Iniciaría labores inmediatamente.

4. Vivo o recido en la calle 120 No 50-38 B. B. 6to II
5. Soltera con 2 hijos
6. 54 años
7. Primaria y algo de Secundaria y otros

Reescritura entrevista de una adulta de 54 años.

NOMBRE DE LA EMPRESA:

Prolasa Di Pura Sangre.

LABORAL:

¿Tienes reconocimiento de sistema?

R/ = NO estoy empezando el estudio de sistema.

¿A trabajado alguna vez de secretaria?

R/ = NO

EL CARGO ERA DE: SECRETARIA.

PERSONAL:

¿Por cuántas personas vives?

R/ = Por 4 Hermanos y padres.

¿NOMBRE de sus padres?

R/ = Moises - Gloria

Entrevista realizada por una adulta joven de 26 Años.

NOMBRE DE LA EMPRESA:
prolaza de pura sangre.

LABORAL:

¿Tienes reconocimiento en todo lo relacionado → es programar
en sistema? que programo.

R/= sólo tengo conocimiento de word. ✓

¿Has tenido alguna vez el cargo de secretaria? ✓

R/= No (sólo he trabajado confecciones) ¿cuál de las
no he tenido el cargo de secretaria. dos es?

EL
TU CARGO ERA DE SECRETARIA.

PERSONAL:

¿Por cuántas personas vés?

R/= 4 (son mis hermanos y madre).

Mi responsabilidad están por 4 mis 3 hermanos y mi mamá.

¿Cuáles son los nombres de tus padres? ✓

R/= Gloria (Madre)
Moises (Padre).

Reescritura entrevista de una adulta joven de 26 Años

LADRILLERA LA TORRE
NIT 89900 317 - 4

qué experiencia
¿Qué experiencia tienes en este oficio?
R/ ya he trabajado en otras empresas de este tipo hace
3 años, se operan la mota cargas entre otros.

¿Cuál es el cargo que aspiras?
R/ Estoy dispuesto a realizar cualquier oficio.

¿Cuál es tu estado civil?
R/ Casado

¿Cuántas personas tienes a cargo y quiénes son?
R/ tengo cinco mi esposa, tres hijos y mi mamá.

Entrevista realizada por un adulto de 46 años.

LADRILLERA LA TORRE
MEDELLIN.
PROPIETARIO

NIT 89000317-4

¿Qué experiencia tienes en este oficio? ✓

R/ Ya he trabajado en otras empresas de este tipo ✓
durante tres años; se operan la montacargas entre
otros.

¿Cuál es el cargo que aspiras? ✓

R/ Estoy dispuesto a realizar cualquier oficio. ✓

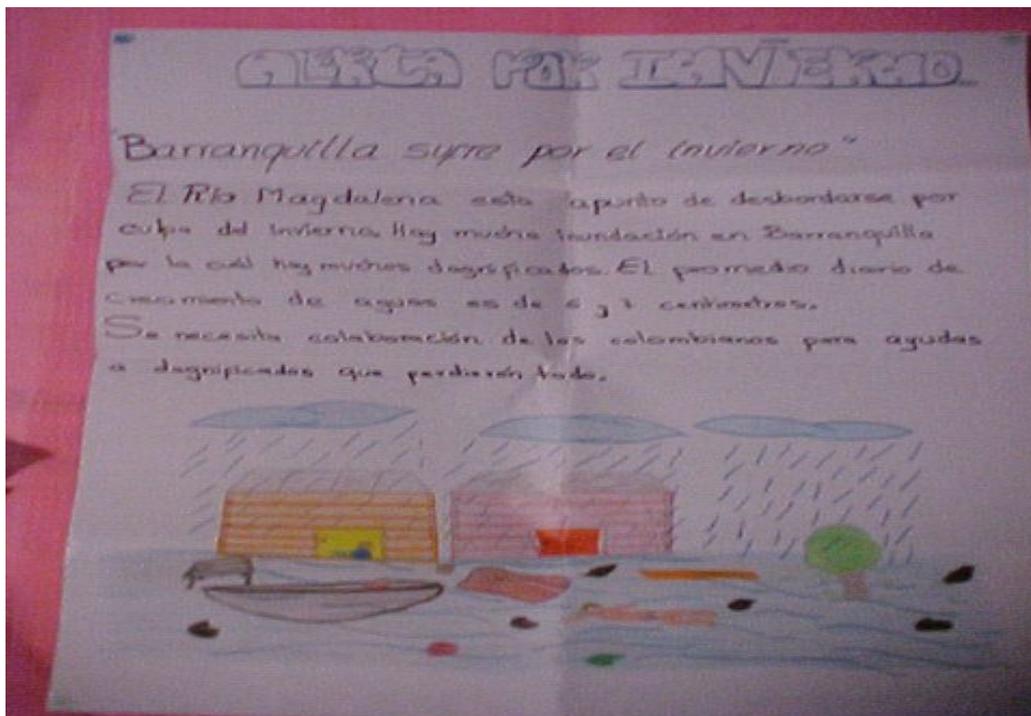
¿Cuál es tu estado civil? ✓

R/ Mi estado civil es Casado. ✓

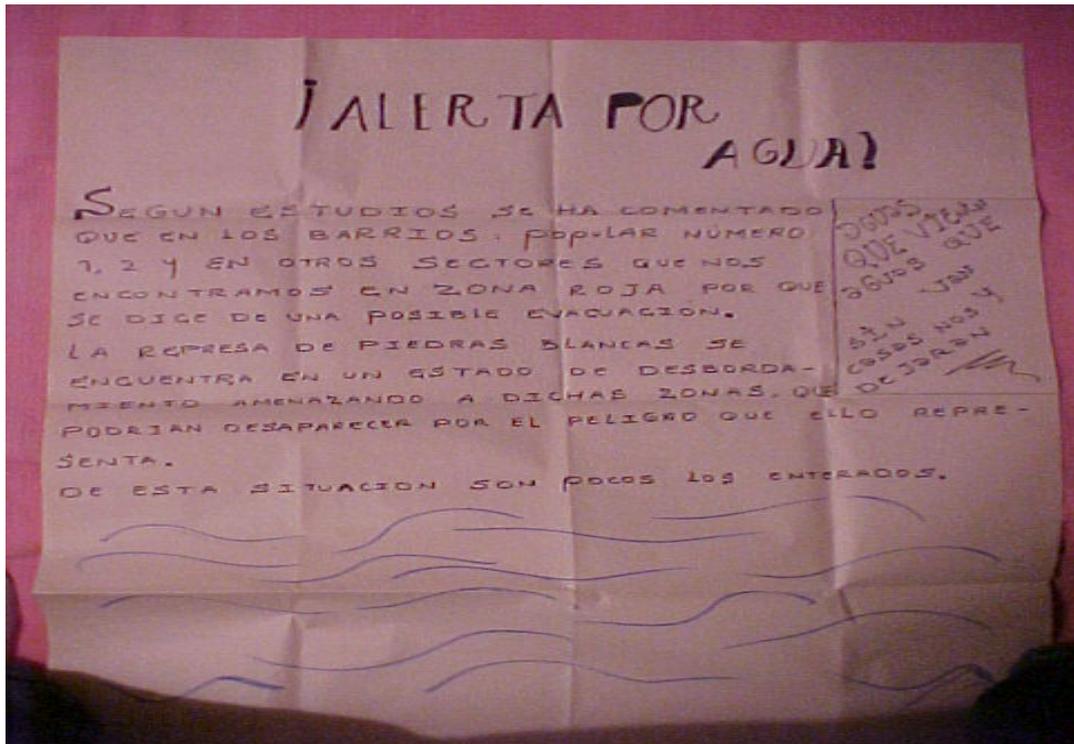
¿Cuántas personas tiene a cargo y quiénes son?

R/ Tengo cinco mi esposa 3 hijos y mi mamá

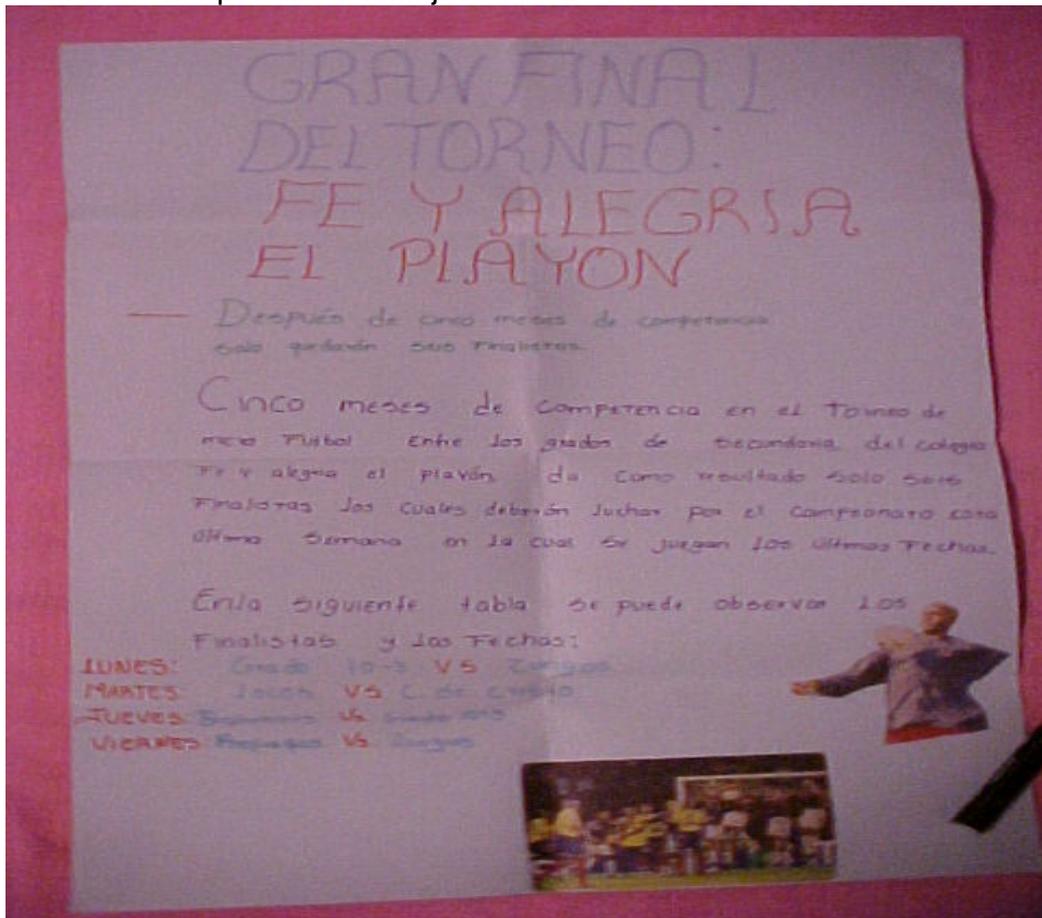
Reescritura entrevista de un adulto de 46 años.



Noticia escrita por una adulta de 54 años.



Noticia escrita por una adulta joven de 26 años



Noticia escrita por un adulto de 46 años

BIBLIOGRAFIA

ARCE, MARIA EUGENIA. "La alfabetización como herramienta para superar la discriminación" En: Revista Debate en Educación de Adultos. N° 18, diciembre 2004. p. 4-7.

ARISPE SOLANA, Evelyn. Más o Menos Letrados: Adolescentes y Comunidades Lectoras en la Escuela Secundaria en México. En: Lectura y Vida. Vol. 20, N° 3 Septiembre 1999. P. 22 – 28

AVEDAÑO, Fernando y MIRETTI, María Luisa. El Desarrollo de La Lengua Oral en el Aula. Estrategias para enseñar a escuchar y hablar. Ediciones Homo Sapiens. 2006. p. 35 – 63.

AVEDAÑO, Fernando y MIRETTI, María Luisa. El Desarrollo de La Lengua Oral en el Aula, Ediciones Homo Sapiens. 2006. p. 122 - 143.

BALHEN, Jesús. Proyecto acceso a la cultura escrita, a la educación permanente y a la información. 2006

BELTRAN, Jesús A. En: Aprendizaje Significativo revista de educación. Madrid. Nª 332. (sep- dic 2003), p. 55-73

BELTRÁN, Jesús, Creatividad, motivación y rendimiento académico, 1998.

BILGER, Mireille. Análisis de la Competencia Literaria en Adultos Castellanos Analfabetas. En: Comunicación, Lenguaje y Educación. 1989.

BONILLA, E. y Rodríguez, P. *Más allá del dilema de los métodos*. "Métodos cualitativos y cuantitativos". Santafé de Bogotá: Uniandes, Norma.1995.

BRIONES, Guillermo. La investigación social y educativa. Santafé de Bogotá, Colombia. Convenio Andrés Bello. 1998. 160 P.

CAJIAO, F. (1999). "La investigación es para todos". En: *Selene, segundo expedición de Pléyade*. La investigación en la escuela. Cali: Colciencias, Ministerio de Educación Nacional, Fundación FES.

CAMARGO de Ambía, Irma (1994) "Mejoramiento de la comprensión lectora ejercitación de tres técnicas integradas en alumnos en educación primaria" pag.11-19. En: Lectura y Vida, junio de 1994.

CAMPS, Ana. El aula como espacio de investigación y reflexión. investigaciones en didáctica de la lengua. 2001

CASSANY, D. *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.1999
Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, “Definición”, en Grupos Vulnerables (actualización: 20 de febrero de 2006) en: www.diputados.gob.mx/cesop/.

CERDA, Hugo. La investigación formativa en el aula. La pedagogía como investigación. Investigar magisterio. 2007. p.59 – 113

CÉSPEDES RUIZ, Edgar (2003). “La Alfabetización de Jóvenes y Adultos Inmigrantes Un Reto Para La Sociedad de Hoy”. En: Revista Lectura y Vida. Vol. 24. No.2.

COFFEY, Amanda y ATKINSON, Paul. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación. Contus. Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería. Medellín. 2003.

COLOMBIA. MINISTERIO EDUCACIÓN NACIONAL. Convenio Andrés Bello. Simposio Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe

COLOMBIA. CONSTITUCIÓN POLITICA DE COLOMBIA. Santafé de Bogotá: 1993. P

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 3011. Artículo 2. Santafé de Bogotá: El Ministerio

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Directiva Ministerial N° 014. Santafé de Bogotá: El Ministerio, 2004. 389 p. p.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley General de la Educación. Santafé de Bogotá: El Ministerio, 1994. 389 p. p. 28-35

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana. Concepción del Lenguaje. Santafé de Bogotá: 1998. 389 P. p. 45-101

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos de Políticas para la Atención a Poblaciones Vulnerables.. Plan Revolución Educativa: Colombia Aprende. 2005.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber en lenguaje y Matemática. 2000

COLOMBIA. MINISTERIO EDUCACIÓN NACIONAL Simposio Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina y el Caribe – Convenio Andrés

Bello

CONSTITUCIÓN POLITICA DE COLOMBIA (1993) Editorial Panamericana. Bogotá.

DEFIOR, Silvia Citoler y ORTUZAR SANZ Rolando. La lectura y la escritura: Procesos y dificultades en su adquisición. En: Necesidades educativas especiales. Rafael Bautista. Compilador. Aljibe. Málaga. 1993

DIAZ B, Frida y HERNANDEZ R, Geraldo. “estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizaje significativo” Capitulo V, páginas 138-220. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.” Segunda edición. México. 2002. Vol., N° (ene.-jun. 1991)

DIAZ B, Frida y HERNANDEZ R, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Segunda edición. México. 2002 p. 234

DIAZ, Frida y HERNÁNDEZ Gerardo R. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista: Constructivismo y evaluación psicopedagógica. Mcgraw-Hill, México, 1999. p. 181 – 217.

DIAZ, Frida y Gerardo Hernández R. Constructivismo y evaluación psicopedagógica. En: Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mcgraw-Hill, México, 1999

ECHAVARRÍA Karina. Una Visión Constructivista de la Lectura en Los Adolescentes. En: Lectura y Vida. Volumen 27 N° 1. Marzo de 2006 P. 64 – 69.

EFAD. Escuela de estudios y formación en abordaje de adicciones y situaciones críticas asociadas. Introducción a la IAP. Santiago de Chile. 2006 En: www.comminit.com/la/modelosdeplaneacion/lapm/lasld-569.html - 41k -

ELMELAJ, Julia. Una Mirada Integradora para Alfabetizar a Jóvenes y Adultos. En: Revista Lectura y Vida. 2006. Vol. 27. No.2.

EQUIPO DE TRABAJO FUNDACIÓN JUÁN TAMA. “Algunos avances del Proyecto de alfabetización cultural en lengua Páez”. En: Revista debate en educación de adultos. 1998. N° 8. p. 22-27.

ESCORIZA N. José. Dificultades en el proceso de composición del discurso escrito. En: Dificultades de aprendizaje. Santiuste, B. Victor y Jesús A. Beltrán Ll. Coordinadores. Síntesis Madrid.1998.

Evaluación e Informe Psicopedagógico. Una Perspectiva Curricular.

Volumen II. Editorial EOS. Madrid, 2001.

FANFANI. citado por, ELMELAJ, Julia. Una Mirada Integradora para Alfabetizar a Jóvenes y Adultos. En: Revista Lectura y Vida. 2006. Vol. 27. No.2

FLOREZ HERNANDEZ, Gloria E. Prácticas y sentidos de la cultura escrita. 2004, p. 28

GALEANO María Eumelia. Prácticas y políticas universitaria e docencia extensión e investigación. En: voces y sentidos de las prácticas académicas No. 2 Vicerrectoría de docencia y de extensión. 2006.

GALEANO María Eumelia. 2006. Prácticas y políticas universitaria e docencia extensión e investigación. En: voces y sentidos de las prácticas académicas No. 2 Vicerrectoría de docencia y de extensión.

GALEANO María Eumelia. Diseño de proyectos en la investigación cualitativa. Medellín. Fondo editorial universidad EAFIT. 2004

GALEANO, Eumelia y VELÉZ Olga. Estado del arte sobre fuentes documentales en investigación cualitativa. Universidad de Antioquia. Medellín. 2000.

GARCÍA S, Jesús Nicasio. Dificultades de Aprendizaje: Historia y Concepto de las Dificultades de Aprendizaje. Cap II,

GARRIDO, Jesús. SANTANA HERNÁNDEZ, Rafael. Cómo elaborar adaptaciones curriculares de centro, de aula e individuales. Cepe. Madrid. 1999.

GONZALES J., NÚÑEZ C., y GARCÍA M. Estrategias de Aprendizaje. En: Dificultades de Aprendizaje Escolar. Ediciones Pirámide. 1998.

GONZÁLEZ, Elvia María. La investigación formativa como una posibilidad para articular las funciones universitarias de la investigación, la extensión y la docencia. En: educación y pedagogía. N° 46. (sep – dic. 2006). p. 100 – 109

GOODMAN Kenneth El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. 1967.

GRANATA, María Luisa y LABAYÉN, Marisa, “La Escuela Abierta a la Diversidad y la Práctica” En: Revista Alternativas – Serie: Espacio Pedagógico, año 9 (34). 2004 p. 43-54

GRANATA, María luisa. La respuesta educativa a la diversidad del alumnado. Discursos y prácticas. En: Educación y Pedagogía. Vol. XVII N°. 41 p. 41-53

GRASHA, Anthony y RIECHMANN, Sheryl Hruska.
www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21modular/modulo_2/modelo_grasha_riechmann.htm. Adaptado de LOZANO, 2002.

HERNANDEZ, Gloria E. Proyecto juventud y cultura escrita: practicas juveniles de escritura. 2004.

HURTADO Jacqueline "Metodología de la Investigación Holística". Fundación Sypal. Venezuela.1998

HURTADO Rubén Darío, RESTREPO, Adriana y HERRERA, Oliva. Escritura Reflexiva, una Propuesta Didáctica para la Básica Primaria. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 2005.

HURTADO V. Rubén Darío y et. Escritura con sentido. Estrategias para mejorar la producción textual. Escuela Normal superior de Copacabana. . Medellín. 2000

HURTADO, R. SERNA, D. y SIERRA, L. Lectura con sentido. Estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión textual. Copacabana: Escuela Normal Superior María Auxiliadora. 2001

HURTADO, Rubén Darío, SERNA, Diana María, y SIERRA Luz María. Escritura con Sentido: Estrategias Para Mejorar la Producción Textual. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 2000

HURTADO, Rubén Darío. Guía metodológica para la enseñanza de la lectura y escritura con población adulta. 1990.

HURTADO, Rubén Darío. La argumentación en la escuela primaria. En: Lectura y escritura en la escuela. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 2006

HURTADO, Rubén Darío. La lengua viva. Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños de preescolar y primer grado de educación básica primaria. Medellín. 1998

JIMENEZ Martínez, Paco y VILÁ Suñe, Montserrat. La Integración y la Educación en la Diversidad en el Contexto Escolar En: De Educación Especial a Educación en la Diversidad. 1999.

JIMÉNEZ, Bilian. Evaluación del aprendizaje escolar y composición escrita, dos procesos con mucha afinidad. En: Comunicación, significación y enseñanza: aproximación didáctica al área de lenguaje en preescolar y

primaria. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. 2005

JOLIBERT, J. Formar niños lectores y productores de textos. Santiago de Chile: Dolmen ediciones, segunda edición. 1995.

JURADO, Fabio. Investigación, Escritura y Educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela. cap III. 1998. 183 p.

LAUBACH, Frank 2003 "Segunda visita a la India". En: Revista debate en educación de adultos. N° 16. Noviembre 2003. p. 39-46

Lytle Susan L y Marilyn Cochran-Smith. (1999). Aprender de la investigación de los docentes. Una tipología de trabajo. En Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. P. 320 a 339. Angulo Rosco y otros. Madrid, Akal, 1999

MELÉNDEZ R, Lady. La inclusión escolar del alumnado con discapacidad intelectual. Universidad de Costa Rica. 2002

MESA, O. Contextos para el desarrollo de situaciones problema en la enseñanza de las matemáticas. Medellín: Centro de Pedagogía Participativa. 1995.

MESA, O. *Criterios y estrategias para la enseñanza de la matemática*. Medellín: Centro de Pedagogía Participativa. 1994.

MESA, O. y Uribe, C. *¿Cómo construir pensamiento matemático en la básica primaria?* Copacabana: Escuela Normal Superior María Auxiliadora. 2001

MEZA D, María del Pilar. Lectura y escritura para adultos: que se enseña y como se aprende. Usos y conocimientos del lenguaje hablado y escrito que traen consigo el adulto y su vinculación al aprendizaje formal de la lecto-escritura. En Contraste N° 14 (julio-dic. 1990)

MILESI, Leticia. (2006). "La cultura audiovisual y el aprendizaje lingüístico. Aportes para una nueva propuesta curricular". En: Lectura y vida. Septiembre de 2006.

MONEREO, Carlos. Aprendo a Pensar. Libro del alumno 1° a 6° de educación primaria. Madrid. Pascal. 1992.

MONEREO, Carlos. Aprendo a pensar. Manual del profesor II, III, IV. Madrid. Pascal. 1992

MONEREO, Carlos. Las Estrategias de Aprendizaje en la Educación Formal: Enseñar a Pensar y Sobre el Pensar. En: Infancia y Aprendizaje. N° 50. 1990.

MONTSERRAT VILÁ I Santasusana. Actividad Oral e Intervención Didáctica en Las Aulas. En: Glosas Didácticas Revista Electrónica Internacional. Otoño 2004.

MONTSERRAT VILÁ, i SANTASUSANA. El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del discurso oral formal: propuesta de un modelo. Barcelona. 2001 p. 87-107

OBANDO Z, Gilberto y MÚNERA C, John Jairo. Las situaciones problema como estrategia para la conceptualización matemática En: Educación y Pedagogía, ISSN 0121-7593, vol. 15, N° 35, 2003. p. 183-199.

OBAYA Valdivia, Adolfo y PONCE P, Rubén. La secuencia didáctica como herramienta del proceso enseñanza aprendizaje en el área de químicas biológicas. 2006.

PALACIOS DE PIZANI, A. y otras Comprensión lectora y expresión escrita: Experiencia pedagógica. Buenos Aires: Aique 1987.

PERDOMO, Adonias. La educación tradicional y el material didáctico para la educación básica primaria. Un reto para las comunidades indígenas en Colombia". En: Debate en Educación de Adultos. 2000. N° 11.

POVEDA VELOZA, Pablo Julio (1998) "Educación de adultos y bachillerato nocturno". Primera edición. Editorial Magisterio

QUINTERO, Anunciación. Un Programa de Intervención para la comprensión de textos: Desarrollo de la fase previa. En: Comunicación, Lenguaje y Educación. 1995 Vol. 28.

Reorganización de la trayectoria escolar en la enseñanza. www.porlainclusionmercosur.edu.ar/doc.aceleracionbrasil.

REPUBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Concejo nacional de Acreditación. Formación de Maestros. Elementos para el debate. 2000. P. 59 – 75

RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. Aportes de la investigación-acción educativa a la hipótesis del maestro investigador. Evidencias y obstáculos 2003

RESTREPO GÓMEZ, Bernardo. Investigación Formativa e investigación

productiva de conocimiento en la universidad. 2003

RESTREPO, Asned E. Estrategias para la intervención pedagógica en los procesos de enseñanza de la lectura y la escritura. Universidad de Antioquia. Medellín. 2000.

RESTREPO, Asned Edith. Algunas orientaciones para acompañar la evaluación de la lectura y la escritura en niños, niñas y jóvenes con dificultades en el aprendizaje. En: Lectura y escritura en la escuela Rubén Darío Hurtado. Universidad de Antioquia, Grupo de Investigación Calidad de la Educación y PEI. Medellín, 2006

RESTREPO, Asned y SÁNCHEZ, Margarita. Algunas orientaciones para acompañar la evaluación de la lectura y la escritura en niños, niñas y jóvenes con dificultades en el aprendizaje. En: Lectura y escritura en la escuela. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 2006. p. 73-98.

RESTREPO, B. "La investigación formativa en la universidad: conceptos, relación con el pregrado y formas de implementación". Documento presentado como conferencia en la Universidad de Medellín. 2000.

RESTREPO, Bernardo. Conceptos y Aplicaciones de la Investigación Formativa, y Criterios para Evaluar la Investigación científica en sentido estricto. 2001.

RESTREPO, Bernardo. Cultura investigativa y maestro investigador: aprendizajes de una experiencia. 2007.

RESTREPO, Bernardo. Hacia el maestro investigador: cambio de modelo en la formación de formadores.
<http://redepja.ajusco.upn.mx/docs/RedKipus/Conferencias/bernardorestrepo.pdf>.
consultado: julio - agosto 2007

RESTREPO, Luz Adriana "La revisión de textos en el aula escolar". En: Lectura y escritura en la escuela. Universidad de Antioquia. Facultad de educación. 2006.

RESTREPO, M. Asned (1999). "A propósito de las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura y la escritura". En: revista Itinerario Educativo No. 34. Universidad de San Buenaventura. Santa Fe de Bogotá, D.C. julio – diciembre , año XII.

RINCON B, Gloria. El trabajo por proyectos y la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la educación primaria. Fondo Ministerio de educación Nacional ICETEX. CALI. 1998.

RINCON, Gloria. La producción de textos escritos en los primeros grados de la escolaridad En: la lengua materna. Planteamientos en educación. 1996.

p. 35

RODRIGUEZ GREGORIO y otros *Investigación acción del profesorado*, Santafé de Bogotá cap 1y 2. Dimensión educativa.1998.

ROJAS, José Raúl. "Asociación Internacional de Facilitadores". En: La Iniciativa de Comunicación desde August 13 2002.

www.comminit.com/la/modelosdeplaneacion/lapm/lasld-569.html - 41

ROMO Torres, Ricardo. Contribuciones freireanas al pensamiento latinoamericano. *En publicación: Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: experiencias que se completan* Moacir Gadotti, Margarita Gomez y Lutgardes Freire. 2003 ISBN 950-9231-83-5
Acceso al texto completo:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/freire/torres.pdf>

SAGASTIZABAL, María Ángeles y Perlo, Claudia. La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Buenos Aires: Ediciones La Crujía.1999

SANCHEZ, M Emilio. Cuál es el problema. Leer y no comprender. En: Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Aula XXI, Madrid. 1999. p. 17-29.

SANCHEZ, M. Emilio. Qué significa comprender un texto?. En: Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Aula XXI, Madrid 1999

SANCHEZ, M. Emilio. Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Aula XXI, Madrid. 1999.P. 17-61

SANDOVAL, Carlos. Enfoques cualitativos de la investigación social. Medellín. 1997.

SANTIUSTE Víctor y BELTRAN Jesús A. Estrategias de Aprendizaje En: Dificultades de Aprendizaje. páginas y compilador 1998

SANTIUSTE, Víctor y Jesús A. Beltrán. Dificultades de Aprendizaje. Ed Síntesis, Madrid. 1998. p. 17-46

SANTIUSTE, Víctor y Jesús A. Beltrán. Ed. Síntesis, Madrid. 1998. p. 17-46

SOLE, Isabel, Mariana Miras, y Nuria Castells. La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas, en las etapas de educación primaria

y secundaria En: Lectura y Vida, septiembre 2000. p. 6-12
SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona. Grao. 1994

TEBEROSKY, Ana. Reescribiendo textos: producción de adultas poco escolarizadas. Barcelona.1995.

TOVAR, Rosa María y MORALES, Oscar. Los Jóvenes sí Pueden Leer y Escribir Autónomamente. Experiencia Pedagógica con Adolescentes Venezolanos. En: Lectura y Vida. (junio. 2005) Volumen 26 N° 2. p. 22 -30.

UNESCO CREFAL. Marco de acción regional de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. En: revista debate en educación de adultos N° 13. (dic. 2001; ene. 2002).

UNESCO. Conferencia Mundial de Educación para Todos de Jomtien. 1990

VELEZ, O. GALEANO, M. Investigación Cualitativa Estado del Arte. Medellín. Universidad de Antioquia. 2000.

VIDAL, Jesús García y Manjón, Daniel González. Evaluación e Informe Psicopedagógico. Una Perspectiva Curricular. Volumen I. Editorial EOS. Madrid, 1998.

VILLALOBOS José. Construcción de Organizadores Gráficos para Promover y Desarrollar la Lectoescritura. En: Lectura y Vida. Volumen 22 N° 1. (marzo. 2001); p. 48 – 56.

www.crepal.edu.mx/bibliotecadigital/CEDEAL/

www.unesco.CL/...estado_arte_educación_adultos_espanol.pdf