

**LA UNIDAD DIDÁCTICA:
UNA PROPUESTA METODOLÓGICA FACILITADORA DEL DESARROLLO DE
LAS COMPETENCIAS LITERARIA, TEXTUAL Y COMUNICATIVA**

CÉSAR AUGUSTO MONTOYA ESPINAL

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MEDELLÍN
2006**

**LA UNIDAD DIDÁCTICA:
UNA PROPUESTA METODOLÓGICA FACILITADORA DEL DESARROLLO DE
LAS COMPETENCIAS LITERARIA, TEXTUAL Y COMUNICATIVA**

CÉSAR AUGUSTO MONTOYA ESPINAL

**Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título de
Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades Lengua
Castellana**

**PEDRO ANTONIO AGUDELO RENDÓN
Docente Investigador
Asesor**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MEDELLÍN
2006**

Nota de aceptación:

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Medellín, junio 10 de 2006

*Desde los más profundo de mi corazón
doy infinitas gracias a Dios,
que me ayuda y guía en cada instante de mi vida
y es el motivo fundamental
que inspira mi labor pedagógica.*

AGRADECIMIENTOS

Expreso un especial agradecimiento a todas aquellas personas que de una u otra forma contribuyeron al logro y/o realización de este trabajo.

Al asesor del trabajo de grado Pedro Antonio Agudelo Rendón por servir de guía en todo el proceso, por su compromiso en este proyecto y por el aporte de su acervo pedagógico. Su vocación docente es la evidencia más clara de que sí es posible hacer educación de calidad. De la misma manera, al profesor de práctica Gabriel Hernando Serna por su dirección y acompañamiento en el arduo pero fructífero proceso de estructuración de esta propuesta.

A los profesores de la Facultad, porque las visiones compartidas y su apoyo intelectual, fueron experiencias que me ayudaron a evolucionar y cualificar mi pensamiento y labor pedagógica.

A la Institución Educativa Suárez de la Presentación, en especial a la Hermana Luz Myriam Rendón Rendón, que me permitió realizar la práctica pedagógica en la institución en la cual laboro. A su vez, por su interés y su disposición permanente a la exploración de nuevos paradigmas que redunden en beneficio de la institución. Así mismo, a todas las estudiantes del grupo 4ºA que participaron de la implementación de la propuesta metodológica. Gracias por su dedicación y por el valor que le otorgaron al desarrollo de la unidad didáctica.

A mis padres por su amor y aprobación incondicional hacia mi trabajo y quienes me abrieron las puertas del mundo de la cultura y afianzaron mis propias capacidades.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

1. CONTEXTUALIZACIÓN	15
1.1 CONTEXTO SOCIAL Y ECONÓMICO	15
1.1.1 Misión	18
1.1.2 Visión	19
1.1.3 Política de Calidad	19
1.2 DIAGNÓSTICO	20
1.2.1 Caracterización de la muestra	22
2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	24
2.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA	24
2.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	27
2.3 PLANTEAMIENTO DE LA PREGUNTA	28
2.4 HIPÓTESIS	29
3. OBJETIVOS	31
3.1 OBJETIVO GENERAL	31
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	31

4. JUSTIFICACIÓN	32
1. MARCO TEÓRICO	37
5.1 ENFOQUE SEMÁNTICO-COMUNICATIVO	37
5.1.1 Implicaciones Pedagógicas del enfoque Semántico-Comunicativo	42
5.1.2 Implicaciones Didácticas del Enfoque Semántico-Comunicativo	44
5.2 EDUCAR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS	45
5.2.1 Competencia Literaria	50
5.2.2 Competencia Textual	54
5.2.3 Competencia Comunicativa	56
5.3 LA UNIDAD DIDÁCTICA	59
5.3.1 <i>Formulación de los Objetivos Didácticos</i>	60
5.3.2 <i>Tipos de Contenidos</i>	60
5.3.3 <i>Planeación, Programación y Unidad didáctica</i>	63
5.3.4 <i>Metodología</i>	65
5.3.5 <i>Evaluación</i>	65
5.4 EL CONSTRUCTIVISMO EN EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA	66
6. DISEÑO METODOLÓGICO	72

6.1	ENFOQUE METODOLÓGICO	72
6.1.1.	Enfoque etnográfico	72
6.1.2	Enfoque Hermenéutico	76
6.2	TIPO DE INVESTIGACIÓN	78
6.3	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	80
6.3.1	La Observación y Registro	80
6.3.2	La Entrevista	82
6.3.3	Las Memorias de Clase	83
6.3.4	Diario de Campo	84
6.3.5	La Encuesta	85
6.4	FASES DE LA INVESTIGACIÓN	86
6.4.1	Etapas de preparación	86
6.4.2	Etapas de trabajo de campo	87
	• <i>Estrategia utilizada:</i> UNIDAD DIDÁCTICA	89
	• <i>Actividades</i>	99
6.4.3	Etapas de análisis e interpretación	100
7.	RESULTADOS	102
7.1	PRESENTACIÓN DE LOS DATOS	102
7.2	CRITERIOS DE ANÁLISIS DE DATOS	102
8.	CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	105

BIBLIOGRAFÍA 109

LISTA DE ANEXOS 111

INTRODUCCIÓN

*“Un análisis serio del concepto de competencias
introduce preguntas esenciales en el campo educativo,
preguntas éticas que nos remiten
al por qué y para qué educar”
María Cristina Torrado Pacheco*

El término competencia se encuentra inmerso en las actuales discusiones pedagógicas, didácticas, políticas, económicas y sociales... sobre el tipo de sociedad y de ser humano que se pretenden para el futuro. Es deseable un individuo competente, en el sentido que pueda utilizar su conocimiento para contribuir con los ideales de una mejor sociedad. En cierto sentido, se trata de la articulación del ser del sujeto con su entorno socio-cultural, lo cual resulta significativo si la educación contribuye en la formación de personas con un gran despliegue de sus capacidades cognitivas. Para ello, es necesario que se superen las prácticas educativas basadas en la imposición y transmisión unilateral del conocimiento y aquellas en las que se privilegian los aprendizajes memorísticos que repiten, sin ninguna modificación la información recibida de lo que otros han dicho o hecho. Se necesita de un aprendizaje constructivo, comprensivo y reflexivo que propicie la aplicación flexible y pertinente de los saberes en la resolución de los problemas de la vida.

La utilización del término competencia no es arbitraria, sino que refleja en parte la dinámica que se presenta en este contexto. El vocablo competencia es polisémico y ha transitado por diferentes campos del conocimiento que han contribuido a su formación.

El concepto de competencia se presenta en un contexto en el que tiene acercamiento dos paradigmas fundamentales en distintas fuentes con respecto a la enseñanza y el aprendizaje y en ello radica gran parte de la importancia de la

utilización de este concepto en el proceso docente educativo. De una parte, debe tenerse cuidado, como tradicionalmente se ha hecho, de lograr que los estudiantes desarrollen sus capacidades cognitivas y aprendan de manera significativa a demostrar habilidades del lenguaje. Pero ahora también se requiere que esos conocimientos le sirvan al sujeto para mejorar su calidad de vida y para que pueda contribuir con el desarrollo de la sociedad y la cultura que le rodean.

Por lo tanto las clases deben ser diseñadas con rutas críticas que orienten el desarrollo consciente de las habilidades, y ello se logra si se orienta bajo indicadores precisos.

Entender como maestro lo que significa el aprendizaje, el desarrollo cognitivo y el aumento de conocimiento en el sujeto que aprende, con lleva, por lo tanto, asumir un nuevo rol del quehacer docente como dinamizador y provocador del conocimiento. Vivenciar una nueva actitud frente al proceso de enseñar y experimentar caminos que favorezcan la aproximación del estudiante con el conocimiento, permitiendo una relación bidireccional de la enseñanza y el aprendizaje.

En este trabajo se presenta una propuesta metodológica que ha sido diseñada intentando ser fiel al espíritu de la normatividad y de las investigaciones más recientes en lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de la lengua castellana. He puesto especial énfasis en preparar una unidad didáctica centrada en el desarrollo de las competencias literaria, textual y comunicativa; mediante un enfoque que prepare a las estudiantes del grupo 4^oA para que sean capaces de dialogar con los nuevos medios informáticos, bibliográficos y didácticos en general. Estos elementos hacen de la propuesta metodológica una herramienta útil para el enriquecimiento de los contextos de aprendizaje.

En la estructuración y diseño de la unidad didáctica me he preocupado especialmente por enraizar las actividades y los contenidos en un contexto significativo con el propósito de que las estudiantes de dicho nivel tengan la oportunidad de desarrollar actividades que le permitan integrar los aspectos cognitivos, sociales y afectivos implicados en el proceso de aprendizaje, evitando las actividades que suponen una simple aplicación mecánica de los conceptos. He buscado con ello, además, favorecer el desarrollo de sujetos autónomos respetuosos de la diversidad, solidarios y protagonistas de los procesos de cambio. Esta unidad constituye un apoyo importante para abordar la enseñanza de la lengua de manera significativa.

La unidad didáctica presenta una propuesta educativa que permite aproximarse al contexto de las estudiantes y cuyo objetivo está dirigido a desarrollar las competencias antes mencionadas con una amplia gama de actividades que brindan la posibilidad de valorar los logros de las mismas en los campos de la lingüística textual, la comunicación y los estudios sobre la literatura.

La unidad didáctica permite profundizar en los ámbitos del conocimiento de la lengua castellana referidos especialmente al análisis lingüístico textual, los procesos comunicativos y la literatura, haciendo énfasis en el desarrollo de las competencias generales en lengua castellana: interpretativa, argumentativa y propositiva. Mediante tales competencias se busca que las estudiantes logren una adecuada ubicación dentro de su contexto y al mismo tiempo puedan comprender su realidad e integrarla a su proceso de vida.

Esta propuesta metodológica parte de las orientaciones legales emanadas del Ministerio de Educación Nacional, contenidas en la Ley General de Educación (115), el decreto reglamentario 1860, la resolución 2343, el documento sobre lineamientos

curriculares: Hacia una fundamentación y el documento de estudio Estándares para la excelencia de la educación.

En relación con metodologías sugeridas, es necesario destacar que la propuesta metodológica ha sido concebida como una guía de clases más que como un texto convencional. Si bien, he articulado la unidad buscando una coherencia secuencial, tanto en el orden de los contenidos como el interior de los mismos, la unidad didáctica se ha pensado como un instrumento que el docente y las estudiantes deben contextualizar y adaptarse a partir de sus propias necesidades y fines específicos.

La propia estructura de la propuesta dotada a un tiempo de unidad temática, pero a la vez plural en las metodologías y en los contenidos específicos que se desarrollan y “abierto” en el sentido de que establece continuos diálogos no sólo entre las temáticas de la unidad, sino también entre textos y los contextos de aprendizaje, se han concebido para facilitar la intervención del docente y las estudiantes en la complementación, modificación, desarrollo, contextualización y secuencialización de los contenidos y actividades. En este sentido, la organización de cada unidad sirve de andamio para integrar en cada una de ellas diversas metodologías que favorezcan las necesidades de las estudiantes y el tratamiento de la pluralidad de temáticas tanto específicas como transversales propuestas.

Esta propuesta busca favorecer instancias metodológicas interactivas que trasciendan el tradicional método expositivo, a saber, metodologías como la interacción entre estudiantes. Con esto no quiero decir que desechemos por completo el método expositivo, por el contrario, creo que este resulta ser un método adecuado para la transmisión de nuevos conceptos, siempre y cuando se integren en una misma sesión las etapas de presentación de los contenidos, exposición,

asimilación y comprobación a través de una modalidad expositiva que favorezca la participación de las estudiantes.

Como podrá observarse, la propuesta metodológica promueve no sólo los tradicionales trabajos de grupo, sino otras formas de interacción como las socializaciones y las actividades conjuntas, instancias abiertas por definición que se prestan para incorporar las experiencias y conocimientos de las estudiantes a la construcción de conocimiento en el aula y para el desarrollo de conceptos y prácticas involucradas al funcionamiento democrático.

Finalmente la propuesta metodológica promueve trabajos individuales en los que las estudiantes pueden emplear la unidad para fortalecer el autoaprendizaje o apoyar tareas específicas. Además, la unidad incluye textos que pueden ser usados libremente por las estudiantes como lecturas que las entretengan o enriquezcan, o bien como materiales para el refuerzo y la profundización de los contenidos abordados por el docente.

No puedo concluir sin destacar que me he esforzado por propiciar de esta forma un proceso de enseñanza-aprendizaje donde cada estudiante participa desde sus diferencias en la construcción de un conocimiento compartido. En esta misma dirección he intentado estructurar una unidad didáctica, no sólo útil y comprensiva, sino también entretenida, un instrumento en el que el juego, la socialización y la investigación tiene un espacio importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

1.1 CONTEXTO SOCIAL Y ECONÓMICO

La Institución Educativa Suárez de la Presentación, según resolución 024 del 30 de marzo de 2004, emanada de la secretaría de educación del municipio de Bello; es una institución Privada Católica, la cual presta un servicio educativo formal en los niveles de preescolar, básica primaria y secundaria, además de la Media Vocacional.

El PEI de la Institución Educativa Suárez de la Presentación, quiere ser una oportunidad de continua investigación, algo dinámico de modo que si está fundamentado teóricamente, esté relacionado con la práctica en relación con las nuevas tendencias organizacionales, pedagógicas, metodológicas, de gestión, evaluación, mirando el siglo XXI que nos toca encarar. Relacionando de manera clara y precisa con las nuevas tecnologías de informática y comunicación.

Además, contribuye a la construcción de la identidad cultural de la persona humana, y a fortalecer la participación, la democracia y la autonomía.

El PEI construido comunitariamente, tiene en cuenta la realidad y sus necesidades y va siendo proyecto educativo evangelizador como propuesta de evangelización para cada uno de los estamentos de la comunidad educativa. Es el primer ámbito de la acción pastoral que llega a ser propuesta educativa evangelizadora, teniendo en cuenta un horizonte de sentido, de valores y sus ejes transversales inspirados desde el evangelio, dentro del proyecto de Dios de la vida.

Pensando en la realidad actual, el PEI plantea los siguientes objetivos específicos de la educación básica primaria:

- El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.
- Comprensión básica del medio físico social y cultural en el nivel local, nacional y universal, de acuerdo con el desarrollo intelectual correspondiente a la edad.
- La asimilación de conceptos científicos en las áreas del conocimiento que sean objeto de estudio, de acuerdo con el desarrollo intelectual y la edad.
- La adquisición de habilidades para desempeñarse con autonomía en la sociedad.

El plan de estudios de la institución tiene por objetivo la formación integral, para eso centra el proceso en la persona del estudiante, en la promoción de sus caracteres personales, valores y potencialidades, ha permitido la creación de nuevos enfoques metodológicos y didácticos.

Los fundamentos filosóficos epistemológicos y pedagógicos del currículo, son un reflejo de la brecha abierta, por lo menos a un nivel teórico, del cambio educativo que se plantea para educadores y educandos a fines del siglo XX e inicios del siglo XXI.

Se evidencia en todos los procesos formativos de la institución que su tarea principal es: formar a las estudiantes en el aspecto humano, es necesario EDUCAR EN EL PENSAR y lograr el desarrollo del juicio crítico, la capacidad de análisis, espíritu científico mediante la investigación para poder crear, transferir o adecuar tecnologías con miras al desarrollo vocacional y la formación profesional de las estudiantes, es necesario también EDUCAR PARA LA VIDA, para el desarrollo de las características personales en un ambiente de respeto y de estímulo permanente al desarrollo de la mente y la capacidad de apreciación estética, estimulando la formación de actitudes y hábitos que favorezcan la salud mental y física, promoviendo la participación consciente y responsable de la estudiante como miembro de su familia, y de la sociedad para favorecer vínculos en su entorno y el desarrollo de su identidad y progreso social, fomentando el espíritu de defensa (conservación, recuperación y utilización racional) de los recursos naturales (espíritu ecológico) y de los bienes y servicios de la sociedad (espíritu democrático y participativo) promoviendo actitudes de valoración hacia el sexo como dimensión integral de la persona (educación sexual); promoviendo actitudes y hábitos permanentes de superación y de rescate de valores que motiven a la persona a continuar su educación a través de la vida. Teniendo presente el reto que plantea la ley 115, la Institución Educativa Suárez de la Presentación con la participación de directivas, docentes, padres de familia; teniendo en cuenta los intereses, necesidades y expectativas, organizó el plan de estudio acorde al momento histórico, al avance científico y cultural de la comunidad local y regional.

La institución ha iniciado la implementación de un sistema de gestión de calidad y desde la perspectiva de la norma ISO 9001-2000 busca mejorar con planes bien definidos la tarea educativa, e innovar en el campo formativo desde la óptica de la iglesia y como respuesta siempre vigente del carisma de Marie Poussepin. La calidad es compromiso de todos, es tarea y participación, es proyecto y meta, es medio y fin, por eso abarca todo el quehacer educativo y centra su atención en cinco

macroprocesos que permiten dinamizar el desempeño cotidiano desde el aula de clase, la institución como medio social y las relaciones entre los actores del proceso enseñanza y aprendizaje.

La Institución Educativa Suárez de la Presentación, católica por su propia naturaleza facilita en cada persona de la comunidad su maduración: desarrollando desde el interior de su evolución, los horizontes del sentido de su vida, humanizando mediante una válida concepción de la existencia, en valores cristianos y con una visión global del hombre, de su historia y del mundo.

El Proyecto Educativo Institucional tiene su origen en la persona de Cristo y su raíz en la doctrina del evangelio, teniendo así una filosofía humanizante, personalizante y evangelizadora, centrada en valores, que imparten una formación académica y tecnológica, mediante unos procesos metodológicos, iluminados por los principios de Marie Poussepin.

La filosofía Presentación da lugar a un hombre responsable, justo, respetuoso con buenos modales, con amor por el trabajo, conservador de los recursos naturales, crítico, analítico, creativo, investigativo que busque el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, a la cultura, logrando una formación integral para un hombre nuevo.

1.1.1 Misión

La INSTITUCIÓN EDUCATIVA SUÁREZ DE LA PRESENTACIÓN es una institución educativa de carácter privado, católica, al servicio de la niñez y de la juventud con una filosofía humanizante, personalizante y evangelizadora, centrada en valores, que imparte una formación académica y tecnológica, mediante unos procesos

metodológicos, dinámicos, iluminados por los principios del proyecto de MARIE POUSSEPIN.

1.1.2 Visión

Nuestra INSTITUCIÓN EDUCATIVA SUÁREZ DE LA PRESENTACIÓN será en cinco años líder y cualificada en su oferta. Con un currículo pertinente y abierto a nuevos paradigmas, generadora de procesos educativos que posibiliten a los estudiantes el pleno desarrollo de la personalidad, su inserción en la educación superior y/o en el mundo del trabajo con un perfil de alta calidad académica, ética, humana y cristiana.

1.1.3 Política de Calidad

Nuestro servicio educativo se da en un ambiente propicio para el pleno desarrollo de las potencialidades; responde a las expectativas de estudiantes, padres de familia y entorno.

Con un equipo de trabajo idóneo y comprometido, optimizamos los recursos y procesos, respondiendo a las exigencias de la legislación educativa garantizamos la calidad en el servicio, con el apoyo de otras instituciones educativas y empresas que favorecen a los estudiantes para ser gestores de su futuro y de la comunidad. Garantizamos la calidad en servicio con la implementación de planes de mejoramiento.

Por otra parte, la institución educativa se proyecta participativamente a la comunidad con su producción cultural, artística, creativa, religiosa y académica para el mejoramiento del nivel moral, intelectual y social de su entorno.

A nivel institucional se generan continuamente proyectos y acciones orientadas a dar respuesta a necesidades y expectativas de la comunidad; ejecutando procesos que posibiliten a las estudiantes el pleno desarrollo de la personalidad, su inserción en la educación superior y/o en el mundo del trabajo con un perfil de alta calidad. Para desarrollar y aplicar los conocimientos a la sociedad teniendo en cuenta los avances científicos y tecnológicos que se presentan en el medio.

La institución se vincula con el medio a través de la acción social, el trabajo organizado y el desarrollo comunitario, a partir de la interacción con organizaciones e instituciones del municipio de Bello, en los sectores de educación, bienestar social y parroquial. La institución se proyecta a la comunidad mediante el servicio estudiantil obligatorio reglamentado por el Ministerio de Educación, según resolución 4210 de 1996.

1.2 DIAGNÓSTICO

Antes de realizar la intervención pedagógica se hizo necesario asumir un proceso de observación a partir del cual se pretendía evidenciar las estrategias de enseñanza implementadas por el docente en ejercicio y al mismo tiempo determinar la respuesta a éstas por parte de las estudiantes.

Haciendo mención a lo anterior es importante especificar los aspectos más relevantes, tenidos en cuenta durante los periodos de observación. En primera instancia la mirada del docente investigador estuvo enfocada a la metodología del docente, como también a la actitud de las estudiantes frente a los aprendizajes adquiridos. Es preciso anotar que durante las diferentes sesiones de clase el docente investigador demostró especial interés a la relación docente-estudiantes y

así mismo al grado de responsabilidad de éstas en cuanto a los requerimientos y compromisos establecidos en la clase.

Es pertinente resaltar que el sentido de la observación en el grupo objeto de estudio, cobró relevancia a partir de la recopilación de datos que permitieron adquirir mayor información sobre la situación, los eventos u objetos a estudiar. Para este fin; se consideró como una necesidad tomar criterios y juicios frente al desempeño del docente y a su vez confrontar su ejercicio de acuerdo a las necesidades y más aún requisitos de las estudiantes.

A través de la observación se pudo determinar que los contenidos proporcionados por el docente en ejercicio eran impartidos desde una enseñanza tradicional, a partir de la cual se evidenció que los aprendizajes resultaron muy poco eficaces, puesto que éstos consistieron simplemente en la repetición mecánica de elementos que las estudiantes no podían estructurar formando un todo relacionado.

De aquí, parte de la necesidad de impartir una educación cimentada en el desarrollo de competencias, que le permitan a las estudiantes adquirir aprendizajes significativos posibilitadores de un saber hacer en contexto y a su vez facilitador de un aprender a hacer.

Con el propósito de lograr un mayor acercamiento al grupo objeto de estudio, se procedió a focalizar la observación y registro sobre una selección de ocho estudiantes, escogidas éstas, según los avances o dificultades a nivel académico en el área de lengua castellana. Con las ocho estudiantes, se realizó una entrevista a partir de la cual se pudo determinar la necesidad de implementar propuestas de intervención en el aula que les permitieran aprender significativamente; además, a través de dichas entrevistas se deja entrever que realmente es imprescindible que el docente innove y proponga nuevas formas o estrategias que le posibiliten a las estudiantes desplegar sus capacidades y talentos para ser cada día más

competentes y puedan demostrar así, que no es necesario aprender mecánicamente para responder a la exigencias del docente, sino que éste debe crear un espacio favorable para que las estudiantes aprendan a aprender y aprendan a saber hacer constructiva y significativamente.

Además de la entrevista se realizó una encuesta la cual estaba dirigida al grupo objeto de estudio. En ésta se evaluaron algunos aspectos del desempeño del docente, más específicamente lo que concierne a la metodología. (Ver anexo A).

De la misma manera, se aplicó la misma encuesta, pero resuelta desde el punto de vista del docente investigador y como autoevaluación del docente en ejercicio (Ver anexo B).

Por lo tanto, según la encuesta realiza y el diálogo directo con las estudiantes, éstas plantean que sus deficiencias en el proceso formativo depende, de igual manera, de la falta de atención, compromiso y responsabilidad con los deberes escolares. Así mismo consideran que se hace necesario un acompañamiento permanente por parte de los padres de familia.

1.2.1 Caracterización de la muestra

El grupo muestra, o población objeto de estudio, está conformada por 36 estudiantes del grado 4^oA cuyas edades oscilan entre los 9 y los 10 años. En general son niñas extrovertidas, muestran disposición para las actividades lúdicas en especial, hacia la práctica de actividades en las cuales se genera el juego y las dinámicas dirigidas.

Es importante resaltar que el grupo 4^oA, necesita de incentivos y/o estímulos para demostrar interés y motivación en el desarrollo de las actividades propuestas por el docente. En la mayoría de los casos demuestran una actitud de escucha que les

posibilita seguir las instrucciones u orientaciones proporcionadas en los diferentes momentos. Es necesario anotar que en el grupo sobresalen algunas estudiantes por su responsabilidad, participación, compromiso, liderazgo y capacidad para asimilar y comprender los temas, lo cual les posibilita demostrar mayor desempeño en lo que al aspecto académico se refiere. Por otra parte el grupo cuenta con estudiantes que manifiestan deficiencias a causa de la falta de responsabilidad, compromiso, interés y disposición en su proceso de formación. Generalmente estas estudiantes demuestran una memoria a corto plazo lo cual no les permite construir nuevos aprendizajes a partir del reconocimiento de lo que ya saben y lo proporcionado por el docente.

Cabe resaltar, que cada vez que se formulan preguntas al grupo objeto de estudio, las estudiantes responden a éstas de una manera repetitiva y memorística. Esto dado que, si la pregunta es reformulada o replanteada, la solución a dichos cuestionamientos son carentes de sentido. Lo anterior determina que los conocimientos adquiridos han sido incorporados de manera mecánica, por lo tanto hay ausencia de interpretación, reflexión, análisis y argumentación de las ideas.

En algunos casos se hace observable que las estudiantes no relacionan sus preconcepciones, con los nuevos conocimientos, lo que conlleva a que su proceso de aprendizaje no sea significativo, y al mismo tiempo esto ocasiona que los saberes adquiridos sean carentes de significación y utilidad.

2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

2.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

María Cristina Torrado Pacheco, en el texto: “Educar para el Desarrollo de las Competencias: una propuesta para reflexionar”, analiza como desde hace casi una década el tema de las competencias ronda la política educativa colombiana. Y no se trata de que el término haya sido usado en las normas legales y documentos públicos sino en la presencia constante de ciertas ideas sobre el proceso educativo que pueden recogerse en la noción misma de competencias. ¿Qué significado tiene este fenómeno? ¿Se trata de una simple moda intelectual? ¿Se trata de un concepto nuevo, que como tal permite ver de otra manera el proceso educativo?

El texto de María Cristina Torrado Pacheco, permite argumentar un punto de vista en relación con las anteriores preguntas. Pretende demostrar como la introducción relativamente reciente de la noción de competencias en la reflexión educativa y pedagógica nacional, fortalece y cristaliza la propuesta de renovar los procesos escolares en busca de una mayor calidad, siendo el mejoramiento de la calidad uno de los temas centrales de la política educativa colombiana en la última década. De otra parte, el documento busca aportar a la definición y puesta en práctica de una educación para el desarrollo de competencias.

En Colombia el tema de competencias llegó a los sistemas educativos en una dinámica conocida con el nombre de “Evaluación de Calidad” y se propusieron varios tipos de evaluación en los que el objeto a evaluar era la competencia (Torrado, 1998).

Por lo tanto si se observa el desarrollo de la política educativa nacional en los último diez años, puede percibirse cómo en su esfuerzo por abordar el problema de la calidad se han introducido cambios en las concepciones que se tenían en los

contenidos curriculares sobre la evaluación a varios niveles y en última instancia sobre lo que deben agenciar y potenciar las prácticas pedagógicas y escolares.

Posiblemente no se trate de un proceso único y totalmente consistente, sino de la convergencia de diversas dinámicas y propuestas de investigación, innovación y reflexión educativa y pedagógica desarrolladas desde la década anterior. En este sentido podría afirmarse que a partir de la Ley General de Educación de 1994, la cual recogió un importante proceso de discusión previa, una dinámica antes invisible y dispersa, fue convirtiéndose en una corriente de pensamiento que pasó a orientar las grandes decisiones de la política educativa nacional, orientadas al mejoramiento de la calidad.

Lo anterior ilustra cómo ha sido el horizonte reciente de la política educativa nacional. La idea rectora es convertir la preparación de los estudiantes para las complejas exigencias de la sociedad contemporánea en el propósito fundamental de la educación básica y media, promoviendo el desarrollo de ciertas capacidades y superando el énfasis en el aprendizaje de contenidos.

Al respecto en el texto de Fundamentación de los Indicadores de Logro se afirma: “la necesidad y las posibilidades de desarrollar personas y grupos competentes para ser ciudadanos integrales en su núcleo familiar, en su cultura y en el planeta tierra” (MEN, 1998:23). Para lograr este propósito se insiste en la importancia de formar estudiantes para el análisis, la crítica y el razonamiento a través de la construcción significativa del conocimiento y de la formación para la vida ciudadana. Ideas que convergen con la propuesta de una educación para el desarrollo de las competencias.

Con reiterado énfasis se habla a comienzos del nuevo siglo de la importancia de desarrollar competencias en los estudiantes. Aunque no se expresa claramente a

qué se opone “enseñar por competencias”, es evidente que entre los docentes existe la necesidad de giro en el paradigma educativo.

El término de competencia no proviene de la educación, sino que es importado desde la lingüística, la psicología y la teoría de la administración.

Sus antecedentes más relevantes son: el concepto de competencia lingüística de Noam Chomsky, expuesto en “Estructuras sintácticas” (1957) y “Aspectos de la teoría sintáctica” (1965). Según este autor, “la competencia lingüística es la capacidad con la que cuenta un hablante ideal para producir enunciados y frases coherentes”. Chomsky parte de la base, -cuestionable por cierto- de que todos los seres humanos contamos con el conocimiento tácito de la estructura de la lengua (en sus diferentes niveles: sintáctico, semántico, fonético y morfológico), estructura que permite producir y reconocer enunciados gramaticalmente válidos. Esto es, que en cada lengua organizamos enunciados lingüísticos según presupuestos cognitivos predeterminados.

El concepto de competencia comunicativa utilizado por Dell Hymes, fue enunciado en un ensayo suyo publicado en 1972. La competencia comunicativa se refiere al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. Hymes enriquece el contexto de competencia porque le introduce un elemento pragmático o sociocultural (que supera al homogéneo de Chomsky). Por decirlo de un modo simplificado: aprendemos a utilizar el lenguaje según el contexto verbal, real en que vivimos¹. Si el lenguaje está apartado de la vida, de la realidad de las personas, pues no será significativo.

En educación el concepto de competencia ha sido definido como:

- Saber hacer en contexto.

¹ SANCHEZ LOZANO, Carlos. Lenguaje Significativo 4º. Libros y libros. Pag 16

- Capacidad para poner en escena una situación problema y resolverla.
- Conjunto de valores, contenidos y habilidades que la sociedad exige que desarrollen los educandos.

2.2 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Hay varias razones y elementos teóricos a tener en cuenta en la formación de maestros: junto con la reflexión pedagógica y didáctica se necesita el debate psicológico y la fundamentación cognitiva a través de las cuales se incrementa la necesidad de brindar espacios suficientes que permitan conocer al docente la importancia del desarrollo de competencias y del aprendizaje significativo como aspectos indisolubles a partir de los cuales se gesta un cambio progresivo en los estudiantes, en sus puntos de vista acerca del mundo circundante, en sus sentidos, en sus capacidades. Conociendo los avances en el desarrollo se amplían las posibilidades ulteriores de aprendizaje; por lo tanto, entre el desarrollo cognitivo y la enseñanza existe una íntima interacción que es necesario resaltar. Si los maestros concentran sus esfuerzos en el proceso de enseñanza, están en la tarea de reconocer que el desarrollo de los estudiantes constituye el elemento primordial a partir del cual se deben programar y organizar los contenidos y los métodos.

De la misma manera se hace necesario pensar en la estructuración, diseño y ejecución de unidades didácticas mediadoras del desarrollo de habilidades en el lenguaje y posibilitadores del desarrollo de competencias.

Tal vez una buena razón para hablar de competencias en el contexto sea hablar de la necesidad de fomentar una actividad intelectual mínimamente compleja desde

nuestras prácticas educativas. No obstante, la actividad intelectual por que si y de por si, aunque de elevada calidad no puede ser el sustento de dichas prácticas.

La escuela ha enseñado a decir con palabras precisas, pero de manera idéntica, aquello que dicen los libros de texto y los docentes, como una verdad. Ha enseñado a repetir pero no a opinar, ni a disentir o refutar. Se cree además que el conocimiento está hecho y sólo sirve para obtener las calificaciones y el diploma escolar. Por lo tanto si se hace un análisis serio en relación al desempeño docente, se puede determinar que falta mayor innovación e implementación de estrategias que le permitan al estudiante adquirir un aprendizaje significativo a través del desarrollo de competencias; es decir, debe encaminar el quehacer educativo desde una enseñanza significativa.

Es importante resaltar que en el campo educativo, se hace necesario crear alternativas y métodos que dinamicen los procesos de formación y de adquisición del conocimiento. Que se generen nuevas ideas que posibiliten reestructurar el ejercicio docente y por ende permitan ver de otra manera el proceso educativo.

Pensar en la formación de estudiantes competentes exige la orientación de docentes competentes.

2.3 PLANTEAMIENTO DE LA PREGUNTA

¿Cómo a través de la unidad didáctica las estudiantes del grupo 4^oA de la Institución Educativa Suárez de la Presentación adquieren aprendizajes significativos posibilitadores de un mejor nivel de desempeño en el desarrollo de las competencias literaria, textual y comunicativa?

2.4 HIPÓTESIS

Las propuestas de intervención en el aula facilitan el desarrollo de las competencias literaria, textual y comunicativa; y la adquisición de aprendizajes significativos, puesto que son herramientas que permiten la construcción de conocimientos, la participación activa y responsable de las estudiantes, la creación colectiva de saberes, significados y realidades.

Para sustentar la hipótesis antes mencionada, es preciso pensar que si aceptamos convertir el desarrollo de las competencias en el propósito de la educación, es necesario reflexionar y reorientar muchas de las prácticas de enseñanza y revisar cuidadosamente la selección y organización de los contenidos y actividades curriculares. Es por este motivo que se hace imprescindible construir en el aula un ambiente que fomente la reflexión y el desarrollo participativo de las competencias y aprendizajes significativos; superando la clásica exposición magistral y el aprendizaje memorístico. Esto dado que, se ha observado que a partir de la implementación de propuestas de intervención, el proceso de aprendizaje no se limita solamente a la formación de conceptos, sino también a la de procedimientos, actuaciones (desempeños) que conducen a la estudiante al desarrollo de habilidades y al aprendizaje de actitudes y valores indicando la orientación selectiva y activa de comportamientos con relación a ciertas situaciones o problemas.

Por un lado las estrategias de intervención en el aula se convierten en la posibilidad de desarrollar y activar las habilidades cognitivas. De la misma manera potencializan en las estudiantes los procesos de pensamiento tales como el análisis, la síntesis, la memorización, la abstracción, la observación, la comparación e interpretación.

Por el otro, la implementación de estrategias de enseñanza favorece, en amplio porcentaje, el desarrollo de estudiantes competentes y la construcción de aprendizajes significativos, y al ser utilizadas autónomamente por la estudiante, cobran importancia puesto que se convierten es estrategias de aprendizaje. Es por esto que si el docente posibilita en la escuela un cambio de paradigmas en lo que se refiere a las propuestas de intervención en el aula, puede ser mediador de aprendizajes con-sentido que le proporcione a la estudiante una preparación para adoptar una participación activa en la solución de numerosos problemas que aquejan nuestro mundo.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Mostrar cómo la unidad didáctica es posibilitadora de aprendizajes significativos en las estudiantes del grupo 4ºA como estrategia de intervención en el desarrollo de las competencias literaria, textual y comunicativa.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer en qué medida el desarrollo de las competencias literaria, textual y comunicativa le permiten a las estudiantes de manera creativa e idónea adquirir aprendizajes significativos.
- Reconocer el nivel de desempeño de las estudiantes, referido especialmente al análisis lingüístico textual, los procesos comunicativos y literarios.
- Describir la unidad didáctica como estrategia de intervención en el aula.

4. JUSTIFICACIÓN

Con esta investigación se busca establecer que cada vez se hace más indispensable que el docente implemente diseños didácticos que enfatizan la enseñanza de los contenidos, las habilidades cognitivas y las estrategias de aprendizaje. Ello debido a que, como lo expresa Monereo (1990), el estudiante no demuestra poseer un conocimiento estable de sus habilidades cognitivas y presenta serias dificultades para hacer uso eficaz de métodos y procedimientos que favorezcan la construcción de un nuevo conocimiento. Es por ello su importancia: entre las habilidades cognitivas los contenidos a ser construidos actúan como mediadores las estrategias.

De lo que se trata con las estrategias de enseñanza es de diseñar lo que podría denominarse un “enseñanza estratégica y cognitiva”, en la que, partiendo de las competencias actuales de las estudiantes a nivel de contenidos, habilidades y estrategias y de lo que potencialmente pueden lograr a esos niveles, se les enseñe a aprender en consonancia con su idiosincrasia cognitiva, afectiva, motivacional y perceptiva, desde temáticas que reflejen la realidad circundante y cotidiana de la estudiante invitándole al análisis de las mismas.

Es por esta razón que si aceptamos convertir el desarrollo de las competencias en el propósito de la educación es necesario reflexionar y reorientar muchas de las prácticas de enseñanza y revisar cuidadosamente la selección y organización de los contenidos y actividades curriculares. Es apenas obvio, que una educación interesada en formar personas competentes no puede hacerlo desde la imposición y la transmisión unilateral del conocimiento.

Es necesario construir un ambiente que fomente la reflexión y la elaboración participativa de los conocimientos, superando la clásica exposición magistral y el aprendizaje memorístico tan habituales en nuestras escuelas. Se requiere de implementar propuestas metodológicas que posibiliten a los estudiantes desarrollar

habilidades en el lenguaje y competencias referidas a éste campo, que abran espacios de lectura, interpretación, experimentación y socialización donde se profundicen en los temas y éstos sean resignificados no sólo a nivel individual sino a nivel grupal.

Por lo anterior se puede decir, que aunque ya existen propuestas de currículo por competencias, es importante subrayar que el problema no se resuelve en el campo de las asignaturas y los contenidos, sino particularmente en el tipo de relación que los estudiantes logren con el conocimiento. Relación que debe permitirles desarrollar capacidades más que repetir contenidos. Aquí se pone de relieve el proyecto pedagógico de los educadores.

“Ahora bien, saber utilizar pertinente y complejamente cualquier conocimiento exige aceptar que el conocimiento es construido reflexivamente, siendo significativo cuando es comprendido por el sujeto. Que éste conocimiento al ser construido significativamente, implica la conformación de redes conceptuales, y con ello la organización constante de lo que se conoce, haciéndolo más accesible y más pertinente en su utilización. Y que la utilización formal e inteligente de la información puede terminar en la creación del conocimiento nuevo”².

Este proyecto surge a partir de la necesidad de determinar el grado de aceptación y validez que tiene la implementación de la propuesta metodológica desarrollada en el grupo 4^oA de la Institución Educativa Suárez de la Presentación, con el propósito de explicar de modo satisfactorio los resultados y avances que lograron las estudiantes al responder a cada una de las actividades estipuladas en la unidad didáctica.

² TORRADO PACHECO, Op. Cit., p. 66

Por ello a lo largo de la investigación se hizo necesario reflexionar que el problema planteado no es un problema trivial, sino que su abordaje contribuyó efectivamente al conocimiento y/o aplicación práctica a los resultados, para que no fuera invalidada o injustificable la investigación.

Considero que la implementación de la propuesta metodológica diseñada y ejecutada en el campo educativo, le permite al docente iniciar una reflexión metódica, crítica y constructiva a cerca de la enseñanza que desea realizar con respecto a la que realmente desarrolla en el aula de clase, ya que es necesario que el docente se haga experto en programar, investigar, aplicar y evaluar procedimientos de modelos de intervención cognitiva que mediante el sistema cognitivo y las habilidades de las estudiantes y los contenidos curriculares, faciliten el proceso de gestión y de construcción del conocimiento de manera significativa, es decir, con sentido.

Es importante resaltar, que esta investigación proporciona grandes aportes al sector educativo, puesto que muestra de una u otra forma, que es necesario reevaluar y replantear las estrategias que se están proponiendo en el aula de clase, con el propósito de mostrar que la intervención del docente puede ser un modo adecuado y eficaz para propiciar en las estudiantes el desarrollo de competencias y desempeños que les permitan favorecer la aplicación de mayores niveles de autonomía y por ende, la posibilidad de que la formación les facilite hacer uso de lo que saben en la solución de problemas y/o situaciones que se le presenten.

De igual manera la ejecución de esta investigación, permite demostrar cuál es su aporte a la sociedad, dado que las actividades de intervención inmersas en la propuesta metodológica permiten trabajar en competencias y esto implica pensar en las estudiantes como ciudadanas idóneas para el mundo de la vida, y serán ellas quienes asuman una actitud crítica ante cada situación, un análisis y una decisión

responsable, libre y una idea de educación autónoma, permanente, profundizando en aquellos aspectos que ellas mismas determinan.

En cuanto a la dimensión socio-cultural, esta investigación cobra relevancia, dado que las estudiantes deben ser competentes para vivir en un mundo cada vez más complejo y exigente, en el cual ellas deben desplegar las capacidades cognitivas que les posibiliten la comunicación, el intercambio social y el desarrollo cultural.

Las anteriores consideraciones permiten afirmar que la competencia, además de ser un saber hacer es un saber sabiendo, soportado en múltiples conocimientos que se van adquiriendo en el transcurso de la vida; “es la utilización flexible e inteligente de los conocimientos que poseemos lo que nos hace competentes frente a tareas específicas. En otras palabras, quién es competente lo es para una actividad determinada”³

Así mismo, esta investigación cobrará significado ya que en la institución en la cuál se realizó la práctica docente no se cuenta con una propuesta metodológica en la cual se de cabida al desarrollo de competencias, por lo cual se aspira proponer a las directivas, implementar dicha propuesta, claro está, luego de evaluar su pertinencia, viabilidad, validez y obtención de resultados.

Para concluir, puedo anotar que este proyecto de investigación tiene valor, puesto que educar para el desarrollo de las competencias es permitir la construcción de conocimientos, la participación activa y responsable de las estudiantes, la creación colectiva de saberes significados y realidades y de un ser humano que se desarrolle como tal a través del encuentro con el otro y con la cultura. La investigación es viable, pues se dispone de los recursos necesarios para llevarla a cabo.

³ TORRADO PACHECO, Op. Cit., p. 63

5. MARCO TEÓRICO

5.1 ENFOQUE SEMÁNTICO-COMUNICATIVO

Para abordar esta investigación se optó por este enfoque, puesto que en el proceso de enseñanza y aprendizaje del español y la literatura en la Educación Básica

supone una orientación teórico-práctica, cuya importancia es manifiesta en tres campos: el uso cotidiano del lenguaje en la vida social, el uso instrumental del área para el estudio de las demás áreas del currículo y la comprensión, análisis y explicación e interpretación del lenguaje y la literatura como objetos de conocimiento.

Sin embargo, no es suficiente lo que se ha logrado en estos campos a partir del enfoque semántico-comunicativo, inscrito en la Renovación Curricular, establecida por el Decreto 1002 del Gobierno Nacional y a sus proyecciones actuales, debido al escaso desarrollo investigativo, teórico y metodológico del área, a la estrechez y sesgo de las miras y al desconocimiento de las posibilidades de aplicación de las ciencias del lenguaje⁴.

Este mismo autor, da a conocer cómo este enfoque, nacido en el seno de la Universidad del Valle de la mano de Luis Ángel Baena, constituyó un primer intento de cimentar un modelo nacional basado en la investigación que allí se adelantaba; sin embargo, no obstante sus bondades, no fue comprendido a cabalidad, fue perdiendo interés hasta diluirse en una serie de propuestas divergentes y decretarse prácticamente su deceso, a tal punto que los documentos del MEN lo mencionan tímidamente aunque la mayoría de docentes del país dice conocerlo y aplicarlos, a pesar de coincidir en la necesidad de nuevos marcos.

De acuerdo con los Marcos Generales de los Programas Curriculares (1984), el enfoque era un conjunto de estrategias teórico-prácticas destinadas a la enseñanza del español y la literatura, ellas se fundamentaban en la relación dialéctica entre

⁴ CÁRDENAS PÁEZ, Alfonso. El enfoque semántico-comunicativo: bases y proyecciones. Revista Enunciación. Universidad Distrital. Francisco José de Caldas. Ponencias: Avances de Investigación. p. 23.

lenguaje-pensamiento-realidad, con el fin de contribuir al perfeccionamiento de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Este andamiaje teórico-práctico se sostenía en un esquema que consideraba la lengua española: a) Como instrumento de comunicación, pensamientos y conocimientos, instrumentación que se basaba en las cuatro habilidades arriba enunciadas; b) Objeto del conocimiento según las tradicionales ciencias lingüísticas; c) Instrumentos de comunicación y de expresión conscientes en sus usos cotidianos, científico y literario. Estos niveles eran medidos por el análisis y la creación literaria, en la carrera literaria y la semiología través de un esquema cuyos contenidos resumían lo que se sabía de la lengua y la literatura.

Este enfoque se considera pertinente en el marco de esta investigación, puesto que propone a la vez, unos contenidos básicos distribuidos, según criterios metalingüísticos, metodológicos y literarios, en: a) contenidos lingüísticos relativos a la fonética-fonología, morfosintaxis, semántica y semiología; b) Contenidos metodológicos con énfasis en la expresión oral, la lectura y la composición escrita y, c) Contenidos literarios destinados al aprendizaje, análisis, interpretación y creación de la literatura, definida como una recreación de la realidad, conocimientos, comunicación y fuente de placer estético. Además, sugiere diversas estrategias metodológicas entre las cuales se insiste en el buen uso de la lengua como criterio indispensable para la formación integral del individuo, tanto en la adquisición de conocimientos como en su socialización.

Vale la pena anotar que sobre presupuestos se construyó el enfoque semántico-comunicativo que, salvo contadas excepciones, viene alimentando la docencia desde 1984; en primer lugar, la naturaleza del enfoque apuntaba a procesos de semantización y de comunicación, según se desprende de los planteamientos de Baena, subyacentes, al menos teóricamente, a lo largo de la propuesta. Pero en

región seguido, era la concepción estructural del lenguaje como sistema virtual de signos la que aparecía como fundamento y, más adelante, la reducción del proceso de comunicación a cuatro habilidades –hablar, leer, escribir, escuchar-, tesis de la cual no se salvan los logros educativos con la cual se recupera el conductismo que alimentaba los niveles de desarrollo y ejecución curriculares a partir de objetivos.

De igual manera se hace necesario adoptar este enfoque semántico-comunicativo, puesto que desde las propuestas de Renovación Curricular ha constituido, sin lugar a dudas, un intento por modificar las prácticas de la enseñanza de la lengua materna. En este sentido, se reconoce que el lenguaje cumple diversas funciones en la actividad humana: es soporte de la elaboración del pensamiento (función cognitiva), posibilita los procesos de comunicación (función interactiva) y permite recrear el sentido de la realidad (función expresiva o estética)⁵.

Así mismo, es de suma importancia dar relevancia a este enfoque, ya que éste consiste en el estudio de la lengua enfatizando en los procesos comunicativos; es decir, usar la lengua como un medio de relación entre los seres humanos mediante la comunicación de todo aquello que es significativo para ellos (ideas, sentimientos, expectativas, información). En esta perspectiva, escuchar y leer, son procesos de comprensión de significados y, hablar y escribir, son procesos de producción de significados. De esta manera, el aprendizaje de la lengua es más flexible y razonado. Ventaja que permite a los estudiantes un uso consciente de la lengua de acuerdo a situaciones de comunicación específicas, tanto en la vida académica como en la social y personal.

⁵ RODRIGUEZ LUNA, María Elvira y JAIMES CARVAJAL, Gladys. El Enfoque Semántico-comunicativo en la Enseñanza de la Lengua Materna: balance y perspectivas. Revista Enunciación. Universidad Distrital. Francisco José de Caldas. Ponencias: Avances de Investigación. p. 9.

Ahora bien, retomar el enfoque comunicativo es lograr un acercamiento a la competencia comunicativa, entendiendo que éste tiene como objetivo fundamental construir procedimientos metodológicos que propicien el desarrollo de las habilidades comunicativas a partir de la interdependencia del lenguaje y la comunicación.

La competencia comunicativa es entendida por Dell Hymes como la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la actitud de utilizarla... la adquisición de una competencia tal está medida por la experiencia social, las necesidades y motivaciones y la acción que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias⁶. De esto se deduce que el marco de referencia de la actividad lingüística no puede ser la lengua en particular sino la comunidad lingüística como contexto.

Canale y Swain⁷ proponen cuatro dimensiones para la *competencia comunicativa*: una competencia gramatical entendida como el dominio del sistema formal de la lengua (competencia lingüística según Chomsky), una *competencia sociolingüística*, referida al conocimiento del contexto social en el que se produce la comunicación incluyendo los roles de los participantes, la información compartida, los propósitos de la interacción; una *competencia discursiva*, orientada a la interpretación de mensajes teniendo en cuenta su interrelación y significación dentro del conjunto del texto o discurso; una *competencia estratégica*, concebida como el conjunto de recursos empleados por el hablante para iniciar, terminar, dirigir, mantener, reorientar la comunicación.

⁶ D. Hymes, Acerca de la Competencia Comunicativa. Sociolinguistics, Pride and Colmes (Eds), 1972, TRaducción de Juan Manuel Gómez. p. 12

⁷ CANALE y SWAIN, Citado por Rodgers Theodore y Jacques Richard. En: Approaches and Methods in Lenguaje Teaching: A description ann Análisis. Cambriadge University. Press. London, 1986. p. 34

Es por esta razón que el enfoque semántico-comunicativo parte de la concepción de la lengua como un sistema que permite la expresión del sentido a través de las funciones que cumple en la interacción puesto que las unidades de la lengua no son simplemente rasgos gramaticales o estructuras, sino categorías funcionales y comunicativas que operan en el discurso.

Los anteriores planteamientos traen consecuencias importantes en la forma como deben orientarse los procesos de aprendizaje de la lengua materna en nuestro contexto educativo. Bajo estas consideraciones el área de español y literatura organizada en torno a las funciones cognitiva, comunicativa, y estética del lenguaje, deberá ocuparse de las diversas manifestaciones o usos de la lengua en diferentes situaciones de comunicación. Esto es, orientarse hacia el desarrollo de la comprensión y producción de diversos tipos discursivos: cotidiano, literario, práctico, científico, etc., lo cual debe incluir no solamente la actividad comunicativa misma sino también la reflexión en torno a la estructura, funcionamiento y funciones del lenguaje y de la lengua.

Se trata de hacer conscientes los procesos inconscientes para lograr la acción y la transformación de la realidad a través de la interacción comunicativa. Hacer cosas con palabras, comprender el sentido de los textos, crear mundo a través de los recursos ofrecidos por el sistema lingüístico, recrear la realidad con un sentido estético, comunicar los sentimientos y pensamientos, lograr los propósitos de la comunicación son aspectos centrales del aula y de la vida, en otras palabras, el área justifica su existencia en el currículo en cuanto contribuya a “que el niño encuentre placer en interrogar y producir textos lo cual ayuda al desarrollo auténtico de la comunicación y la realización personal”⁸.

⁸ J. Jolibert. Formar niños productores de textos. Hachett. Chile, 1991. p. 19

5.1.1 Implicaciones Pedagógicas del enfoque Semántico-Comunicativo

En el texto, *El Enfoque Semántico-Comunicativo en la Enseñanza de la Lengua Materna: balance y perspectivas*, las autoras, permiten establecer cómo la implementación de la propuesta del enfoque semántico comunicativo exige, además de una concepción de la naturaleza social del lenguaje y de la lengua expuesta anteriormente, partir de un enfoque constructivista-interaccionista del aprendizaje, basado en los siguientes principios: el estudiante es constructor de su propio conocimiento, es decir, el aprendizaje de la lengua no puede estar centrado tan sólo en la enseñanza, sino también en el aprendizaje del estudiante, respetando los propios ritmos de aprendizaje y las diferencias individuales, es preciso además transformar “La pedagogía del método” en una “pedagogía de los procesos”, definida a partir de la actividad del estudiante con una perspectiva de aprendizaje por invención (descubrimiento) guiado por formas de interacción en la vida cotidiana.

De la misma manera es necesario conceder gran importancia al conflicto en la construcción del conocimiento. Esto significa que la búsqueda de coherencia por parte del estudiante y el esfuerzo por plantear soluciones a los problemas que se les proponga contribuyen a la reformulación progresiva de sus conceptos acerca del objeto de conocimiento, y de dominio, en este caso, de la lengua materna. También, se debe considerar la cooperación como factor fundamental para el avance del conocimiento a través de la interacción comunicativa, lo cual implica propiciar situaciones que posibiliten el intercambio de ideas, la confrontación de opiniones y el trabajo en equipo, es decir, “actividades funcionales de comunicación y sociales de interacción”⁹.

⁹ LITTLEWOOD. Citado por Canale y Swain. Op. Cit. p. 36

En última instancia, este enfoque debe proporcionar, a través de la enseñanza de la lengua, un conjunto de modelos prácticos que le ayuden a analizar las características del mundo social y las condiciones en las que se encuentra el hombre, lo cual supone desarrollar el respeto por las capacidades y dificultades propias y ajenas. Por todo lo anterior, es imprescindible situar el desarrollo de la competencia comunicativa, no sólo como objetivo de la propuesta pedagógica sino como recompensa a nivel individual y social.

Una enseñanza idiomática orientada por el enfoque comunicativo debe ofrecer al alumno experiencias de aprendizaje que lo adiestren en el uso de estrategias discursivas con fines pragmáticos. Campos (1989:66-67) propone, entre otras las siguientes experiencias de aprendizaje: 1) Clasificar y jerarquizar textos de acuerdo con su grado de cohesión y coherencia; 2) Clasificar y tipificar textos y relacionarlos con los contextos adecuados; 3) Construir textos adecuados a contextos predeterminados; 4) Dado un contexto predecir el o los tipos de textos posibles; 5) Manejar información del contexto social y utilizarla con fines cognoscitivos.

En síntesis, la enseñanza de la lengua debe tener entre sus objetivos prioritarios desarrollar la competencia textual de los aprendices, entendiendo ésta como la habilidad de comprender diversidad de escritos y de producir textos que, como lo indica Van Dijk (1994), sean de difícil comprensión, efectivos y pertinentes en sus contextos sociales.

5.1.2 Implicaciones Didácticas del Enfoque Semántico_ Comunicativo

Una teoría de la enseñanza de la lengua basada en un modelo comunicativo debe traducirse en una propuesta didáctica que oriente los objetivos de la clase, las tareas

de aprendizaje, las actividades del docente y el estudiante, los materiales de enseñanza, hacia el logro del propósito fundamental de *formar hablantes, lectores y escritores competentes*.

En consecuencia el aprendizaje de la lengua debe partir de la ejecución de proyectos o tareas que involucren procesos significativos al tiempo que promuevan el aprendizaje y la reflexión sobre la estructura, el funcionamiento y las funciones de la lengua en contextos específicos de interacción.

No se trata solamente de simular situaciones comunicativas en el aula que imiten las acciones emprendidas fuera de ella. Las actividades de aprendizaje estarán centradas en acciones lingüísticas que exijan el uso de la lengua para el cumplimiento de funciones específicas de la comunicación y que respondan a las necesidades de los sujetos.

5.2 EDUCAR PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS

Según los nuevos lineamientos curriculares de la lengua castellana, el desarrollo de las cuatro habilidades no se limitan solamente a una codificación y decodificación de los significados a través de reglas lingüísticas. Se trata de un proceso social individual en el que se configura un mundo y se ponen en juego saberes, competencias e intereses determinados por un contexto socio-cultural. Es decir, los actos de escuchar, hablar, leer y escribir se deben comprender en función de la

significación y la producción de sentido, para ir más allá y asumir el trabajo pedagógico en el área de lenguaje centrado en el desarrollo de competencias.

El término competencia hace parte del discurso actual en materia de educación en todo nivel de formación. Su utilización debe hacerse de una manera consciente para que pueda contribuir significativamente en los procesos formativos y académicos en los que se tenga en cuenta su participación. En este sentido es importante tener claro el significado que se le atribuye al vocablo.

La palabra competencia procede de dos verbos castellanos, por un lado, de **competir** 'contender aspirando por una misma cosa', y por el otro, de **competer** 'pertenecer, incumbir'. Estos dos verbos provienen ambos del verbo latino **competêre** 'ir al encuentro de una cosa', 'ser adecuado, pertenecer' (Coromidas, 1967:163). En este trabajo la utilización del término competencia se refiere más al sentido de que alguien es competente para algo, de que posee determinadas cualidades que le permiten realizar ciertas acciones.

El concepto de competencia no ha sido establecido con un criterio único. En campos como la lingüística, los autores han diferido en la forma como conciben el término. El lingüista americano Noam Chomsky define la competencia como la "capacidad y disposición para la actuación y la interpretación" (Gallego, 1999:13), en un intento por construir una teoría cognoscitiva que explique el carácter creativo en la adquisición del lenguaje.

Chomsky se refiere a un conjunto de reglas universales que adquiere el sujeto y a través de las cuales actúa en situaciones particulares. Por otra parte, Dell Hymes realiza, desde la socio-lingüística una crítica al concepto chomskiano de competencia y sustenta que la competencia lingüística no se limita sólo a reglas

universales, sino que es también un conocimiento determinado por un contexto específico (Torrado, 2000:31). En educación, el término competencia ha sido definido de diferentes maneras, entre ellas:

REFERENTE	ACEPCIÓN
Gardner	Espacios pedagógicos y didácticos para la producción , percepción y reflexión.
Gonczi y Athanasou 1996	Las competencias son una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño en situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar.
Levy y Leboyer 2000	Las competencias son “repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada”
Ouellet 2000	“Como principio de organización de la formación la competencia puede apreciarse en el conjunto de actitudes, conocimiento y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo o de resolver un problema particular.
Bogoya y otros 2000	“Una actuación idónea que emerge en una tarea concreta, en un contexto con sentido. Se trata entonces de un conocimiento asimilado con propiedad y el cual actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible como para proponer soluciones variadas y pertinentes”.
Gallego 2002	Son construcciones de cada cual de conformidad con los retos que se plantea y en relación con un colectivo determinado.
Vasco 2003	“Una competencia es una capacidad para el desempeño en tareas relativamente nuevas, en el sentido en que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintitos de aquellos en los que se enseñaron”.
Delors (UNESCO) 1996	Las competencias están en relación con el aprender a hacer: de la noción de calificación al de la competencia.
MEN	La competencia es un “saber hacer” o conocimiento implícito en el campo del actuar humano, acción situada que se

	define en la relación con determinados instrumentos mediadores. “saber hacer en contexto”.
--	--

10

Ante las diversas formas de establecer el concepto de competencia, puede decirse que es un término polisémico y que se hace necesario delimitarlo estableciendo su definición de acuerdo al proceso educativo que se pretende desarrollar.

En la posición de los universales está Chomsky, quien dentro de la lingüística utiliza el término competencia en su teoría sobre el carácter creativo del lenguaje. Para él la competencia es el conocimiento de un conjunto finito de signos y de reglas abstractas, a través del cual el sujeto puede generar un conjunto finito de opciones lingüísticas para comunicarse; es la competencia lingüística. En la perspectiva de los particulares y desde la socio-lingüística, Hymes postula la competencia comunicativa en referencia a quien utiliza el conocimiento lingüístico lo hace en un contexto socio-cultural que le exige utilizarlo adecuadamente; de manera que para este autor la competencia es un conocimiento situado, concreto y cambiante (Torrado, 2000).

Por este motivo, el concepto de competencia implica la idea de una mente activa y compleja y por tanto la de un sujeto productor. Un sujeto que trabaje de manera activa el conocimiento y los saberes que recibe, a partir de lo que posee y lo que le es brindado desde su entorno.

Puede jugar con el conocimiento; lo transforma, lo abstrae, lo deduce, lo induce, lo particulariza, lo generaliza. Puede significarlo desde varios referentes, puede

¹⁰ : Tobón, 2004:45 y Quijano, 2003:57

utilizarlo de múltiples maneras y para múltiples fines; describir, comparar, criticar, argumentar, proponer, crear, solucionar problemas.

La noción de competencia y su puesta en práctica en el campo pedagógico ofrece una mirada en la que los conocimientos, las actitudes y la valoración que de ellos hacemos no se abordan de modo separado. Por el contrario se asume como aspectos que potencian el desarrollo de una determinada competencia.

El concepto de competencia alude al saber hacer de un sujeto frente a una tarea particular, destacando qué es saber hacer, es posible gracias a las operaciones que realiza el sujeto a propósito de un reto particular. Actualmente se pone el énfasis en comprender las actuaciones de los sujetos a través de la identificación de los elementos que se integran para lograr con éxito una tarea. Esto conduce a estudiar lo relacionado con las estrategias cognitivas y procedimentales que pone en juego un sujeto en el momento de resolver un problema o al enfrentarse a la lectura de un texto que le permitirá ampliar su conocimiento.¹¹.

Hablar de competencias en educación es interpretar dos tendencias. De una parte, está la competencia como un saber que, un hacer sabiendo, que enfatiza en el desarrollo cognitivo de los sujetos a través del aprendizaje significativo de los objetos de conocimiento, propiciando su utilización en la resolución de las diferentes situaciones de la vida. De otra parte, está la competencia como un saber hacer, que enfatiza en las capacidades de realización en los diferentes contextos mediante la utilización de las informaciones que se poseen.

(Torrado, 2000) propone que estas dos tendencias con relación al concepto de competencia, deben complementarse de manera que lo interno cognitivo sea un eje

¹¹ Ibid., p. 11.

de desarrollo de las dimensiones sociales y culturales, y que estas se constituyen en un medio significativo para el desarrollo del pensamiento.

El concepto de competencia se presenta en un contexto en el que tienen acercamiento dos paradigmas fundamentados en distintas fuentes con respecto a la enseñanza y el aprendizaje y en ello radica gran parte de la importancia de la utilización de este concepto en el proceso educativo.

Al entender la competencia como una actuación idónea que emerge en una tarea concreta en un contexto con sentido en el que un conocimiento asimilado con propiedad actúa para ser aplicado en una situación determinada, de manera suficientemente flexible (Bogoya, 2000), es fundamental desarrollar procesos didácticos que orienten el proceso de la enseñanza y del aprendizaje.

Con el propósito de conocer las implicaciones y aspectos de las competencias literaria, textual y comunicativa, es necesario definir en qué consiste y cuál es su funcionalidad en los procesos de comunicación.

5.2.1 Competencia Literaria

A Roland Barthes en una ocasión que le preguntaron por el significado de la literatura dijo que la literatura es creadora de significado y el significado es a su vez creador de vida y de sentido.

Nuestra identidad se fragua a partir de lo que vivimos y una parte de esa vida está constituida por nuestras lecturas. El texto literario es creador de mundos que se erigen como construcciones culturales. Umberto Eco habla de “modelos de mundo” y del “mundo posible”. Sin embargo, en tanto que no podemos aprehender la realidad y en consecuencia describir el mundo circundante en su totalidad, tampoco podremos establecer un mundo alternativo completo. El mundo creado siempre tiene detrás al escritor.

En el caso de la lectura de textos literarios esta actividad interactiva presenta una serie de particularidades por la relación que se establece entre quien lee y el texto leído, en tanto que éste no es sino un “mundo posible”, en términos de Umberto Eco. Lo interesante de la teoría de Eco es que según el estudioso, el mundo que crea el escritor en sus novelas es una construcción cultural. Se trata de un universo en el que “no sólo interactúan los personajes de los que el texto habla, sino también aquellos que hablan en el texto: el enunciador y el enunciatario.”, tal y como indica Foucault. El lector cuando lee un texto literario se convierte en enunciatario o en narratario, “alguien a quien el narrador dirige sus palabras”.

Por tanto, el texto literario se erige como un complejo constructo cultural, cuya dinámica interna lo convierte en un ente independiente al tiempo que lo liga a la cultura en la que es engendrado, en tanto que el escritor lo concibe y lo escribe desde lo que es. Por ello hay que tener en cuenta por un lado, las circunstancias vitales que vive su autor cuando lo escribe, las coordenadas espacio-temporales y la cultura que le rodea. Por otro, habría que considerar el momento que en el que el lector lo lee y todo lo que eso conlleva.

Este hecho convierte al contexto en el caso de la lectura y en especial, en los textos literarios, en un elemento clave dentro del esquema comunicativo: “Inserto el texto en un acto de comunicación, se evidencian sus vínculos con la cultura (en el fondo lo que se dice es que es imposible una lectura que considere el texto en sí, sin tener en cuenta el contexto).”

El texto literario, tal y como Lotman afirma tiene tres funciones básicas: una función comunicativa, otra semiótica, generativa o creadora de significados y otra simbolizadora, que convierten la lectura del texto literario en reflejo de la cultura y motor de la interculturalidad. Al igual que Denyer creemos que la lectura que hemos de promover y más en el caso de aprendientes de niveles avanzados y superiores con un buen conocimiento del código lingüístico, es la lectura semiótica. Tal y cómo explica Marta Sanz, se trata de que el aprendiente haga suyos los

espacios de connotación y sea capaz de leer lo que está escrito y lo que no lo está.

La lectura de textos literarios repercute positivamente en el desarrollo de la competencia discursiva, competencia clave, en tanto que no sólo relaciona todas las destrezas y habilidades sino porque permite a través de la noción de discurso explicar la dinámica y las herramientas necesarias para la correcta construcción de contextos que en definitiva, nos van a permitir seguir leyendo textos a través de los cuales mejorar nuestro conocimiento cultural, desarrollar la competencia intercultural y en última instancia, la competencia comunicativa de nuestros alumnos.

La literatura si bien es considerada como un conocimiento perteneciente al saber cultural, sólo se materializa a través de los actos de lectura y escritura para lo que requiere una serie de microhabilidades que suponen procesos, movimientos y operaciones que una vez activadas desde el conocimiento van a repercutir en éste. Sólo desde esta perspectiva podemos hablar de competencia literaria y no de literatura en el espacio textual. Dichas microhabilidades podemos resumirlas de la siguiente manera y han de ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar aplicaciones didácticas enfocadas a trabajar la comprensión lectora en textos literarios:

- Reconocimiento.*
- Selección de información relevante.*
- Resumen.*
- Reconstrucción del contexto a partir del texto (inferencia).*
- Relación con otros textos.*
- Anticipación (futuribles de lectura).*
- Creatividad lectora (interacción con el texto, reconstrucción en la interpretación, sedimento de la lectura que sirve de estímulo para la expresión escrita).*

Es importante subrayar y reflexionar en torno al potencial del texto literario y que a continuación se sintetizan a modo de conclusión:

- 1. El texto literario es una fuente para **el aprendizaje del código lingüístico**, en tanto que leer implica la habilidad para descodificar e interpretar un discurso en contexto.*
- 2. El texto literario contribuye asimismo a **la construcción de la competencia cultural** en tanto que refleja la realidad y el imaginario de los hablantes de una lengua en un momento determinado.*

3. A través de la lectura de textos literarios promovemos **el desarrollo de la competencia intercultural** ya que el texto literario contribuye a la construcción de un contexto que se ve ampliado con la lectura de otros textos literarios.

4. A través de la lectura de textos literarios **desarrollamos la competencia literaria** de nuestros aprendientes, cuya existencia queda justificada en tanto que implica la puesta en práctica de unos procesos y microhabilidades que se ponen en marcha a través de los actos de lectura y escritura.

5. La lectura de textos literarios se erige entonces como un instrumento clave en la **construcción de la competencia comunicativa** de los estudiantes. El texto literario contribuye a la construcción de un contexto que permite leer más y más textos.

6. Finalmente, la lectura de textos literarios repercute positivamente entonces en el **desarrollo de la competencia discursiva**, que tal y como Celce-Murcia y Olhstain han demostrado es la competencia más importante, en tanto que no sólo se relaciona con todas las destrezas y habilidades sino porque permite a través de la noción de discurso explicar la dinámica y las herramientas necesarias para la correcta construcción de contextos que en definitiva nos van a permitir seguir leyendo textos.¹²

Este nivel de trabajo centra su interés en reconocer el panorama de la literatura universal, puntualizando en épocas y formas del arte, así como en los tiempos, los lugares y las condiciones socio-culturales que propiciaron el surgimiento de géneros y movimientos que resultan fundamentales para comprender la red de relaciones del texto.

Comprende la historia y la literatura, donde se da un acercamiento al contexto socio cultural en que fue escrita la obra. Además, centra su interés en el autor y su obra,

¹² AVENTÍN FONTANA, Alejandra. El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario. Universidad Autónoma de Madrid. Escuela Superior Empresarial de Comunicación y Negocios, S. L. (ESERP). En: www.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html

aquí se propicia una aproximación a la vida y a la obra de un autor representativo de la manifestación literaria predominante, según los contenidos abordados.

Mediante el fortalecimiento de esta competencia se sensibiliza estéticamente a los estudiantes a través de la lectura, análisis y recreación de obras adecuadas a su edad y a sus intereses.

5.2.2 Competencia Textual

El texto (del latín textus), es un tejido y como tal, al ser leído requiere de un adecuado manejo de las herramientas para la comprensión. El lector deberá desplazarse por los entramados de sentido propuestos por el texto. Esto en cuanto a una faceta del texto, la faceta de la lectura – comprensión. Del otro lado, el de la producción, el escritor deberá contar con un repertorio de competencias propias de la escritura como lo son la **cognitiva**, la **comunicativa** y la **técnica**, cuyos aportes son simultáneos: la primera provee las categorías formales en el pensamiento de quien escribe, pues en el texto hay planteamientos, proposiciones, argumentos... que requieren de un determinado nivel intelectual. En cuanto a lo comunicativo, si se entiende al texto dentro de un proceso de intercambio entre personas, se deducirá fácil que se requiere de un manejo de los contextos comunicativos para producir textos que tengan claro su objetivo. .

La competencia textual, referida al desarrollo de capacidades para comprender y producir textos es fundamental para todas las personas, en especial para los profesionales, pues gran cantidad de procesos relativos a las empresas e

instituciones, tienen que ver, bien con la lectura (manuales de instrucciones, de procedimientos, etcétera), o con la escritura de todo tipo de textos (informes, cartas, proyectos, actas, protocolos, manuales, etcétera).

En la academia es de especial interés la competencia textual, pues el texto escrito ha sido elegido por la cultura para ser el depositario de sus conocimientos, por lo cual buena parte del desempeño de los estudiantes tiene que ver con sus habilidades y posibilidades de lectura y escritura. En cuanto a lo primero (la lectura), el paso del colegio a la universidad le significa al estudiante el acceso a unos textos más complicados, con redacciones plagadas de tecnicismos. Los escritos a leer en la universidad difieren en forma y propósito a los del colegio. Por eso el estudiante encuentra dificultades para interpretarlos. En ocasiones, esto se debe a que el libro universitario no tiene el propósito didáctico de ayudar a otro a acceder a un determinado conocimiento (como ocurría en los libros de texto del colegio), sino que ha sido escrito por un experto que da cuenta de sus avanzados conocimientos en una materia.

En otras ocasiones, se trata de libros cuyo propósito no es precisamente facilitar el conocimiento, es decir, no han sido escritos para divulgar alguna materia en especial, sino que han sido escritos, explícitamente, para ser estudiados. En otras palabras, no fueron escritos para ser disfrutados tanto como para ser analizados. A estos se les conoce popularmente en el mundo universitario como "ladrillos", y los estudiantes no hablan de "leerlos", sino de "meterles el diente".

Una competencia textual es la capacidad que tiene todo lector eficiente de reconocer, de codificar, interpretar, inferir, abducir y construir implicaturas.

La competencia textual es la capacidad de construir textos bien formados y puede manifestarse en su modalidad oral o escrita. Incluye un saber sobre la super- la macro- y la microestructura de los textos. El individuo

puede desarrollar como parte del conocimiento de las superestructuras textuales y de los tipos de textos una competencia, entre otras, narrativa. Si se logra desarrollar la competencia textual, el estudiante podría no sólo construir textos coherentes sino también identificar diversos niveles de cohesión y coherencia y detectar en el interlocutor cualquier tipo de incongruencia contextual (Campos, 1989)

Bruner (1986) propone que las historias requieren construirse en torno a dos paisajes simultáneos y distintos: el paisaje de la acción y el paisaje de la conciencia. El primero, constituido por la narración de la secuencia de acciones que configuran su trama y el segundo, conformado por la explicitación de los estados mentales atribuidos a los personajes involucrados en la acción.

Interesante es la experiencia llevada a cabo por Kintsch y Van Dijk (1975) con el propósito de determinar hasta qué punto existe una competencia narrativa común al escritor y al lector dentro de un contexto cultural dado. Tal competencia no sólo permitiría la codificación y decodificación de los mensajes narrativos sino que facilitaría su comprensión, memorización y resumen.

Ahora bien, el discurso narrativo ha sido estudiado desde distintas perspectivas. Una de las más productivas es el trabajo de Van Dijk (1977, 1978) como también el de Van Dijk y Kintsch (1983) en el área de la comprensión y evocación de textos. En efecto, Van Dijk en sus primeros trabajos, al ocuparse de las superestructuras como formas convencionales de los textos, señala que las más conocidas y estudiadas son la narración y la argumentación.

Esta descripción estructural proporciona un esquema jerárquico de una categoría llamada narración que se realiza a través de una historia que va a ocurrir, lo que se racionaliza en la existencia al menos de una complicación y su resolución. Ambas categorías constituyen un suceso que ocurre en un marco. Todas estas relaciones categoriales conforman un episodio simple. Tanto el suceso como el episodio son categorías recursivas.¹³

5.2.3 Competencia Comunicativa

¹³ MARINKOVICH RAVENA, Juana. Una propuesta de evaluación de la competencia textual narrativa Revista Signos 1999, 32(45-46), 121-128. Universidad Católica de Valparaíso. Chile. www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09341999000100012&script=sci

Es importante definir la competencia de comunicación puesto que la comunicación implica un acto, un proceso y un resultado concreto, derivados de la transferencia de informaciones.

El concepto de Hymes integra algunos de esos aspectos: “Competencia comunicativa es la capacidad del hablante no sólo para producir y entender oraciones gramaticales (concepto restringido o competencia según Chomsky) sino también la habilidad para producir y entender oraciones adecuadas al contexto tanto lingüístico como situacional. Esto significa tomar en cuenta la realización concreta del acto de habla y la valoración del contexto en que dicho acto tiene lugar.

Queda claro que tener competencia comunicativa es en breves palabras tener capacidad y habilidad para comunicar. Para Hymes la competencia comunicativa son aquellos elementos que el ente hablante necesita para comunicarse con el resto de seres que conforma su entorno en contextos culturales de muy diversa índole. Por lo tanto, hablar de competencias comunicativas se refiere a la manera como el hablante se desempeña tanto en su oralidad como en la lectura y la escritura, promoviendo diversas formas de interacción comunicativa en relación con los contextos de uso.

Gumperz y el propio Hymes dicen que (la competencia comunicativa) es aquello que el hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes... la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar.

Por lo anterior las competencias comunicativas son esas formas mediante las cuales las personas pueden establecer interacciones con otras personas y con su entorno, partiendo de un previo reconocimiento de su ser. Estas competencias se

adquieren mediante la incursión de las personas en los ámbitos familiares, escolares, sociales e institucionales, y pueden ser mejoradas si, en primera instancia se reconoce su importancia, y, luego, si se entra en un proceso autocrítico de mejoramiento basado en los tres componentes de la competencia: conocimientos, habilidades y actitudes.

Según el diccionario de lingüística aplicada de Logman (1985), la competencia comunicativa es “la habilidad no sólo de aplicar las reglas gramaticales de una lengua con el fin de formar oraciones gramaticales correctas, sino también la habilidad de saber cómo, cuándo y con quién usar estas oraciones”.

La competencia comunicativa es condición esencial para lograr interactuar subjetiva, escolar y socialmente. En la Ley General de Educación (Ley 115/94), uno de los objetivos principales de la educación básica en el ciclo de primaria establece que los estudiantes deberán desarrollar:

- “Habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en lengua materna, en el caso de los grupo étnicos con tradición lingüística propia”.

De modo simplificado, la competencia comunicativa debe permitir a los estudiantes leer comprensivamente, escribir expresivamente y elaborar discursos orales significativos.

Es importante señalar, que independientemente de la discusión del “giro pragmático” de Hymes la competencia comunicativa se entiende a los hablantes como miembros de una comunidad heterogénea y rica en significaciones ligadas a

condiciones y funciones históricas culturalmente mediadas. El acto comunicativo se hace eficaz según el poder expresivo del hablante-escribiente y la capacidad interpretativa del oyente-lector. De acuerdo con Carlos A. Hernández, estos actos comunicativos son actos de habla no reductibles a enunciados formales los cuales tienen un valor preformativo y producen variaciones significativas en los contextos. Según el ICFES en el contexto escolar la construcción de sentido se da por unos modos particulares de interpretar, argumentar y proponer y de lo que se trata es de fortalecer el desarrollo de tales competencias en el contexto de las gramáticas básicas de las disciplinas¹⁴.

5.3 LA UNIDAD DIDÁCTICA

Es importante teorizar a cerca de la unidad didáctica o secuencias de aprendizaje, puesto que fue la estrategia implementada a lo largo de proyecto de investigación. Por tal motivo es necesario pensar en ésta como una estructura pedagógica de trabajo cotidiano en el aula y a su vez como la forma de establecer explícitamente las intenciones de enseñanza-aprendizaje que van a desarrollarse en el medio educativo. Es un ejercicio de planificación, realizada explícita o implícitamente, con el objeto de conocer el qué, quiénes, cómo, y por qué del proceso educativo, dentro de su planificación estructurada del currículo.

Los contenidos de la unidad didáctica constituyen la base sobre la cual se programarán las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de alcanzar lo expresado en los objetivos.

¹⁴ GÓMEZ ESTEBAN, Jairo Hernando. Lineamientos Pedagógicos para una Educación en Competencias. p. 52

Es necesaria la secuenciación previa de los contenidos, es decir, su adaptación a las características de un determinado grupo de alumnos (contextualización), así como su organización (secuenciación). Los criterios que se proponen para la secuenciación de los contenidos están basados en las aportaciones de la concepción constructivista del aprendizaje, las contribuciones psicopedagógicas y la propia práctica y experiencia del profesor.

5.3.1 Formulación de los Objetivos Didácticos

Con el propósito de que los objetivos más generales guíen directamente la actuación del profesor en el aula, es necesario con unos que describan el tipo y grado del aprendizaje que habrá de alcanzar el estudiante respecto a un cierto contenido contemplado en la Unidad Didáctica. De esta manera, los objetivos didácticos son aquellos que precisan el tipo y grados de aprendizajes que debe realizar el estudiante respecto a unos contenidos al finalizar la unidad didáctica.

5.3.2 Tipos de Contenidos

En el proceso de secuenciación hay varias operaciones básicas. A continuación se explican.

□ *Selección. La selección y distribución de los contenidos es una operación estrechamente ligada a los elementos de la planificación tratados anteriormente: eje(s) organizador(es), tema y guión temático. Estos elementos nos orientarán en la selección de los contenidos más apropiados para su desarrollo.*

La articulación y estructuración adecuada de los contenidos alrededor de un eje temático facilita su organización lógica. Una vez que se describió un tema resulta significativo y de ayuda listar con concepto involucrados, reconocer los más importantes, diferenciar los más inclusivos y sopesar en cada caso el valor o la importancia relativa de esos conceptos. Este trabajo cognitivo permite omitir los conceptos que no son centrales,

seleccionar los que sí lo son y por lo tanto diferenciar de un conjunto de conceptos lo que son más importantes que otros.

Algunos criterios para la selección de contenidos son:

- *Diversidad e integración: Elección de diferentes tipos de contenidos de las diversas áreas del currículo.*
- *Estructuración en torno a núcleos-ejes: La elección del contenido se realizará en función del eje temático.*
- *Contenido organizador: Para cada unidad se debe elegir un tipo de contenido que organice la secuencia.*
- *Contextualización. Consiste en concretarlos de acuerdo a las características específicas del grupo de alumnos al que se dirige la Unidad Didáctica tomando en cuenta:*
 - *Las características específicas del contexto donde se va a desarrollar la enseñanza-aprendizaje. (grupo de alumnos, aula, ambiente, expectativas de aprendizaje etc.)*
 - *La adecuación al desarrollo evolutivo de los alumnos. Los contenidos a aprender deben situarse a una distancia óptima entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la capacidad de resolver individualmente un problema, y el desarrollo potencial, precisado a través de la resolución del mismo problema bajo la guía de alguien más capaz.*
 - *La relación entre los conocimientos previos y los contenidos que serán objeto de estudio.*
 - *El orden que deben tener los contenidos dentro de la secuencia y sus relaciones mutuas.*

En el momento de seleccionar el contenido a trabajar es importante distinguir 3 tipos : Conceptuales, procedimentales y actitudinales.

• **Contenidos conceptuales.**

Los contenidos conceptuales se componen de :

a) hechos o datos

- *Su aprendizaje es literal en sí mismo*
- *Es información descriptiva*
- *Es indispensable considerarlos dentro de un contexto más amplio.*
- *Su valor es ser instrumentos para ayudar al logro de objetivos relacionados con conceptos.*

La organización de los contenidos conceptuales y el establecimiento de las relaciones entre ellos es un paso importante en la planificación de la UD. Esta labor nos ayuda a jerarquizarlo, a identificar sus relaciones, a advertir cómo un contenido apoya a otro, qué es más importante.

• **Contenidos procedimentales.**

Se definen como un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Requieren de reiteración de acciones que lleven a los alumnos a dominar la técnica, habilidad o estrategia de aprendizaje.

No todos los procedimientos presentan la misma dificultad para lograr adquisición y dominio. Algunos son más sencillos que otros por lo que el tiempo de adquisición varía.

Hay contenidos procedimentales:

- *Generales. Comunes a todas las áreas que se pueden agrupar en:*
 - *Procedimientos para la búsqueda de información.*
 - *Procedimientos para procesar la información obtenida (análisis, realización de tablas, gráficas, clasificaciones etc.)*
 - *Procedimientos para la comunicación de información (elaboración de informes, exposiciones, puestas en común, debates etc.)*

Para programar contenidos procedimentales hay que preguntarse:

- *¿Qué objetivos procedimentales se quieren incluir?*
- *¿Qué tipo de requisitos de aprendizaje implica lo seleccionado?*
- *¿En qué lugar del recorrido de ese procedimiento se encuentran los alumnos?*
- *¿Qué tipo de adecuaciones tengo que hacer con base en lo anterior?*
- *Redactarlos incluyendo el sustantivo (contenido conceptual).*

• **Contenidos actitudinales.**

Los tipos de contenidos actitudinales son:

- *Generales: presentes en todas las áreas. (Ejemplos: observación, atención, actitud de diálogo...)*
- *Específicos: referidos a ciertas áreas. (Ejemplos: curiosidad ante el uso de los recursos informáticos)*

Ambitos de los contenidos actitudinales:

- Referidas a la persona misma. (Ejemplo: respetar su cuerpo, responsabilidad hacia el trabajo)
- Referidas a las relaciones interpersonales. (Ejemplo: respeto hacia las ideas de los demás)
- Referidas al comportamiento del individuo con el medio. (Ejemplo: respeto hacia el medio ambiente)

Para programar los contenidos actitudinales hay que preguntarse

- ¿Qué actitudes se quieren promover?
- ¿se adecuan a los valores de la institución?
- ¿se adecuan a las características psicoevolutivas de los alumnos?
- Redactar agregando sustantivo.

5.3.3 Planeación, Programación y Unidad didáctica.

La programación de aula queda integrada por un conjunto de unidades didácticas ordenadas y secuenciadas de acuerdo con los criterios de los profesores y profesoras y las necesidades propias de cada grupo de alumnos. Por eso es conveniente comprender a fondo en qué consiste la Unidad Didáctica (UD).

La Unidad Didáctica es una propuesta de trabajo relativa a un proceso de enseñanza aprendizaje completo. Es un instrumento de planificación de las tareas escolares diarias que facilita la intervención del profesor (le permite organizar su práctica educativa para articular procesos de enseñanza-aprendizaje de calidad y con el ajuste adecuado -ayuda pedagógica- al grupo y a cada alumno que la compone)

Es un conjunto de actividades que se desarrollan en un tiempo determinado para la consecución de unos objetivos didácticos. En la UD se da respuesta a todas las cuestiones curriculares, o sea, al qué enseñar (objetivos y contenidos), cuándo enseñar (secuencia ordenada de actividades y contenidos), cómo enseñar (actividades, organización del espacio y el tiempo, materiales y recursos didácticos) y a la evaluación.

Es considerada también como un vehículo de indagación sobre la realidad cotidiana del aula.

La Unidad Didáctica concreta decisiones en torno a:

- *Objetivos*
- *Contenidos*
- *Estrategias metodológicas*
- *Evaluación*
- *Selección de materiales*
- *Gestión del aula (uso de espacios, tiempos, modos de agrupamiento...)*

• ***¿Qué ventajas tiene la UD como instrumento de planeación?***

- *Elimina la dependencia excesiva del azar.*
- *Sentimiento de control sobre los procesos, seguridad en lo que se propone, confianza en sí mismo y en la propuesta.*
- *Favorece la eliminación de programas incompletos ya que implica profesores de reflexión en torno al proyecto del Área.*
- *Favorece el mejor aprovechamiento del tiempo.*
- *Cuando se diseña en grupo favorece la creatividad y refuerza los vínculos de equipo.*
- *Guía los procesos interactivos de enseñanza-aprendizaje que se ponen en práctica.*
- *Permite adaptar el trabajo de cada profesor(a) a las características de su grupo.*

- *Genera crecimiento profesional cuando se favorece la toma de decisiones conscientes, cuando se procede a través de la reflexión y autorevisión de lo que sucede en el salón de clases.*

• ***Grandes fases para la planificación de las unidades didácticas:***

- *Elección de la temática de la unidad. (ejes o núcleos-tema-guión temático)*
- *Elección del modelo metodológico.*
- *Objetivos de la unidad. (análisis-adequación-contextualización; formulación de objetivos)*
- *Contenidos y su secuenciación.*
- *Elaboración de actividades (considerando el apoyo al momento del proceso y su secuencia)*

Evaluación de la Unidad Didáctica (del aprendizaje de los alumnos, del proceso de enseñanza-aprendizaje)¹⁵

5.3.3 Metodología

La metodología favorecerá la capacidad del alumno para aprender por sí mismo, trabajar en equipo y aplicar los métodos adecuados y apropiados de investigación.

De acuerdo con estos principios el plan de actuación en clase recogerá los siguientes aspectos:

- *Propuesta de actividades para la detección de conocimientos previos y revisión de conceptos y aprendizajes anteriores. Estas actividades las trabajarán los alumnos y alumnas de forma individual.*
- *Propuesta de actividades, en contextos reales, para la adquisición de nuevos conocimientos.*
- *Puesta en común del trabajo realizado, analizando y debatiendo sobre los conceptos y materiales utilizados, las dificultades encontradas y las soluciones adoptadas para soslayarlas.*
- *Exposición detallada de los conceptos que aparecen en la realización de las actividades, por parte del profesor, así como de las propiedades.*
- *Resolución de ejercicios y problemas de manipulación y reforzamiento de conceptos.*
- *Realización de un trabajo propuesto por el profesor o a iniciativa del alumno.*
- *Resumen de contenidos y debate en grupo.* ¹⁶

5.3.5 Evaluación

La evaluación es un acto colectivo y debe tener en cuenta los acuerdos y criterios que se elaboren en el proyecto curricular de centro. Los objetivos de la etapa, en forma de capacidades, que los alumnos y

¹⁵ Unidades Didácticas. En: iteso.mx/~carlosc/pagina/documentos/innova_normal/unidida2.htm

¹⁶ thales.cica.es/rd/Recursos/rd98/Matematicas/02/matematicas-02.html - 1k - 18 May 2006

alumnas deben alcanzar y que deberemos evaluar, en nuestro centro se han resumido en los cuatro siguientes:

- *Comprensión y expresión.*
- *Capacidad de identificación y resolución de problemas en los distintos campos del conocimiento.*
- *Actitud positiva ante los conocimientos y ante el colectivo educativo.*
- *Hábitos de trabajo individual y en grupo.*¹⁷

5.4 EL CONSTRUCTIVISMO EN EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

El desarrollo de la unidad didáctica, estuvo cimentada en el modelo pedagógico del constructivismo (aprender haciendo), puesto que es éste mismo el que direcciona el quehacer educativo de la institución en el cual se desarrolló la práctica docente; además, dado que al mismo tiempo posibilitaba profundizar y/o abordar el objeto de estudio o tema de la investigación.

Por lo cual, es importante anotar que:

La Institución Educativa Suárez de la Presentación del municipio de Bello considera que el aprendizaje no puede llevarse a cabo por medio de un procedimiento único, ni es posible mantener el interés y la atención para aprender con el sólo método de exposición magistral.

Es por esta razón que la puesta en práctica de la estrategia de intervención estuvo enfocada en la propuesta, APRENDER HACIENDO, pues ésta pretendía suscitar el espíritu de consulta e investigación y orientar a las estudiantes en su proceso de

¹⁷ *Ibíd.,*

autoformación para que asumieran con responsabilidad y espíritu crítico el desarrollo de potencialidades, competencias y se comprometieran en la construcción de su propio conocimiento.

Por esto, se buscaron estrategias que mejoraran el proceso de aprendizaje, de tal forma que el docente se concibiera como el guía, acompañante, tutor, mediador del aprendizaje y facilitador del proceso; lo cual implicaba romper con esquemas y favorecer un currículo pertinente, abierto a nuevos paradigmas que posibilitaran el pleno desarrollo de la personalidad en un ambiente propicio y que respondieran a las expectativas de las estudiantes, padres y de familia y entorno en general.

Además la dinámica en el aula de clase se basó en el aprendizaje significativo, cuyos lineamientos orientaron la enseñanza y el currículo hacia la formación de habilidades del pensamiento, vinculando los nuevos conocimientos de una manera clara y estable con los conocimientos previos de cada actividad.

La teoría del aprendizaje significativo de David P. Ausubel, habla de los distintos tipos de aprendizaje significativo, manejando una serie de conceptos que explicitan la forma como el estudiante vincula e incluye los conocimientos existentes a través de la lógica científica, nuevos conceptos y proposiciones que son significativas para él.

En el desarrollo de la Unidad Didáctica se hizo énfasis en el aprendizaje significativo de la estudiante, a partir del cual se les permitió relacionar sustancialmente los nuevos conceptos con los que previamente poseía, permitiendo que lo aprendido fuera potencialmente significativo. De esta manera se tuvo en cuenta los avances que se lograron con los diferentes aprendizajes y que permitieron explicar las potencialidades de las mismas.

El desarrollo de la Unidad Didáctica sirvió de fundamento para orientar las acciones de la propuesta metodológica y encontrar las bases para desarrollar a través de la asesoría académica el respaldo de procesos de enseñanza y aprendizaje y a la consecución de los objetivos previstos para el desarrollo integral de las estudiantes y el quehacer del docente en formación.

A través del aprendizaje significativo la estudiante relacionó la nueva información con los conocimientos y experiencias previas y familiares que ya poseía en su estructura cognitiva, para este fin se implementó la propuesta metodológica.

En el desarrollo de la propuesta de intervención, se elaboró una unidad didáctica metodológica para el segundo periodo del 2006, conforme a un esquema debidamente estructurado y estudiado. Al iniciar el periodo se motivó a las estudiantes sobre la unidad y al mismo tiempo se explicó su pertinencia de acuerdo a los parámetros estipulados en las tablas curriculares determinadas en el plan de área de lengua castellana.

Es importante anotar que la propuesta metodológica estuvo encaminada al desarrollo de la competencia literaria, textual y comunicativa. Sin embargo en el momento de la implementación se requería pensar en el constructivismo y el aprendizaje significativo. Asumiendo que estos dos se encuentran en relación al aprendizaje determinado en dos áreas básicas.

1. Los contenidos, **el saber que**, pueden ser conocimientos (datos, hechos), conceptuales, principios y significados esenciales.
2. Los contenidos procedimentales, **el saber hacer**, se refiere a la ejecución de procedimientos desarrollando un aprendizaje gradual y en varias dimensiones.

El mérito de este planteamiento es que es una teoría formulada dentro y para el aula de clase. Para este autor existen varios tipos de aprendizaje pero se debe propender por fomentar el aprendizaje significativo. Las condiciones para que este tipo de aprendizaje se dé, tienen que ver con la personas (su disposición y estructura cognoscitiva) y con el material (su potencial de significación para el estudiante) aquí el estudiante asume un papel activo en un proceso de reconstrucción y construcción de conocimiento.¹⁸

Su crítica fundamental a la enseñanza tradicional reside en la idea de que el aprendizaje resulta muy poco eficaz si consiste simplemente en la repetición mecánica de elementos que el educando no puede estructurar formando un todo relacionado. Para Ausubel aprender es sinónimo de comprender. Por lo tanto resulta fundamental para el docente no sólo conocer las representaciones que poseen los educandos sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen.

La teoría de Ausubel ha tenido el mérito de mostrar que la intervención del docente puede ser un modo adecuado y eficaz de producir aprendizaje, siempre y cuando tenga en cuenta los conocimientos previos del educando y su capacidad de comprensión; claro que resulta esencial tener en cuenta el nivel educativo en el cual se desarrolla la actividad docente. En términos generales podría decirse que cuanto más altos los niveles educativos, más adecuadas pueden ser las estrategias docentes basadas en la enseñanza receptivo-significativa, ya que los estudiantes tendrán más capacidad de tratar con el lenguaje oral y escrito como medio de comunicación.

¹⁸ RENDÓN URIBE, Maria Alexandra. Revista: Cuadernos Pedagógicos. Medellín. N° 06. Febrero 1999. p., 31-38

Entre los principios básicos de la intervención educativa, desarrollados en el Proyecto de Reforma, destaca, por su importancia y por su interés, la necesidad de asegurar la construcción de aprendizajes significativos. Este objetivo es prioritario y constituye uno de los puntos claves que ha de impregnar el nuevo diseño curricular. Es, en consecuencia, imprescindible, como punto de partida, aclarar el concepto de aprendizaje significativo y profundizar en sus posibles repercusiones sobre toda la dinámica del aprendizaje.

Para este fin, es importante precisar que este parte de lo que las estudiantes saben, de las capacidades de razonamiento que caracterizan los estadios evolutivos de las mismas y de los aprendizajes previos adquiridos. A su vez este se produce cuando el conocimiento es potencialmente significativo desde la estructura lógica del área y desde la estructura psicológica de las estudiantes; al mismo tiempo cuando el estudiante tiene una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, cuando están motivadas.

De esta manera, el nuevo material de aprendizaje se relaciona, de forma significativa, con lo que el estudiante sabe y puede llegar a integrar en su estructura previa, y ser así duradero y sólido.

Por un lado la adquisición del aprendizaje significativo supone una intensa actividad en el estudiante, fundamentalmente interna y no meramente manipulativa. Por el otro, exige un proceso de reflexión y no sólo de mero activismo pues es un aprendizaje no individual, sino interpersonal. En ese aprendizaje es fundamental la función del profesor para que el estudiante sea capaz, con su ayuda, de hacer lo que no es capaz de realizar.

Para concluir, es de suma importancia resaltar que es necesario cultivar constructivamente su memoria comprensiva, ya que cuanto más rica sea la

estructura cognoscitiva en donde se almacena la información, más fácil les será realizar aprendizajes por sí solos. Es, en el fondo, el llegar a lograr que los estudiantes “aprendan a aprender”.

6. DISEÑO METODOLÓGICO

6.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

El carácter cualitativo de esta investigación, permitió abordar los enfoques etnográfico y hermenéutico, los cuales ayudaron a buscar tal vez lo más obvio, tal vez lo más escondido, lo más complejo o lo más sencillo. En los procesos de búsqueda, son enfoques que simplemente aumentan o concentran “la luz” en los espacios investigados para ver con más claridad los fenómenos que ocurren en el contexto educativo los cuales contienen características únicas, continuas y siempre variables.

El diseño metodológico de esta investigación se ha orientado con base a dos enfoques básicos:

6.1.1. Enfoque etnográfico

El investigador pretende estudiar los fenómenos de la realidad educativa y ceñirse a un proceso de descubrimiento de comprensión e interpretación de ese fenómeno o situación que está observando en un espacio delimitado (aula de clase), por ende está encargado de describir detalladamente los hechos (comportamientos-interacción), las implicaciones y los factores influyentes a este. Es decir, se trata de desentrañar el pensar, el sentir y el actuar de un grupo determinado de individuos (estudiantes).

Por lo tanto, el presente proyecto está sustentado a partir del enfoque etnográfico, puesto que este permitió vincular investigación-docencia, teoría-práctica y al mismo

tiempo ofreció al docente la posibilidad de usar la investigación como estrategia educativa, pues es a éste a quien le corresponde integrar ambas funciones: la producción de conocimiento y su aplicabilidad a la práctica educativa. Además, el mismo desempeño de la docencia permitió la generación de hipótesis sobre la misma, susceptibles de ser investigadas en el espacio donde se desenvuelve.

A partir esta investigación se posibilitaron algunos cambios necesarios en los métodos, contenidos, evaluación y diseños curriculares. Cabe anotar la importancia y necesidad de interacción con el entorno, teniendo en cuenta que la docencia es una labor que se desarrolla colectivamente, así mismo se optó por direccionar este proyecto desde el enfoque etnográfico, puesto que el método más importante de la etnografía es el de la observación participante, que en la práctica tiende a ser una combinación de métodos, o más bien un estilo de investigación. Aquello que atañe a un aula concreta está necesariamente limitado por un saber alcanzado únicamente a través de la observación. Es por esta razón, que se vio pertinente abordar esta investigación teniendo en cuenta la capacidad para entender las teorías sobre enseñanza y aprendizaje, el punto de vista sobre lo que es importante en el proceso educativo y la imagen de las relaciones docente-estudiante, que se sostienen sobre lo que preferí observar y sobre cómo se interpreta. El tipo de saber relevante para la observación de las aulas procede del saber general sobre la teoría educativa y el saber específico acerca de las aulas. Ello ha dado lugar a definir una mirada epistémica (Eisner, 1998:87) como aquel tipo de saber obtenido a través de la vista, una mirada capaz de referirse a todos los sentidos y cualidades a las cuáles son sensibles. Las aulas al igual que el vino, se conocen por las cualidades aromáticas y táctiles, así como por las visuales, como subrayó Ph.W. Jackson (1994:47)

Así mismo, esta investigación tiene un estrecha relación con la etnografía, puesto que ambas tienen interés en el estudio del aprendizaje como una construcción social

de cómo los aprendices definen lo que hacen y los significados que las estudiantes asignan al proceso mismo de conocimiento.

De la misma manera se asume este trabajo de grado, desde las perspectivas del empleo de la etnografía en la investigación en educación, puesto que ésta se acoge como una opción metodológica (no como una técnica) por cuanto la utilización de un método implica utilizar la teoría.

Es preciso anotar, que para abordar este trabajo de investigación se hizo necesario pensar que dentro de los métodos de investigación cualitativa está la etnográfica. Es por este motivo que esta investigación no se quedó solo en una descripción de situaciones, sino que por el contrario se le otorgó trascendencia a éstas. Lo fundamental son sus significados e interpretaciones (Walcott, 1995, pag 112)

“El resultado de un trabajo etnográfico es un proceso, una forma de estudiar la vida humana, sus estrategias conducen a la reconstrucción cultural:

1. Proporcionan datos fenomenológicos, representativos de la concepción del mundo de quienes están siendo investigados, aspectos que se utilizan para estructurar la investigación.
2. Sus estrategias son de orden empírico y naturalista, realizadas mediante la observación participante, proporcionan datos de primera mano, en escenarios reales, estudiando toda manipulación interaccional de las variables de estudio.
3. La investigación etnográfica tiene carácter holística. A partir de construcciones globales en sus diversos contextos, determina sus complejas

conexiones de causa y consecuencia que afectan comportamientos y experiencias relacionadas con los fenómenos estudiados”.¹⁹

Este enfoque etnográfico brindó al docente investigador alternativas para la descripción, interpretación y explicación del universo social de los fenómenos que ocurren en él. Permitiendo analizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, la acción de interacción entre quienes manejan, lideran o se responsabilizan del fenómeno educativo.

Es importante resaltar que el estudio etnográfico enriqueció la práctica pedagógica y escolar y contribuyó a la investigación en general propiciando innovaciones, flexibilizando y mejorando las propuestas de intervención en el aula. El enfoque etnográfico confirma la realidad experimentada por los docentes demostrando las relaciones entre actividad investigadora, la teoría de la educación y las inquietudes prácticas. Posibilita formular en una forma precisa herramientas para orientar y mejorar la educación (Gotz y Lecompte, 1988, Word, p.1987)

A partir de los años 60 y 70 la etnografía cobra gran auge en la escuela y otros centros educativos en los cuales se trabaja con el ánimo de encontrar múltiples aspectos que podrán y de hecho han enriquecido la acción de quienes tienen que actuar con la educación. En primer lugar contribuye en “zanjar el hiato entre investigador y docente, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica” (Woods, 1987, p.18)

6.3.2 Enfoque Hermenéutico

¹⁹ MURILLO G. 2001. Por una microfísica de la cultura escolar. Universidad de Antioquia, Medellín, 2001. p. 17

Esta propuesta metodológica se desarrolla a través del enfoque Hermenéutico con corte etnográfico. Este enfoque facilitó la comprensión de las actitudes y comportamientos de los sujetos del grupo de estudio, sus características particulares de adaptación desde lo interno hacia lo externo, esto se expresó a través de la relación sujeto-sujeto y sujeto-texto.

En esta propuesta metodológica se toma como enfoque teórico de la investigación la hermenéutica en el sentido que ayuda a encontrar las huellas de las prácticas sociales, en este caso educativas y del lenguaje, en alguna de ellas como el vocabulario, la sonoridad de los significantes, la comprensión del texto escrito como dice Gadamer (1960) El hombre debe estar históricamente condicionado y que su búsqueda hermenéutica se propone más el comprender que el explicar. Agregando a lo anterior la hermenéutica es definida como la teoría de las operaciones de la comprensión en su relación con la interpretación. El método hermenéutico permite que el investigador se apropie de la eficacia simbólica del texto y la práctica y de esta manera transformar su propio horizonte, de igual forma ayudar a la interpretación y, ante todo, a la explicación y el desarrollo de la comprensión.

Por otra parte, se tendrá en cuenta un aspecto que destaca el discurso de Heidegger (1960), además de la relevancia que le da al ser es la importancia que le asigna a escuchar-callarse, antes de decir; aspecto importante a la hora de comprender al ser y al discurso, en este caso representado el ser por los estudiantes objeto de estudio y el discurso expresado en la comunidad de indagación donde, para comprender es de suma importancia la escucha y el respeto por la palabra del otro.

En síntesis este trabajo investigativo se apoyó en la hermenéutica en cuanto llevó a comprender que el ser existe comprendiendo, por lo tanto no se puede descuidar el ser, ya que este es el centro de la investigación. Cabe anotar, que en la

hermenéutica se conjuga el lenguaje, la comunicación, los sentidos del ser e interpretación y comprensión, que se dan en el nivel de la reflexión.

Buscar el sentido, el significado de un fenómeno desde la hermenéutica, implica conocer que todo tiene sentido, pero el sentido en el vacío no existe ya que es el hombre quien da sentido a sí mismo y a todo cuanto hacemos y dejamos de hacer. Damos sentido a cualquier evento externo de acuerdo a lo que sentimos y/o a nuestro estado interno; el sentido trae consigo la interpretación, la cual no es totalmente limpia porque se hace con la carga histórica e ideológica del sujeto, pero permite que el sujeto reconozca la pertenencia al sentido para después “tomar distancia”, señalar las diferencias, mostrar la familiaridad de lo extraño y la extrañeza de lo familiar.

Hermenéutico porque como indica (Peresson 1990:87) “La hermenéutica es una lectura (interpretación) de aquellos signos en los que se expresa la intencionalidad del ser humano como persona o como colectividad. Es la comprensión del mundo humano”.

A partir de este enfoque, se pudo concebir cómo el trabajo de campo en un primer momento es comprender las realidades y situaciones que se generan en el aula de clase; es decir, entender con el otro una realidad, descubriendo el verdadero sentido de los hechos, las actitudes y el propio texto, que no es propiamente transparente, muchas de las veces aparece oculto; “por eso la tarea de la hermenéutica es descubrir el sentido oculto” (Peresson, 1990),

En un segundo momento el proceso hermenéutico se concluye con una relectura y una recreación del sentido del texto, o sea una interpretación de lo sucedido en el aula de clase.

6.4 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Siendo mi campo de acción la escuela y más específicamente el aula de clase, donde se desarrolla mi quehacer educativo; el cual debe ser esencialmente un proceso de continua reflexión y renovación pedagógica, la investigación que allí se genera es de carácter cualitativo; porque en ella según Watson (1982) se describen detalladamente situaciones, eventos, personas, interrelaciones y comportamientos observables, incorporando experiencias, actividades, creencias, pensamientos y reflexiones expresadas por las estudiantes y como el investigador las describe. Watson (1982) citado por (Balderrama, 1994:1); que permitan configurar sentido educativo desde la comprensión y la interpretación.

Este proyecto de investigación es de tipo descriptivo-cualitativo. Este enfoque centra su interés en el dato “contenidos y significados” de los diferentes textos expresados en la documentación y por los participantes en esta. Por tal razón la hipótesis es de tipo descriptivo, no estadístico y tiene la función de guiar la recolección, organización y análisis de la información.

En la investigación, “La unidad didáctica: una propuesta metodológica facilitadora del desarrollo de las competencias literaria, textual y comunicativa”, se basó en el método cualitativo. Es así como se permitió a través de la implementación y aplicación de la propuesta metodológica que el grupo objeto de estudio se sintiera actor real del proceso de descubrimiento al comprender e interpretar los hechos y situaciones presentadas en el transcurso del trabajo, como también esta práctica hizo posible la descripción, comprensión y explicación de los fenómenos, acontecimientos y acciones tanto del grupo objeto de estudio como parte del investigador.

La investigación cualitativa tiene como objeto de estudio los seres humanos y su “realidad”. Una realidad a la que él mismo da interpretación de acuerdo a su percepción.

De acuerdo a lo anterior, se considera que esta investigación es de tipo cualitativo desarrollada en el camino hermenéutico y con enfoque etnográfico. En este último el investigador y los investigados son contrapartes activos: el uno porque busca los datos y proporciona espacios de reflexión y análisis; y el otro porque prevee los datos y al hacerlo redescubre su mundo y su realidad; por esto la efectividad de la investigación depende de los sujetos que interactúan.

La relación pedagógica vivida en la escuela facilita los procesos de comprensión, interpretación y hasta el mismo cambio social que se busca en la realización de una investigación cualitativa.

Por lo anterior podría decir, que entre el enfoque etnográfico educativo y la pedagogía hay una relación que apoya los procesos de aprendizaje de los sujetos, una similitud y complementariedad que visiona y anhela una escuela investigadora, transformadora de su “realidad” y generadora de cambios sociales.

6.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En esta investigación se tuvieron en cuenta los siguientes instrumentos: la observación y registro, la entrevista, las memorias de clase, el diario de campo y la encuesta.

6.4.1 La Observación y Registro

La observación es aún característica propia del investigador, la cual es necesario que se desarrolle a diario, de ahí que haya que atender al avance de la propia observabilidad. Hay que estar allí sin perturbar a nadie. El no interferir conduce a recoger los acontecimientos tal como son, sin que sean afectados por el observador.

Los actos de comprensión de un fenómeno y situación, según LACEY (1976) se intensifica a través de una acción o movimiento que va hacia atrás o hacia adelante entre la observación, el análisis y la comprensión, utilizando ya sea la observación en el aula, los registros escolares, para volver nuevamente a las observaciones, a los cuestionarios, a los marcos referenciales o a los diarios.

En cada encuentro de la práctica en el curso 4ºA se permaneció durante el tiempo acorde, según los periodos de clase y la intensidad horaria respectiva al área de lengua castellana. En este grupo se realizó un registro de actividades en la sala de clases, de una o dos horas pedagógicas.

Los registros han mantenido el rigor que requiere la técnica etnográfica: se registró textualmente, anotando el máximo posible; se observó en amplitud la mayoría de las veces reservando la observación focalizada para situaciones específicas; las notas se ampliaron antes de las 24 horas posteriores.

Las primeras observaciones fueron realizadas, de acuerdo a las situaciones y eventos que se proporcionaron dentro del grupo. Posteriormente, tras el análisis de los registros y la focalización de las observaciones se prosiguió con la observación donde se centraba el interés en lo que hacían las estudiantes, esto con el propósito de realizar una ampliación conjunta del registro.

Una vez que se tuvo conocimiento de las rutinas y procesos que ocurrían en el curso observado, se procedió a focalizar la observación y registro sobre una selección de ocho estudiantes (del total de 36 estudiantes del curso) que reunían las siguientes características:

- a.** Estudiantes con altas calificaciones (con o sin participación activa en clase);
- b.** Estudiantes con bajas calificaciones (con o sin participación activa en clase);
- c.** Estudiantes que, participando activamente en clases, no tenían una calificación acorde a las capacidades demostradas.

Con respecto a estas estudiantes, esta investigación observó principalmente los patrones de comportamiento frente al conocimiento, al docente y a sus compañeras, concentrándose en la estudiante en forma individual.

6.4.2 La Entrevista

No obstante ser la observación el aspecto más importante en la etnografía, cuando se trabaja en la investigación educativa la entrevista se utiliza como apoyo. Ésta ayuda a obtener diferentes visiones, ante todo, la de aquellas personas que directamente no se pueden observar. Y otra parte, estimula el flujo de datos.

El carácter de la entrevista en la etnografía es más de conversación, diálogo y discusión. Su ocurrencia puede ser en cualquier lugar, momento, o sostenerse durante un largo periodo.

Al igual que la observación en la entrevista se aplica también el acceso metódico. El investigador como entrevistador necesita cultivar el arte de escuchar, comprender las dificultades de quienes entrevista, promover confianza, solidaridad, hacer que perciban que sus fines (los del entrevistador y el entrevistado) son comunes pero ausentes del personalismo. Otros aspectos a tener en cuenta son: dejar hablar libremente y respetar las opiniones y valorar a quien entrevista.

A partir de las observaciones focalizadas, se procedió a realizar con estas estudiantes las entrevistas a profundidad. Para tal efecto se continuó trabajando con las antes seleccionadas, puesto que reunían el rango de características ya mencionadas. Así mismo se designó a los docentes a quienes se les haría una entrevista.

a. Entrevistas a estudiantes

A cada estudiante seleccionada se le aplicó una entrevista. Ésta se efectuó durante la jornada de clase de las estudiantes. En la entrevista se pidió a las estudiantes que se refirieran a sus alcances y/o conocimientos adquiridos en relación al área de lengua castellana, de la misma manera se le invitó a hablar sobre sus experiencias escolares, de sus hábitos y formas de estudio, con el objeto de adquirir información sobre actitudes frente al conocimiento, al docente

y a las compañeras, así como su autoevaluación como estudiante y a sus aspiraciones, dificultades y falencias en su proceso formativo. Esto en relación con su proceso de aprendizaje. Por otra parte se le cuestionó a cerca de la metodología implementada en el área (Proceso de enseñanza).

En la medida que la estudiante intervenía en el conversatorio, se procedió a la transcripción textual y al posterior análisis preliminar de los contenidos. Se hizo, en cada caso, un resumen analítico, levantándose interrogantes sobre algunos aspectos que sería necesario profundizar.

b. Entrevistas a Docentes

Ésta se realizó con el propósito de indagar en los facilitadores del conocimiento, la manera cómo implementan en el aula de clase estrategias de intervención que les faciliten a sus estudiantes el desarrollo de competencias y la adquisición de aprendizajes significativos. Se conversó también sobre la percepción de las estudiantes y las metodologías que implementan para permitir que éstas demuestren interés por el conocimiento y por un aprendizaje con-sentido.

6.4.3 Las Memorias de Clase

De manera rotativa entre todas las estudiantes del grupo se registran las distintas formas de relación y de circulación del saber alrededor de una propuesta teórica. Estas memorias recogen las principales conclusiones, dudas y discrepancias frente a la temática que se presenta en cada sección o encuentro. Aparecen explícitos los compromisos adquiridos por el colectivo y por algunos miembros del grupo en particular. Se convierte en una significativa memoria del proceso de un curso o

actividad académica tanto en el logro de los objetivos planteados como de los procesos vividos y de los avances teóricos.

En cada uno de los encuentros previstos para el desarrollo de la propuesta metodológica se propuso la técnica antes citada. Inicialmente se explicó al grupo en general su importancia y características particulares, seguido de esto, se acordó que cada vez que se diera inicio al desarrollo de la clase, se asignaría la estudiante encargada de registrar las memorias de clase teniendo presente las observaciones antes mencionadas.

Es importante anotar, que a lo largo de las secciones estos apuntes diarios señalaban lo visto, lo que cada estudiante deseaba registrar, las ideas que surgían de la misma información, claro está, siguiendo los parámetros estipulados para su ejecución.

6.4.4 Diario de Campo

La investigación cualitativa invita a describir en forma detallada las diferentes situaciones que se presentan en el trabajo de campo, durante las distintas etapas de la investigación.

De ahí que el diario de campo contenga, las memorias de cada una de las sesiones de trabajo. Se indica la fecha, el tema, el objetivo, el nombre de facilitador, el tiempo que demora la sesión y el lugar. También es pertinente describir conforme lo propone la tarea etnográfica, las condiciones ambientales, afectivas, emotivas, culturales que rodean la realidad social. Esta descripción es el resultado de la observación permanente de la interacción entre el investigador y la población objeto de estudio. Los detalles que se describen con más cuidado son los que tienen que

ver con el desarrollo de competencias, la adquisición de aprendizajes significativos y la influencia que cobra la implementación de la propuesta metodológica.

El diario de campo le posibilita al investigador ir escribiendo la historia que constituyen la población objeto de estudio y el facilitador, a partir de las estrategias de éste y las prácticas, la reflexión, las fortalezas y actitudes de los estudiantes, por contacto directo en el que ellas se muestran de forma libre y espontánea.

El diario de campo fue el instrumento que ayudó al investigador a hacer un análisis práctico, objetivo y detallado, pues a partir de él, se registraron las anécdotas, lo más significativo y también lo trivial, que luego pudo convertirse en material de apoyo.

6.4.5 La Encuesta

Consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, tales preguntas pueden ser cerradas si contiene categorías o alternativas de respuesta que han sido delimitadas. En cambio, las preguntas “abiertas” no delimitan de antemano las alternativas de respuesta²⁰.

La encuesta, según Guillermo Briones (1995) es una de las técnicas utilizadas en la investigación de sucesos educativos. Está compuesta por una serie de técnicas específicas destinadas a recoger, procesar y analizar información sobre los sujetos objetos de estudio.

²⁰ HERNÁNDEZ, Roberto et al. Metodología de la investigación. McGraw Hill, México. 1994. p. 285-286

En este trabajo se realizaron encuestas dirigidas a docentes y estudiantes, con preguntas cerradas orientadas a la recolección de información acerca de las actitudes e intereses y el conocimiento en cuanto al problema de investigación.

6.5 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

En líneas generales el proceso de investigación etnográfica distinguió 3 etapas principales:

6.5.1 Etapa de preparación

Durante este periodo se pensó en un proyecto inicial estableciendo las líneas para la organización del trabajo futuro. Se precisó el problema de investigación ampliando la conceptualización teórica que lo sustentaba mediante una revisión de la bibliografía pertinente. Se tomaron decisiones respecto al trabajo de campo, determinando el tipo de enfoque con que se realizaría las observaciones y las entrevistas.

Paralelamente se retomó el contacto con la dirección de la institución donde se realizó la investigación, explicando los objetivos y la metodología de estos. Una vez que la dirección aprobó el proyecto se realizaron dos reuniones para presentar y discutir el estudio.

6.5.2 Etapa de trabajo de campo

En esta experiencia el investigador se desempeñaba como docente, llegando a ver cómo la teoría era fundamental en el trabajo. La investigación inicial se llevó a cabo en la Institución Educativa Suárez de la Presentación del municipio de Bello.

El objetivo era trabajar como docente e investigador y así tener acceso a detalles del trabajo de las estudiantes a medida que estas iban progresando. Esto llevó a pensar que era necesario tomar bien en serio el trabajo de las estudiantes. No sólo como avance a la meta adulta, sino como aportación como derecho propio.

El análisis considera que sin un enfoque que contemple a la estudiante como ser racional y plenamente humano, no hay actividad intelectual; lo cual significa que la combinación de comportamientos arbitrarios y de respuestas mecánicas es un contrasentido. Por el contrario, se pensó que si se facilita un espacio intelectual, donde la estudiante pueda reflexionar, elegir, y desarrollar una conciencia crítica desde su propio hacer y su propio actuar; lograba el investigador “entrar” al pensamiento de las estudiantes.

El interés se centraba en saber más claramente cómo las estudiantes pueden lograr una estructuración propia cimentada en el desarrollo de la competencia literaria, textual y comunicativa; cómo su aprendizaje adquirido era de carácter significativo a través de la demostración de saberes previos y a partir de la solución de las estrategias estipuladas en la implementación de la propuesta metodológica; cómo sus habilidades pueden desarrollarse en respuesta a su necesidad percibida de desarrollo o cómo pueden las estudiantes, ejercer cierto control sobre su propio aprendizaje.

Las respuestas pedagógicas del “maestro investigador” fueron corroboradas mediante la experiencia. Los encuentros con el grupo objeto de estudio se

efectuaron según la distribución de la intensidad horaria correspondiente al área de lengua castellana.

El trabajo de campo se realizó en la institución antes mencionada, específicamente en el grupo 4ºA. Dentro de los propósitos de esta investigación era dar respuesta al problema antes planteado e identificar la influencia que tuvo la implementación de la propuesta metodológica como estrategia de intervención en el desarrollo de competencias y la adquisición de aprendizajes significativos.

En las clases de lengua castellana se propuso la ejecución y/o desarrollo de la unidad didáctica en la cual se abordaron las estrategias y secciones allí propuestas. El tiempo de aplicación transcurrió desde marzo hasta junio de 2006, con una intensidad de 5 horas semanales, lo cual propició el desarrollo efectivo de las actividades programadas. Es importante resaltar que cada estrategia no se veía afectada por el factor tiempo.

Esta práctica se realiza en el grupo 4ºA con 36 estudiantes en edades comprendidas entre los 9 y los 10 años; en el grupo se encuentra como generalidad el interés en la adquisición de nuevos aprendizajes, la disponibilidad para proponer actividades que redunden en su formación, en la mayoría de los casos se hace presente la capacidad de escucha y la participación activa en clase.

- ***Estrategia utilizada: UNIDAD DIDÁCTICA***

A partir de la comprensión y análisis de la problemática estudiada se consideró pertinente desarrollar una unidad didáctica la cual consta de los siguientes pasos:

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL LUGAR EN EL CUAL SE LLEVÓ A CABO LA IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA. (Institución – Sección – Municipio – Año).
2. PRESENTACIÓN DE LA UNIDAD. (Área, asignatura, número y título de la unidad, docente y estudiante)
3. CITA CÉLEBRE O FRAGMENTO ALUSIVO A LA TEMÁTICA A TRATAR EN LA UNIDAD DIDÁCTICA. A partir de una frase u oración significativa se pudo generar en las estudiantes un espacio de reflexión y/o motivación frente a las temáticas propuestas.
4. PRESENTACIÓN Y DISTRIBUCIÓN DE LOS TEMAS. Teniendo presente el diseño de las tablas curriculares del área de Lengua Castellana, se estableció cuáles serían los temas a abordar a lo largo del periodo. La estructura general de la unidad didáctica centró el trabajo en tres aspectos que se consideraban fundamentales, pues respondían tanto a una organización lógica de las disciplinas que integran el estudio del lenguaje como a la jerarquía de procesos propuesta por el MEN en el documento de estudio “Estándares para la excelencia en la educación – 2002”:
 - La comprensión, la interpretación y la producción de textos.
 - Los principios comunicativos y de interacción y
 - Los motivos culturales y estéticos de la literatura.

La unidad didáctica se organizó con base en estos tres ejes, privilegiando el primero de ellos, el relacionado con la comprensión y la producción textual a partir de la siguiente estructura:

Competencia textual: En esta competencia se integraron los tres niveles de análisis lingüístico textual:

- a. Análisis del contenido (**Macroestructura**)
- b. Análisis de la organización (**Superestructura**)
- c. Análisis de la expresión (**Microestructura**)

Este análisis de los diversos niveles de significación del texto se presentó vinculado a las categorías semánticas (por ejemplo: palabras homófonas), gramaticales (por ejemplo, el adjetivo y clases de oraciones) y ortográficas (el acento).

Es por lo anterior que la unidad didáctica articuló cada uno de los niveles de análisis con una de las categorías mencionadas.

- a. Análisis de contenido (Macroestructura) y **Semántica**
- b. Análisis de la organización (Superestructura) y **gramática**
- c. Análisis de expresión (Microestructura) y **ortografía**

Competencia comunicativa: A partir de esta competencia se tuvieron presentes las tres aproximaciones a los procesos de interacción y de comunicación.

- a. **Comunicación:** En este componente se indagó por las formas habituales de la comunicación en general, así como de la comunicación humana en particular.
- b. **Signos:** Se proporcionaron contenidos referidos a la comprensión del lenguaje y de la vida desde una perspectiva científica.
- c. **Expresión oral y expresión escrita:** Se desarrollaron técnicas y criterios que ayudan a mejorar progresivamente el lenguaje oral y escrito en diversas situaciones comunicativas.

Competencia literaria: Este nivel de trabajo se centró en el interés en recorrer el panorama de la literatura, puntualizando en épocas y formas del arte, así como en los tiempos, los lugares y las condiciones socioculturales. Así mismo se tuvo en cuenta la historia y la literatura como un acercamiento al contexto sociocultural en que fue escrita la obra. En este nivel se tuvo una aproximación a la vida y la obra de un autor representativo de la manifestación literaria predominante en la unidad.

5. ASIGNACIÓN DEL OBJETIVO QUE SE PRETENDÍA ALCANZAR. El objetivo fue formulado a nivel general, por lo tanto reunió todas las temáticas que se proponían abordar.

6. REALIZACIÓN DEL CUADRO DE COMPETENCIAS Y ALCANCE DE LOGROS. Luego de establecer los temas a tratar durante el periodo, se clasificaron según el desarrollo de competencias que se pretendían lograr (competencia textual, literaria y comunicativa), además se hizo necesario determinar en el cuadro de alcances, las competencias generales de acuerdo a los indicadores de logros propuestos.

¿Qué contiene la planeación de esta unidad?

- Un nombre: **“Un mundo lleno de palabras”**, que representa el contexto en que se desarrollan todos los factores de la unidad didáctica.
- La columna **contexto significativo**, donde se evidencia cómo cada factor se relaciona con el nombre de la unidad. Los factores hacen uso del término **“palabras”**, para conformar de esta manera una unidad correlacionada en todas sus partes y permitir un contexto significativo para el desarrollo de las competencias comunicativas.
- La columna **estándares**, que contiene las formulaciones para grado cuarto de las metas propuestas por el MEN por cada factor.

- Los **contenidos**, que están organizados en verdaderas unidades de sentido o núcleos temáticos.
- La columna **indicadores de logro**. Los indicadores de logro responden a los procesos descritos en la columna 3, permiten establecer cuánta apropiación y aplicación tienen las estudiantes de los nuevos conocimientos.

NOTA: En la planeación de la unidad didáctica, también se tuvo presente una secuencia didáctica y unos procesos que representaban la ruta de aprendizaje que estaban insertos a los conocimientos y competencias que se proponían lograr en este grado. Estos dos factores se evidencian en el proceso de desarrollo integral.

7. **DIAGNÓSTICO PARA INICIAR EL DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA (SABERES PREVIOS).** Antes de iniciar la ejecución de la unidad didáctica se tuvo en cuenta el estado inicial de las estudiantes en la planificación y desarrollo de las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje, esto significó atender su desarrollo cognitivo y la competencia operativa que ellas tenían. La repercusión de las experiencias educativas formales sobre el crecimiento personal de las estudiantes estuvo condicionado por los conocimientos previos pertinentes, así como por los intereses, motivaciones, actitudes y expectativas con que inició su participación en la construcción de un conocimiento nuevo. Las actividades propuestas en el diagnóstico se convirtieron en una herramienta que permitió reconocer si las estudiantes tenían o no idea de los temas que se trataron en la Unidad Didáctica.

8. **APROXIMACIÓN AL CONCEPTO.** En esta sesión de la unidad se pensó que para lograr un aprendizaje significativo se requería de una intensa actividad mental constructiva por parte de las estudiantes. Esta actividad

mental desarrolló en ellas procesos cognoscitivos, afectivos y emocionales, es decir, las involucra por completo en la comprensión de nuevos aprehenderes.

En esta sesión se propició el proceso de construcción de significados y de atribución de sentido, a partir de las interrelaciones que se establecieron entre lo que aportaron las estudiantes, lo que aporta el docente y las características del contenidos.

En el transcurso de estas interrelaciones, se actualizaron y eventualmente se modificaron, tanto los conocimientos previos de las estudiantes, como sus actitudes, expectativas y motivaciones ante el aprendizaje. Para esto el docente llevó a cabo su labor mediadora entre la actividad mental constructiva de las estudiantes y el saber del área que pretendía enseñar.

En este momento de “aproximación conceptual” se propusieron las actividades para hacer mediación en la construcción de los diferentes contenidos que conforman la unidad didáctica.

9. ORIENTACIÓN DIDÁCTICA. (PRINCIPIO DE LA AYUDA DIDÁCTICA) Con el propósito de lograr en las estudiantes la motivación y el interés para desarrollar adecuadamente la unidad, a través de la orientación didáctica se dinamizó la validez e importancia que tenían los temas a tratar y al mismo tiempo se les invitó a formar parte activa de su propio aprendizaje.

En esta sesión de la unidad didáctica se pensó en la concepción constructivista, donde se consideró que la metodología didáctica eficaz para abordar lo propuesto era aquella que estaba regida por el principio de ajuste de la ayuda y que en función de este principio se concretaba en métodos

distintos según los casos y las circunstancias. Por lo tanto los métodos fueron valorados en función del mayor o menor grado de ajuste a las necesidades del proceso de construcción que llevaban a cabo las estudiantes.

En la orientación didáctica, se hizo necesario que el docente tuviera presente que para lograr un aprendizaje significativo, se cumplieran las condiciones señaladas por Ausubel:

- El contenido de aprendizaje debe ser potencialmente significativo desde los puntos de vista lógico y psicológico. En el primer caso, el contenido debe ser portador de significados y en el segundo debe haber en la estructura cognoscitiva de la estudiante elementos relacionados con el contenido.
- La estudiante debe tener una disposición favorable para realizar aprendizajes significativos sobre el contenido en cuestión.

De la misma manera, a partir de la orientación didáctica se puso en juego el principio de la actividad mental constructiva. Este principio introdujo un nuevo elemento: la actividad de la estudiante que condicionó y mediatizó todo el proceso, lo que equivalió a aceptar el protagonismo de la estudiante en el acto de aprender.

Por lo anterior se puede pensar que las estudiantes sólo pueden aprender los contenidos escolares en la medida en que se despliega ante ellas una actividad mental constructiva generadora de significados y de sentidos. La construcción del conocimiento en la escuela no es un proceso solitario

del educando, sino un proceso de construcción conjunta de docentes y estudiantes sobre los contenidos escolares.

10. DESARROLLO DE COMPETENCIAS. COMPRENSIÓN LECTORA. En el desarrollo de la unidad didáctica se referenció un texto que le permitió a las estudiantes profundizar respecto a los contenidos establecidos y al mismo tiempo fue mediadora para determinar el nivel de lectura que poseían, por un lado el proponer la comprensión lectora en la ejecución de la unidad, también posibilitó desarrollar las competencias textual, comunicativa y literaria y por el otro, las competencias generales, interpretativa, argumentativa y propositiva.

11. PROCESO DESARROLLO INTEGRAL: DESARROLLO DE HABILIDADES

La unidad didáctica se presentó de formas muy diversas que permitió a las estudiantes asimilarla partiendo de sus capacidades y aprovechando sus puntos fuertes.

Una vez se dio la conceptualización, se pasó al aprehender a hacer. Las actividades referidas a los temas propuestos, fueron puestas en práctica a partir de consultas, talleres y estrategias de aplicación que les posibilitaron a las estudiantes el desarrollo de las competencias literaria, textual y comunicativa.

12. ZONA DE ENTRETENIMIENTO. (Página divertida)

Constituyó un espacio para que las estudiantes aplicaran lo que se había aprendido sin más motivación que divertirse aprendiendo.

13. SECCIÓN “ME PREGUNTO”

Esta sección permitió a las estudiantes la formulación de preguntas sobre lo aprendido, favoreciendo en ellas el desarrollo de la habilidad metacognitiva. Esta habilidad es la que permitió que el aprendizaje de las estudiantes se hiciera a partir de la toma de conciencia de cada una. Su objetivo fue permitir que las estudiantes recuperaran la información, concluyeran o pidieran que se les reforzara lo que no les había quedado claro.

14. PLAN DE MEJORAMIENTO EN EL AULA.

Se consideró conveniente realizar unas rutas de mejoramiento que aportaron estrategias en el aula y le posibilitaron a las estudiantes profundizar los temas para superar los resultados obtenidos en las evaluaciones.

15 SECCIÓN “EVALUO MI APRENDIZAJE”

En la unidad didáctica, la autoevaluación se presentó como una posibilidad o estrategia inmersa en el proceso educativo puesto que le permitió a las estudiantes asumir una toma de conciencia y reflexión sobre los avances, adelantos, alcances y la adquisición de aprendizajes significativos, al mismo tiempo fue un elemento importante en los procesos, ya que se convirtió en una herramienta que permitió develar los logros no alcanzados por parte de las estudiantes.

- Cada estudiante diligenció el cuadro “evalúo mi aprendizaje”. Esta fue la oportunidad de que las estudiantes se aseguraran de las condiciones que tenían para manejar con precisión el nuevo aprendizaje adquirido. (Esta es la valiosa oportunidad pedagógica de revisar el objeto de estudio y verificar qué tan claro les ha quedado).

- Se acompañó a las estudiantes en esta actividad metacognitiva. Fue una excelente oportunidad para controlar los factores que estuvieron presentes en el proceso de aprendizaje.
- Se invitó a las estudiantes a diligenciar el cuadro a conciencia y a adoptar las acciones correctivas necesarias.

16.LA EVALUACIÓN

En la ejecución de la unidad didáctica se propuso la evaluación formativa. Con esta evaluación se intentó determinar el grado de adquisición de los aprendizajes para ayudar, orientar y prevenir. Se trató de informar a las estudiantes sus aciertos, errores o vacíos de manera que el retorno de esta información permitió reconducir sus acciones. El retorno de la información se hizo rápidamente, pues se consideró útil realizarlo en presencia del grupo, facilitando así la discusión y el aporte colectivo, donde cada cual puede expresar sus niveles de dificultad, tanto en el conocimiento como en los procesos mentales implicados.

De esta evaluación se desprendió un PLAN DE MEJORAMIENTO en el cual intervino todo un proceso didáctico, en tanto que evitó la acumulación progresiva de obstáculos y errores, y dificultades que fueron asumidas grupalmente y de manera individual, además favoreció la comunicación entre las estudiantes y el docente, convirtiéndose así en un factor de eficacia y de perfeccionamiento, tanto en el docente como en las estudiantes.

Para dar validez a la evaluación formativa se requirió de ciertas características. Fue necesario realizarla durante todos los procesos (enseñanza, aprendizaje, formativo e instructivo), lo cual requirió pensar en

el mejoramiento continuo y permanente. Se Determinó muy claramente cuáles fueron los mínimos básicos de excelencia que requiere la estudiante para moverse en el campo disciplinario que aprende y permitiendo al docente revisar continuamente esta construcción en las estudiantes. Ello exigió la elaboración de instrumentos adecuados y ágiles para la recolección de información, que no intimidara a la estudiante sino que le permitiera sentirse acompañada.

Se ha de considerar que la implementación de la propuesta metodológica facilitó a las estudiantes alcanzar los siguientes logros:

- Adquirir aprendizajes significativos, que les permitieron dar mayor solidez a sus esquemas mentales.
- Definir contenidos básicos de aprendizajes que le facilitaron la asimilación y acomodación de nuevos aprehenderes.
- Mejorar los procesos de conocimiento, a través del desarrollo de las competencias literaria, textual y comunicativa.
- Reconceptualizar, recontextualizar, transferir y aplicar la información que recibieron.
- Determinar muy claramente los logros que alcanzaron en la ejecución de la unidad didáctica.
- Establecer relaciones entre los saberes previos y conocimientos adquiridos.
- Desarrollar capacidades y destrezas cognitivas que facilitaron la organización de las ideas.
- Establecer marcos de referencia que orientaron sus propios interrogantes.
- Construir su propio conocimiento (aprender haciendo).
- Desarrollar un pensamiento analítico, crítico y creativo.

- Satisfacer necesidades y solucionar problemas que se presentaron en el contexto escolar, familiar y social. (saber hacer en contexto).
- Interiorizar la importancia de investigar, como un medio para acceder al conocimiento.

En la implementación de la propuesta metodológica se propició la ejecución de una unidad didáctica posibilitadora de estrategias que le permitieron a las estudiantes el desarrollo de la competencia literaria, textual y comunicativa, además de la adquisición de aprendizajes significativos.

- ***Actividades***

Las actividades realizadas con las estudiantes se encuentran en el diseño y la estructuración de la propuesta metodológica (Ver anexo: Unidad Didáctica: Propuesta Metodológica).

6.5.3 Etapa de análisis e interpretación

Siguiendo las características del enfoque etnográfico, esta etapa fue comenzada en forma paralela a la recolección de información. Se revisó el marco teórico y las hipótesis iniciales a la luz de los registros recolectados. Se procedió a realizar una lectura total del material disponible; por sesión, por tema. Se formularon nuevas preguntas, hipótesis y anticipaciones interpretativas. Debido a la gran cantidad de material, hubo que tomar opciones y seleccionar los registros que fueran más pertinentes al tema en estudio. Del mismo modo fue necesario delimitar los temas que serían abordados en profundidad en el análisis.

Es así como se optó por centrarse en una interpretación analítica del nivel de desempeño de las estudiantes en el desarrollo de las competencias ya citadas. A partir de esta observación se evidenció que el grupo objeto de estudio respondía a las exigencias académicas del área de forma mecánica, con un aprendizaje a corto plazo, por lo cual se puede determinar que los conocimientos adquiridos no tenían solidez; además no estaban centrados en el desarrollo de competencias. Esto permitía que las estudiantes no aplicaran con habilidad los saberes proporcionados en las diferentes sesiones de la clase. Así mismo, se hizo notar un aprendizaje memorístico, que lo único que permitía en las estudiantes era la repetición de contenidos y temas, lo cual era un impedimento para la adquisición de aprendizajes significativos. De la misma manera cada vez que se proponía un ejercicio en el cual se requería de un ejercicio mental y cognitivo, las estudiantes respondían a éste de manera superficial, sin tener presente un alto nivel de análisis, comprensión e interpretación de las actividades planteadas.

En relación a la metodología del docente se pudo notar que falta mayor habilidad para relacionar su área específica con las diferentes áreas del conocimiento, esto debido a que en su intervención en clase sólo abordaba temáticas referidas a su campo de acción, por lo cual se hizo ausente la interrelación de los contenidos proporcionados con otros saberes que pueden ser compartidos desde otras áreas.

Al mismo tiempo se hizo observable la carencia de herramientas de enseñanza que les posibiliten a las estudiantes aprender de manera significativa y ejercitar constructivamente la memoria comprensiva. Se hace alusión a esto, puesto que el docente en ejercicio en la mayoría de los casos no tiene en cuenta los saberes previos de las estudiantes, motivo por el cual se no se presencia un espacio en el cual éstas puedan relacionar las preconcepciones con los nuevos conocimientos. Se hace notar además, que en el desempeño del docente falta la creación y el

diseño de estrategias de enseñanza que le posibiliten a las estudiantes acceder a un aprendizaje significativo y al desarrollo de competencias.

De acuerdo al seguimiento de las estudiantes por parte del docente se deja entrever, que el factor tiempo no le posibilita a ésta realizar una observación detallada del proceso formativo y académico de las estudiantes. Vale la pena resaltar que el docente en ejercicio, posee los conocimientos del área específica. Sin embargo, falta didactizar estos saberes para hacerlos más accesibles a las estudiantes.

Posterior a la intervención del docente investigador se realizó una mirada juiciosa de la influencia que logró en las estudiantes la implementación de la propuesta metodológica, como facilitadora de aprendizajes significativos. Así mismo, las opciones, por lo tanto, se fueron tomando sobre la base de las falencias y problemáticas que se generan en el campo educativo a nivel institucional, más precisamente en relación a la función que cumple el docente como mediador de los procesos de conocimiento de las estudiantes. (Ver anexos)

7. RESULTADOS

7.1 PRESENTACIÓN DE LOS DATOS

Los datos recogidos para el análisis y búsqueda de posibles soluciones y/o respuestas al problema de investigación inicialmente planteados, fueron principalmente la influencia que tuvo la implementación de la propuesta metodológica en las estudiantes del grupo 4^oA; también se contó con el impacto que ésta cobró en el proceso formativo de las estudiantes, tanto en el desarrollo de competencias, como en la adquisición de aprendizajes significativos. Así mismo, se

consideró importante la aplicación de la encuesta realizada en relación al desempeño de las estudiantes y de los docentes de la institución en la cual se ejecutó la práctica.

7.2 CRITERIOS DE ANÁLISIS DE DATOS

Los datos sobre el desarrollo de las competencias literaria, textual y comunicativa y al mismo tiempo las alusivas a la adquisición de aprendizajes significativos, que las estudiantes muestran durante la ejecución de la unidad didáctica, se obtienen de acuerdo al seguimiento general que el educador hace de ellas durante los periodos de intervención de la propuesta metodológica, teniendo en cuenta la observación directa como principal instrumento de recolección de datos. Sobre los indicadores de las habilidades y niveles de desempeño de las estudiantes se hizo un análisis riguroso, detallado, puesto que se considera que éste es un objetivo central en este problema de investigación. Así mismo, se observó detalladamente el impacto que tuvo la implementación de la propuesta metodológica, determinando la influencia que tuvo ésta estrategia de intervención en el desarrollo de las competencias y en el proceso de aprendizaje de las estudiantes.

Al evaluar los anteriores aspectos que se puede detectar si hay o no avances en los resultados esperados con relación a los datos, por esta razón; se considera necesario llevar una relación por sesión, según la respuesta proporcionada por las estudiantes.

Los criterios seleccionados para el análisis de los datos se tomaron del documento de estudio propuesto por el MEN, “Estándares para la excelencia de la Educación - 2002” y del documento “Competencia, logro, indicador de logro, en el campo educativo”.

COMPETENCIA LITERARIA

ESTÁNDARES	INDICADORES DE LOGRO
<ul style="list-style-type: none">• Interpretación y producción de textos.• Producción de textos que respondan a las diversas necesidades comunicativas.	Aplica las técnicas de la narración, en la elaboración de sus escritos.
<ul style="list-style-type: none">• Estética literaria.• Comprensión de textos literarios para proporcionar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica.	Reconoce los elementos del texto lírico y los diferencia de otro tipo de textos.

COMPETENCIA TEXTUAL

ESTÁNDARES	INDICADORES DE LOGRO
<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento de la lengua.• Atenderá algunos aspectos gramaticales, semánticos y de ortografía de la lengua castellana cuando produzca actos comunicativos.	<ul style="list-style-type: none">• Emplea adecuadamente el adjetivo según su función.• Aplica adecuadamente las clases de oraciones según la actitud del hablante.• Reconoce en una oración cuál es el sujeto y el predicado.• Emplea adecuadamente las palabras según su significado.• Clasifica las palabras según el acento.

COMPETENCIA COMUNICATIVA

ESTÁNDARES	INDICADORES DE LOGRO
<ul style="list-style-type: none">• Ética de la comunicación.• Reconocimiento de los medios masivos de comunicación y caracterización de la información que difunden.	Identifica la intención y los mensajes de los medios masivos de comunicación.

8. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Para concluir, es importante anotar que realmente las propuestas de intervención en el aula se convierten en herramientas facilitadoras de habilidades y mediadoras en la adquisición de aprendizajes significativos; puesto que a través de su implementación permiten mejorar el nivel de desempeño en el desarrollo de la competencia literaria, textual y comunicativa.

Es por esta razón que el papel del docente debe ser el de un facilitador de los procesos de aprendizaje, un organizador de las actividades, un investigador de las acciones en el aula, un conductor y analista del grupo, un elementos dinámico que

participa al igual que los demás, en la aventura cotidiana del lenguaje, contribuyendo con sus conocimientos y experiencias al logro de los propósitos trazados.

A su vez, el estudiante debe pasar de ser el depositario de una información elaborada por otros a ser el protagonista de su propio aprendizaje: propone, actúa, desarrolla su iniciativa, contribuye al fortalecimiento de los conocimientos y, por ende, toma conciencia de sus capacidades y de las posibilidades que le brinda el uso del lenguaje.

Además, es preciso pensar que si aceptamos convertir el desarrollo de las competencias en el propósito de la educación es necesario reflexionar y reorientar muchas de las prácticas de enseñanza y revisar cuidadosamente la selección y organización de los contenidos y actividades curriculares. En la medida en que los cambios, por pequeños que sean, estén orientados por un marco en el cual las opciones correspondan a problemas y separen las formas vigentes de enfrentarlos, se logrará un avance en el desarrollo de la educación.

Desde este punto de vista, una didáctica para el desarrollo de las competencias implica trabajar desde los conceptos estructurales de las disciplinas en función de dominios de aprendizaje, en donde los procedimientos y estrategias del docente deben apuntar a la interconexión de estos dos aspectos.

La puesta en ejecución de la unidad didáctica permitió constatar que en el campo educativo el docente debe ser el autor de prácticas innovadoras en las cuales el estudiante sea el constructor de su propio conocimiento, es decir, el aprendizaje de la lengua no puede estar centrado tan solo en la enseñanza sino también en el aprendizaje.

De la misma manera la implementación de la unidad didáctica concedió gran importancia al conflicto en la construcción del conocimiento. Pues, esto significó la búsqueda de coherencia por parte de las estudiantes y el esfuerzo por plantear soluciones a los problemas. Así mismo, ésta medió la actuación de los preconceptos de las estudiantes, lo que ayudó a la comprensión y asimilación de los nuevos conocimientos, logrando de esta manera la adquisición de un saber hacer en contexto y un aprender a construir.

La unidad didáctica como estrategia de intervención se basó en un modelo comunicativo que se tradujo en una propuesta metodológica que reorientó los objetivos de la clase, las tareas de aprendizaje, las actividades del docente y de las estudiantes, hacia el logro del propósito fundamental de formar hablantes, lectoras, y escritoras competentes.

Por lo anterior, las prácticas educativas tienen necesariamente que redefinirse no sólo en sus aspectos técnico-instrumentales sino fundamentalmente en sus dimensiones procesuales y cognitivas, es decir, que su objeto ya no puede seguir siendo el resultado de un aprendizaje “fossilizado” memorístico y repetitivo, sino por el contrario en la caracterización e identificación de procesos cognitivos específicos aplicados a problemas disciplinarios particulares. Desde este punto de vista, la resolución de problemas constituye la principal metodología no sólo para la valoración de procesos cognitivos sino también, y quizá más importante, para la activación y promoción de dichos procesos. Pero para lograr este proceso es necesario reconocer en el estudiante qué “sabe hacer” sólo de ésta manera se apunta a educar para el desarrollo de competencias en resolución de problemas tanto específicos (disciplinares) como generales.

La escuela en general, en particular el área de lengua y literatura debe favorecer la adquisición y el desarrollo de ideas comunicativas de las estudiantes; el salón de

clase debe ser el espacio “el escenario de creación y recepción de textos de diversa índole e intención en el que se atiende tanto a mejorar, en la medida que sea posible, sus capacidades expresivas y comprensivas como a favorecer su reflexión en torno a los rasgos formales, semánticos, y pragmáticos, implicados en los usos verbales y no verbales de las personas. (LOMAS: 1999)

Es el trabajo con la lengua y la literatura el que debe propiciar el mayor grado de competencia literaria de las estudiantes; dotar de herramientas de comunicación y representación el lenguaje y contribuir al dominio de las destrezas lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir. Carlos Lomas en su libro *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*, agrega una quinta destreza: entender. La propuesta es saber hacer cosas con las palabras y así mejorar la competencia comunicativa en diversas situaciones y contextos.

Para concretar lo que deben saber y saber hacer las estudiantes es necesario contrastar los contenidos del área con los objetivos educativos del currículo, también es necesario tener en cuenta los criterios de evaluación que se proponen. Hay que tener en cuenta, además, que la consecución de unos determinados objetivos no dependen solamente de las secuencias de enseñanza. Entre otros factores, es muy importante la metodología en el aula.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. Competencia lingüística y competencia literaria: Sobre la posibilidad de una poética generativa. Madrid : 1980, Gredos.

AUSUBEL, D. P., Novak, J.D y HANESIAN, H. Psicología Educativa. México : Trillas, 1983.

BRIONES, Guillermo. Métodos y Técnicas de Investigación. México : Trillas, 1982.

BRUNER, Jerome. Actos de Significado, Más allá de la Revolución Cognitiva. Alianza Editorial.

CASTORINA, J. A. La concepción constructivista de aprendizaje. Piaget-Vygotski. Contribuciones para replantear el debate. Introducción a la lógica Operativa del debate. Argentina : Paidós.

FORERO BULLA, Clara María. El Maestro como investigador de su propia práctica pedagógica a partir del modelo etnográfico y de investigación acción participativa. Bucaramanga : Universidad Cooperativa de Colombia.

GOETZ, P.J. y M.D. LECOMPTE. "Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa", en: Mariño. 1991. p. 49-62.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto et al. Metodología de la Investigación. Aventura Investigativa Educación Básica Nivel 04. Editc Mc Graw Hill. 2ª ed.

LUCIO, R. El enfoque constructivista en la Educación. En: Rev. Educación y Cultura. Nº 34. Bogotá : FECODE, 1994

MURILLO, G. Por una microfísica de la cultura escolar: Universidad de Antioquia 2001.

TORRADO PACHECO, María Cristina. Competencia, logro, indicador de logro, en el campo educativo. En: Para saber sobre las pruebas saber y el EXAMEN DE ESTADO en Lenguaje. p. 53-63

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Investigación Cualitativa: Metodología Cualitativa.
Facultad de Educación. Departamento de Extensión y Educación a Distancia, 1999-
I

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A

- Encuesta Realizada al grupo objeto de estudio (Se aplica a *Estudiantes*)
- Consolidado Encuesta Realizada al grupo objeto de estudio (Se aplica a *Estudiantes*)

ANEXO B

Encuesta Realizada al grupo objeto de estudio (Se aplica a *Docente*)

ANEXO C

Propuesta Metodológica

ANEXO D

- Encuesta Realizada al grupo objeto de estudio (Se aplica a *Directivos*)
- Encuesta Realizada al grupo objeto de estudio (Se aplica a *Docentes*)
- Consolidado Encuesta Realizada al grupo objeto de estudio (Se aplica a *Docentes*)

ANEXO E

- Encuesta Realizada al grupo objeto de estudio (Se aplica a *Estudiantes*)
- Consolidado Encuesta Realizada al grupo objeto de estudio (Se aplica a *Estudiantes*)

ANEXO A

ENCUESTA REALIZADA AL GRUPO OBJETO DE ESTUDIO

INSTITUCIÓN _____

NOMBRE: _____

Se aplica a: *Metodología del docente*
A. Estudiantes

Coloque el número de la calificación de acuerdo a los siguientes ítems

1. No se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño	4. En muchas ocasiones se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño
2. En pocas ocasiones evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño	5. Siempre se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño
3. Con alguna frecuencia se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño	

Código	ASPECTOS DEL DESEMPEÑO	A	Descripción de los aspectos del desempeño
1	Interdisciplinariedad		Capacidad para relacionar su área específica con las diferentes áreas del conocimiento
2	Didáctica		Capacidad para implementar herramientas de enseñanza que le posibiliten al estudiante aprender de manera significativa
3	Metodología		Capacidad para aplicar modelos de enseñanza que garanticen la construcción del propio conocimiento
4	Conocimiento de la lengua		Capacidad para aplicar adecuadamente aspectos gramaticales, semánticos y de ortografía, cuando se produzcan actos comunicativos
5	Comunicación		Capacidad para intercambiar con la estudiante información que de manera clara, coherente y fluida ya sea oral y escrita que sea relevante y apunte a la caracterización de la información que difunden los medios de comunicación
6	Aprendizajes significativos		Capacidad para cultivar en las estudiantes constructivamente la memoria comprensiva, a través de los saberes previos y los nuevos conocimientos
7	Motivación		Capacidad para incentivar en las estudiantes el interés necesario para la adquisición de aprendizajes significativos
8	Innovación		Capacidad para crear, diseñar y proponer estrategias de enseñanza
9	Adaptación al cambio		Capacidad para enfrentarse con facilidad y apertura a situaciones nuevas y para aceptar los cambios positiva y constructivamente
10	Evaluación		Capacidad para realizar un seguimiento detallado del proceso formativo y académico de las estudiantes.
Promedio Vertical			

NOTA: PROMEDIO VERTICAL: Se suman los promedios horizontales y se dividen por 10

ANEXO A

ENCUESTA REALIZADA AL GRUPO OBJETO DE ESTUDIO

INSTITUCIÓN _____

NOMBRE: _____

Se aplica a: **CONSOLIDADO**
Metodología del docente
A. Estudiantes

Coloque el número de la calificación de acuerdo a los siguientes ítems

1. No se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño	4. En muchas ocasiones se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño
2. En pocas ocasiones evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño	5. Siempre se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño
3. Con alguna frecuencia se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño	

Código	ASPECTOS DEL DESEMPEÑO	A	Descripción de los aspectos del desempeño
1	Interdisciplinariedad	2.6	Capacidad para relacionar su área específica con las diferentes áreas del conocimiento
2	Didáctica	2.5	Capacidad para implementar herramientas de enseñanza que le posibiliten al estudiante aprender de manera significativa
3	Metodología	2.6	Capacidad para aplicar modelos de enseñanza que garanticen la construcción del propio conocimiento
4	Conocimiento de la lengua	2.9	Capacidad para aplicar adecuadamente aspectos gramaticales, semánticos y de ortografía, cuando se produzcan actos comunicativos
5	Comunicación	2.9	Capacidad para intercambiar con la estudiante información que de manera clara, coherente y fluida ya sea oral y escrita que sea relevante y apunte a la caracterización de la información que difunden los medios de comunicación
6	Aprendizajes significativos	2.8	Capacidad para cultivar en las estudiantes constructivamente la memoria comprensiva, a través de los saberes previos y los nuevos conocimientos
7	Motivación	2.9	Capacidad para incentivar en las estudiantes el interés necesario para la adquisición de aprendizajes significativos
8	Innovación	2.7	Capacidad para crear, diseñar y proponer estrategias de enseñanza
9	Adaptación al cambio	2.4	Capacidad para enfrentarse con facilidad y apertura a situaciones nuevas y para aceptar los cambios positiva y constructivamente
10	Evaluación	2.7	Capacidad para realizar un seguimiento detallado del proceso formativo y académico de las estudiantes.
Promedio Vertical		2.7%	

NOTA: PROMEDIO VERTICAL: Se suman los promedios horizontales y se dividen por 10

ANEXO B

ENCUESTA REALIZADA AL GRUPO OBJETO DE ESTUDIO

INSTITUCIÓN _____

NOMBRE: _____

Se aplica a: **Metodología del docente**
A. Docente investigador
B. Autoevaluación docente

Coloque el número de la calificación de acuerdo a los siguientes ítems

1. No se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño	4. En muchas ocasiones se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño
2. En pocas ocasiones evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño	5. Siempre se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño
3. Con alguna frecuencia se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño	

Código	ASPECTOS DEL DESEMPEÑO	A	B	Promedio de valoración	Descripción de los aspectos del desempeño
1	Interdisciplinariedad				Capacidad para relacionar su área específica con las diferentes áreas del conocimiento
2	Didáctica				Capacidad para implementar herramientas de enseñanza que le posibiliten al estudiante aprender de manera significativa
3	Metodología				Capacidad para aplicar modelos de enseñanza que garanticen la construcción del propio conocimiento
4	Conocimiento de la lengua				Capacidad para aplicar adecuadamente aspectos gramaticales, semánticos y de ortografía, cuando se produzcan actos comunicativos
5	Comunicación				Capacidad para intercambiar con la estudiante información que de manera clara, coherente y fluida ya sea oral y escrita que sea relevante y apunte a la caracterización de la información que difunden los medios de comunicación
6	Aprendizajes significativos				Capacidad para cultivar en las estudiantes constructivamente la memoria comprensiva, a través de los saberes previos y los nuevos conocimientos
7	Motivación				Capacidad para incentivar en las estudiantes el interés necesario para la adquisición de aprendizajes significativos
8	Innovación				Capacidad para crear, diseñar y proponer estrategias de enseñanza
9	Adaptación al cambio				Capacidad para enfrentarse con facilidad y apertura a situaciones nuevas y para aceptar los cambios positiva y constructivamente
10	Evaluación				Capacidad para realizar un seguimiento detallado del proceso formativo y académico de las estudiantes.
Promedio Vertical					

NOTA: PROMEDIO HORIZONTAL: Se suman las cantidades y promedio de las columnas A, B, se divide por 2
PROMEDIO VERTICAL: Se suman los promedios horizontales y se dividen por 10

ANEXO C

PROPUESTA METODOLÓGICA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA SUÁREZ DE LA PRESENTACIÓN
SECCIÓN PRIMARIA
BELLO 2006

ÁREA	Humanidades
ASIGNATURA	Lengua Castellana
UNIDAD DIDÁCTICA N° 1	Un mundo lleno de palabras
DOCENTE EN FORMACIÓN	César Augusto Montoya Espinal
ESTUDIANTE	
GRADO 4°	Grupo

LAS PALABRAS

*Tenemos palabras para vender,
palabras para comprar
palabras para hacer palabras
¡busquemos juntos palabras para
pensar!*

*Tenemos palabras para fingir,
palabras para lastimar
palabras para hacer cosquillas
¡busquemos juntos palabras
para amar!*

*Tenemos palabras para llorar,
palabras para callar
palabras para hacer ruido
¡busquemos juntos palabras para cantar!*

(Gonzalo Gallo González²¹)

COMPETENCIAS: TEMAS

Competencia Literaria: Técnicas de la narración
La poesía

Competencia Textual: Gramática: El adjetivo
Clases de oraciones

Semántica: Palabras homófonas

Ortografía: La acentuación

Competencia Comunicativa: Medios de comunicación

²¹ GALLO GONZÁLEZ, Gonzalo. Cuatro amores. Ed. Carvajal. 1992 p.60

OBJETIVO GENERAL

- Proponer el desarrollo de las competencias literaria, textual y comunicativa, mediante la aplicación de estrategias adecuadas que permitan de manera creativa e idónea, mejorar el proceso de la comunicación.

UNIDAD N°1 UN MUNDO LLENO DE PALABRAS

CONTEXTO SIGNIFICATIVO	ESTÁNDARES	CONTENIDOS	INDICADORES DE LOGRO
Palabras que narran	Interpretación y producción de textos. Producción de textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.	Técnicas de la narración: descripción, diálogo y personificación.	Aplica las técnicas de la narración, en la elaboración de sus escritos.
Palabras que me hacen soñar	Estética literaria. Comprensión de textos literarios para proporcionar el desarrollo de la capacidad creativa y lúdica.	La poesía	Reconoce los elementos del texto lírico y lo diferencia de otro tipo de textos.
<i>Palabras que indican cualidad</i>	Conocimiento de la lengua. Atenderá algunos aspectos gramaticales, semánticos y de ortografía de la lengua castellana cuando produzca actos comunicativos.	El adjetivo	Emplea adecuadamente el adjetivo según su función.
<i>Palabras que forman una oración</i>		Clases de oraciones: Enunciativas Interrogativas Exclamativas Imperativas Sujeto y predicado	Aplica adecuadamente las clases de oraciones según la actitud del hablante. Reconoce en una oración cual es el sujeto y el predicado.
<i>Palabras que son curiosas</i>		Palabras homófonas	Emplea adecuadamente las palabras según su significado.
<i>Palabras que me divierten</i>		La acentuación: Palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas Sílabas tónicas y atónicas. El diptongo y el hiato.	Clasifica las palabras según el acento. Reconoce en una palabra la sílabas atónicas y sílaba tónica. Separa adecuadamente las sílabas de una palabra.
	Ética de la comunicación.	Medios de comunicación: La radio,	Identifica la intención y los mensajes de los medios masivos de comunicación.

Palabras mensajeras	Reconocimiento de los medios masivos y de comunicación y caracterización de la información que difunden.	La televisión El computador e Internet, entre otros.	
---------------------	--	---	--

DEMUESTRO MIS SABERES PREVIOS

A partir de tus saberes previos resuelve los siguientes enunciados:

- ¿Cuáles son las técnicas de la narración?
- La poesía está compuesta por: _____ y cada estrofa a su vez, la componen líneas o renglones cortos llamados: _____. ¿Generalmente cuántos versos tiene una estrofa?: _____.
- Escribe un adjetivo a los sustantivos que aparecen a continuación:

Flor → es: _____ Niña → es: _____
 Árbol → es: _____ Casa → es: _____
 Regla → es: _____ Libro → es: _____

- Escribe un ejemplo para cada una de las clases de oraciones.

Afirmativa: _____
 Interrogativa: _____
 Exclamativa: _____
 Imperativa: _____
 Enunciativa: _____
 Negativa: _____

En la siguiente oración señala con rojo cuál es el sujeto y con verde cuál es el predicado: Los cocodrilos son padres muy tiernos.

- ¿Qué son palabras homófonas?

Cita dos ejemplos: _____, _____ y _____, _____

- ¿Qué es el acento?
- ¿Por qué es importante acentuar las palabras?
- En las siguientes palabras, subraya las sílabas tónicas:

Ángela Cántaro Limón Delantal Ficha

- En los siguientes términos subraya sílabas átonas:

Camisa Cédula Reloj Penúltima Agudas

- Escribe tres palabras graves: _____, _____ y _____.
 Enuncia tres palabras agudas: _____ y _____

Nombra tres palabras esdrújulas: _____ y _____

11. Lee atentamente las siguientes palabras y luego clasificalas:

María Muerte Renacería Automóvil Baúl Mauricio
Meandros Juego Vestía

Palabras que forman diptongo	Palabras que forman hiatos

12. ¿Cuáles medios de comunicación conoces? ¿Por qué son importantes los medios de comunicación?

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO

A. PALABRAS QUE NARRAN

1. Identifico características

*

Observa cómo es el personaje

2. ¿Qué características escogerías para describir el aspecto físico de este marinero?



Cara: ancha –redonda
Ojos: grandes-redondos
Nariz: chata-larga

Boca: grande-pequeña
Cuerpo: gordo-flaco
pelo: liso-crespo

3. ¿Qué características escogerías para describir su modo de ser?

Juuetón

Furioso

Travieso

Tierno

Aleare

Cómico

4. El diálogo en la narración

Lee y comprende el texto siguiente.

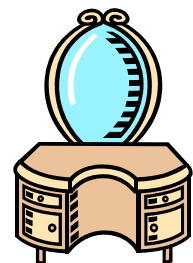
El Espejo Mágico

Había una vez un espejo y yo lo encontré tirado y sucio. Por supuesto que lo levanté y lo traje conmigo. Lo llevé a mi casa, lo lavé, me miré en él y me dijo:

-¡Hola! Gracias por lavarme.

-De nada.

-¿Cómo te llamas? –me preguntó.



-Miguel, ¿y tú? –le conteste.
 -No sé- me dijo.
 -Te pondré un nombre....a ver... ¡Ah! ¡Ya sé! Te pondré reflejo. ¿Te gusta?
 -Si me gusta.
 Y me hizo un truco: de él salió una gaviota, y la gaviota tenía un paquete y el espejo me dijo:
 -Es un regalo.
 Lo abrí y era un juego de magia.
 -¡Gracias! –le dije emocionado.
 -De nada –respondió.
 Y colorín colorado este cuento se ha acabado.

WEINSCHELBAUM, Lila. Miguel. Tomado de Talleres infantiles de creación literaria. Grupo Editor S.A.

5. Descubre elementos narrativos:
 - a. ¿Quiénes son los dos personajes que dialogan en esta historia?
 - b. ¿Cómo te imaginas el juego de magia que le regaló el espejo a Miguel?
 - c. Contextualiza: ¿Qué significa la expresión “colorín colorado”?

6. Personifico animales:

A. Escribe algunas características de la personalidad de un ser humano que te gustaría que tuvieran los animales. En el recuadro aparecen algunos rasgos que te pueden orientar.

AGRESIVO	BONDADOSO	DILIGENTE
PEREZOSO		DORMILÓN
ORDENADO	ORGULLOSO	ALEGRE

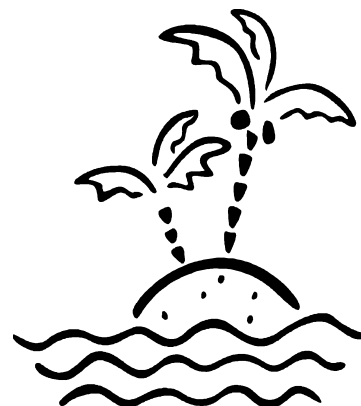
Ten en cuenta que debes escoger rasgos positivos y rasgos negativos como los que caracterizan a cualquier persona.

- B. **PALABRAS QUE ME HACEN SOÑAR.** Descubro el ritmo y melodía en las palabras.

1. Lee el siguiente texto e ilustra los versos del poema:

SOBRE EL MAR

*Sobre el mar
 hay una barca
 sobre la barca
 un barquero
 sobre el barquero
 una nube,
 sobre la nube,
 un lucero.*



Dora Alonso(Cubana)

C. PALABRAS QUE INDICAN CUALIDAD.

Cada persona tiene un conjunto de cualidades que la diferencian de las demás; escoge entre el siguiente grupo de palabras las que mejor te caracterizan.

RISUEÑA	SIMPÁTICA	GENEROSA
ALEGRE	DESORDENADA	SINCERA
	RESPONSABLE	DIVERTIDA

D. PALABRAS QUE FORMAN UNA ORACIÓN.

Las oraciones según la actitud del hablante.

Ordena las siguientes palabras y forma una oración enunciativa:

FIESTA - CELEBRA - EN - SE - MUNDO - EL - MUCHAS -

Oración: _____

E. PALABRAS QUE SON CURIOSAS. Realiza una ilustración para cada palabra.

Boto	Voto
Casa	Caza

F. PALABRAS QUE ME DIVIERTEN

Reflexiona: encuentra el significado a las siguientes afirmaciones.

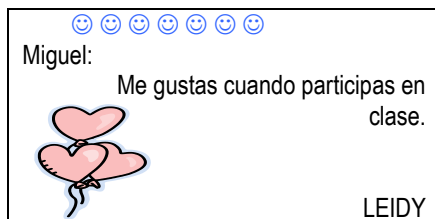
El término salón es una palabra **aguda**. ¿Por qué?

La palabra grave es una palabra **grave**. ¿Por qué?

La palabra esdrújula es una palabra **esdrújula**. ¿Por qué?

G. PALABRAS MENSAJERAS.

1. Observa el siguiente acto comunicativo y responde:



- ¿Quién envía la tarjeta? _____
¿Qué dice? _____
¿Quién es el destinatario? _____

2. Comenta con tus compañeras a través de qué medio tú y tu familia se informan de los acontecimientos más recientes.

ORIENTACIÓN DIDÁCTICA

La unidad didáctica “Un mundo lleno de palabras”, se ha de convertir en una estrategia y/o herramienta facilitadora de procesos de aprendizaje, que te ayudarán a comprender la importancia del lenguaje y más aún, te brindará espacios para analizar, reflexionar, contrastar y asimilar nuevos términos, conceptos y conocimientos que adquirirán mayor significado en la medida que asumas la función de ser la protagonista en la construcción de nuevos aprendizajes. La unidad didáctica te ofrecerá algunos elementos esenciales para abordar los contenidos y temáticas propuestas en la planeación de la misma, sin embargo, es importante resaltar que éstos cobran relevancia cada vez que incorpores a tus esquemas mentales los saberes proporcionados y pongas en juego los aprendizajes ya adquiridos a lo largo de tu proceso formativo.

De igual manera, se hace imperante que durante el desarrollo de la unidad didáctica te cuestiones y encuentres posibles soluciones a tus propias preguntas, puesto que sólo quien se pregunta puede adquirir un alto nivel de conocimiento y aprendizaje en relación a los procesos y secuencias didácticas abordadas. También, debes recordar que para lograr la asimilación y la comprensión de los temas propuestos en el diseño de la unidad, es de suma importancia que demuestres interés, motivación y despliegues todas aquellas capacidades y talentos que están ocultos.

A lo largo de la unidad, cobrará significado el valor que tienen las palabras (palabras que narran, palabras que hacen soñar, palabras que indican cualidades, palabras que forman oraciones, palabras que son curiosas, palabras que divierten y palabras mensajeras). Es por esto que te invito a reflexionar sobre un fragmento en relación al poder de las palabras.

“La historia se ha transmitido con palabras. Las palabras pueden condicionar nuestra vida para mal o para bien. Las palabras permiten o deshacer negocios, hacer o perder amigos, enamorarse y odiarse, en fin, nuestra vida gira alrededor de la palabra y es la que nos diferencia totalmente de los animales. Si las palabras son tan importantes, ¿por qué no aprendemos a utilizarlas lo mejor posible, a fin de que sean más bien útiles y constructivas? ¿Por qué tratar de destruir y destruirnos con palabras? ¿Cuántas cosas podemos destruir de lo cual más tarde nos arrepentimos?

¿Por qué no tener presente lo trascendente que puede ser una palabra en determinado momento?

Un lenguaje adecuado es clave para mejorar nuestro nivel de vida”.

Carlos Bernardini.

Ahora te invito para que disfrutes de un mundo lleno de palabras. Que tus palabras sabias sean gotas de miel y fuente de luz para el que anda en la penumbra.

Recuerda: Aprende a escuchar a los demás porque su palabra también vale.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMPRESIÓN LECTORA

Lee y comprende el siguiente texto: “La máquina que fabricaba palabras”.

Antes de leer:

1. La siguiente lectura se refiere a una máquina que fabrica palabras. La máquina fabrica palabras grandes, pequeñas, tristes, alegres, musicales, lloronas y muchas, muchas más.
2. ¿Cómo te imaginas que puede ser una palabra musical? Menciona algunos ejemplos.
3. Conoce nuevas palabras:
Recinto: espacio que está dentro de límites.
Emitir: Enunciar, lanzar, expresar.

La máquina que fabricaba palabras



Cuenta la historia y esta historia fue verdad, que un anciano narrador lloraba un día porque no tenía palabras para escribirles cuentos a los niños. Había escrito tanto, y durante largos años, que las palabras habían huido y no llegaban a su cabeza, ni a su boca. Era un hombre sin palabras. Y lloraba más aún cuando veía hojas en blanco sobre su mesa sin poder hacer nada.

Una mañana, mientras caminaba triste y pensativo, se encontró con un anciano mucho más anciano que él. Era un abuelito más abuelito, mejor dicho un requeteabuelito.

-¡Hola, Buen hombre! –lo saludó el abuelo más abuelo. Nada que escribes más historias para niños ¿cierto?

-Y usted ¿cómo sabe el problema que tengo?

-Bueno, lo que pasa es que soy un sabio y nosotros, por si no lo sabías, lo sabemos todo.

-Caramba, y si tanto sabe usted, ¿sabría cómo ayudarme a salir de este lío?- preguntó el anciano.

-Desde luego. Es muy sencillo. Acompáñame y verás.

Los ancianos caminaron hasta cerca de una montaña, y allí el viejo sabio dijo estas palabras:

-Ton, ton, tororón ton ton, ábrete pronto portón.

Y en seguida se abrió una puerta en la gran roca.

-Adelante, amigo, entra, que aquí dentro está la solución a tu problema-dijo el sabio.

El anciano escritor miró el recinto y no vio nada que pudiera ayudarlo. Rocas, piedras, tierra era lo único que se veía. “Este viejo está loco” –pensó.

-¿Estas sorprendido, amigo? ¡Vaya y hasta loco me has creído! –dijo el sabio.

Pues, la verdad, yo aquí no veo mugre, tierra y piedras. Creo que mejor me devuelvo, amigo, pero de todas maneras le agradezco.

¿Cómo me vas a agradecer si aún no he hecho nada por tí? Ven mira.

El viejo sabio señaló hacia un lado donde había una caja que emitía señales de colores.

¿Qué es eso?-preguntó intrigado el escritor.

-Es la máquina que fabrica palabras. Varios escritores, narradores de historias, poetas y cuenteros han venido hasta aquí, todos con el mismo problema tuyo.

-Bueno, ¿y cómo funciona? –preguntó el anciano.

-A ver. Presionamos este botón y escucha....

De pronto, la cajita de colores se oyó lo siguiente:

Yo fabrico las palabras,

Tu las juntas nada más,

Dame solo a mí la clave

Y podrás marcharte en paz.

La clave es cualquier otra palabra: flaco, gordo, alto, bajo, terror, la que tú quieras –dijo el sabio.

Bueno. Entonces le diré una: gordito.

La máquina hizo un ruidito que apenas se oía y enseguida respondió:

*Gordito también es redondo,
Una bolita parece,
Grueso, amplio, ancho y grande
Cualquiera si te apetece.*

¡Oiga, esta máquina fabrica muchas palabras! Grito el anciano muy feliz.

-Bueno. Una difícil: flaco.

Y la máquina contestó:

*Flaco también es delgado, seco endeble, enjuto ya suena extraño,
Pero si digo palillo tú ríes y ya me entiendes
Que yo a ti nunca te engaño.*

¡Estas son las palabras que necesito para mis historias! ¡Qué emoción! Te diré una muy bella: amar.

Y la máquina contesto.

*Amar, qué palabra más bella,
Querer, adorar, admirar se parecen a ella;
Si amas así de verdad
Estarás en las estrellas.*

Y el buen hombre se fue emocionado porque empezó a crear muchas historias, y volvió a sonreír y se hizo famoso entre los niños y las niñas.

- **Durante la lectura:**

Relaciona causa-efecto

1. ¿Por qué huyeron las palabras de la cabeza del anciano y no llegaban a ella?

Infiere

2. ¿Por qué lloraba él cuando veía las hojas en blanco?

Predice

3. ¿Crees que el requeteabuelito podrá ayudar al anciano? ¿Cómo?

Contextualiza

4. ¿A quién se refiere la palabra nosotros?
5. ¿Qué entiendes por la expresión. "Ton, ton, tororón, ton ton, ábrete pronto portón" ?
6. ¿Qué significado tiene la palabra loco en el contexto ?
7. Encuentra y escribe un sinónimo de la palabra intrigado.

Predice

8. ¿Qué crees que dirá la máquina después de oír la palabra gordito?

Contextualiza

9. Encuentra y escribe un sinónimo de la palabra apetece.

Parfrasea

10. Explica con tus palabras la expresión siguiente: "si amas así de verdad estarás en las estrellas"

❖ **Después de la lectura**

1. Expresa en voz alta lo que entendiste al leer el cuento anterior.

Rapidez lectora

Encuentra en la lectura "la máquina que fabricaba palabras" las cinco palabras más cortas y las cinco más largas. Hazlo lo más rápido que puedas.

Evalúo mi comprensión lectora

	Siempre	A veces	Casi Nunca
Antes de leer Hago una exploración general del texto: leo el título y observo las ilustraciones.			
Durante la lectura Predigo o me adelanto a lo que va a suceder en la historia.			
Encuentro el significado de las palabras según el contexto en el que se encuentren.			
Puedo inferir o sacar conclusiones.			
Después de la lectura Explica con mis palabras el contenido del texto.			

Actividad complementaria

¿Qué palabras te gustaría nombrar de los siguientes grupos?

Palabras que acarician _____ Palabras que te causan risa _____
 Palabras que golpean _____ Palabras curiosas _____
 Palabras que disculpan _____ Palabras que reconcilien _____

PROCESO DE DESARROLLO INTEGRAL

COMPETENCIA LITERARIA

Técnicas de la narración:

- **La descripción:**

Describir es indicar las cualidades que tienen las personas, los animales, los objetos o los lugares. Para hacerlo usamos los adjetivos, que son las palabras que califican o dicen cómo es algo.

Demuestro mis habilidades

1. **Escoge un animal y descríbelo.**

Recuerda: Antes de describir a un animal, debes tener en cuenta el tamaño, el color, la piel, cómo es la boca, la forma de la nariz, su modo de ser...

2. Aplica aspectos de la lengua.

Mientras escribo tengo en cuenta:

- a. Piensa en las cualidades que quieres resaltar.
- b. Utiliza palabras que expresen cualidad.
- c. Expresa tus ideas de forma clara.

Después de escribi, revisa tu escrito.

- | | | |
|--|----|----|
| a. ¿Se identifica con precisión qué animal estás describiendo? | SI | NO |
| b. ¿Nombras por lo menos tres cualidades del animal? | SI | NO |
| c. ¿Expresas las cualidades con las palabras adecuadas? | SI | NO |
| d. ¿Tus palabras están bien escritas? | SI | NO |
| e. ¿Usas adecuadamente las mayúsculas? | SI | NO |

3. **Socializa tu trabajo - Sección: "Me pregunto".**

Actividad complementaria

Consulta la vida y obra de *Charles Chaplin*. Lee el siguiente texto sobre este simpático personaje:

CHARLOT

Charlot tiene los pies bizcos. Uno mira para este lado y el otro para allá. Sus zapatos son grandes y su chaqueta es demasiado pequeña. Pero él se siente un señor, por eso usa bombín y un bastoncillo con el que siempre juguetea. Su bigote parece una mancha de tizne bajo la nariz.

Charlot es un personaje tan pobre que en la película la quimera de oro, se come los zapatos y con los cordones hace espaguetis. Pero Charlot a pesar de su pobreza, es todo un señor: sentimental, soñador y bromista.

El diálogo: a través del diálogo nos enteramos de los nombres de los personajes y percibimos sus emociones y sentimientos, lo que hace más entretenida la narración.

Demuestro mis habilidades

Forma grupos de tres para inventar una narración. Una será la narradora y las otras dos los personajes que dialogan.

SECCIÓN: “Me pregunto”.

- **La personificación:** es una figura literaria. Con ella se le atribuyen a los animales, plantas y objetos, algunos sentimientos y acciones propios de las personas.

Señala si en el siguiente texto hay personificación. Explica tu respuesta.

Contenta, loca y sonriente, doña Espinaca salió a visitar a sus amigos a la huerta. Al verla, Limón le dijo preocupado: Oiga, doña espinaca ¿no teme que la cojan por ahí descuidada y hagan de usted una ensalada?

-Noooo mi querido. Todo lo contrario. Eso es justo lo que quiero. Convertirme en ensalada me brinda la oportunidad de alimentar a los niños y a las niñas. Usted también debería hacerlo. He oído decir que su sabor ácido es una delicia.

-Creo que tiene razón ¿qué le parece ir a la mesa más cercana?

3. Inventa personificaciones a partir del siguiente comienzo:

Abriendo sus páginas, señor libro dijo....

SECCIÓN: “Me pregunto”

- **La poesía:** Expresa los sentimientos de alegría, admiración, tristeza y dolor, de un escritor o una escritora, por una persona, un paisaje o un objeto. La rima se presenta cuando al final de los versos las palabras tienen sonido muy parecido.

El poeta crea imágenes con las palabras para comunicarle al lector o lectora toda su emoción. Las imágenes se constituyen con palabras que estimulan los cinco sentidos.

1. Completa las columnas con palabras que se refieren a cada sentido.

VISTA	GUSTO	OLFATO	TACTO	OÍDO
Hierba	Amargo	Loción	Suave	Crujiente

2. Hagamos versos.

- a. Cambia las vocales de los estribillos de esta estrofa. Luego cántala acompañándote con las palmas.

Tin, tin, tin
La lluvia va a empezar.
Ton, ton, ton
El granizo acompasa al caminar.
Tan, tan, tan,
La ciudad va a llorar.

- b. Forma parejas de renglones con palabras que imiten los ruidos de la naturaleza. Por ejemplo piensa en el sonido de los árboles al paso de una suave brisa, el caminar sobre hierbas secas, el sonido del viento en una tempestad, las voces de los animales, los ruidos de la ciudad.

Observa un ejemplo:

Sssss, llama el viento en su vagar.
Muu muuu..... Pregunta la vaca ¿a dónde vas?
Rrrr,rrr, rrr dame pista para jugar
Umm, ummm, suena la sirena al pasar.

- c. Escoge un poema y sugiere la sensación de movimiento a través de su escritura.

Ejemplo:

Mariposa del aire

Mariposa del aire

Qué hermosa eres

Mariposa del aire

Dorada y verde.



Fragmento. Federico García Lorca. (Español)

- d. Busca en el colegio el lugar que más te llame la atención. Escribe una poesía al lugar elegido, luego declama la poesía a tus compañeras.
- e. Lee estos versos de Jairo Aníbal Niño

Cuando apoyo mi oído.

*Quando apoyo mi oído
En el caracol de tu oreja
Escucho el mar de tu corazón.*

¿A quién crees que le habla el poeta?
¿Qué palabra del poema se refiere a un sonido?

SECCIÓN: “Me pregunto”

COMPETENCIA TEXTUAL

GRAMÁTICA

- **El adjetivo:** las palabras que indican cualidades se llaman adjetivos. Usamos los adjetivos especialmente en las descripciones para decir cómo son las personas, los animales y las cosas.

1. Lee atentamente el siguiente texto:



Hola, mi nombre es Mimín. Tengo 5 años y soy muy feliz. Soy comelón, amable y cariñoso, todos me prefieren porque mi piel es suave como un algodón.

- a. Del texto anterior subraya los adjetivos o cualidades propias de Mimín.
 - b. ¿Cuáles de las técnicas de la narración se evidencia en el texto anterior?
2. Las cualidades nombran características físicas: color, forma, tamaño, grosor, olor, etc. Pero también resaltan otras: manera de ser o comportarse, carácter.
- a. Escribe un texto narrativo en el cual apliques la función que cumplen los adjetivos. Luego subraya las cualidades otorgadas a las personas, animales u objetivos mencionados en el mismo.
3. Aprender en contexto

El león y el jabalí

Llegado el sofocante verano, en que el calor produce sed, un león y un jabalí fueron a beber agua fresca a la misma fuente. Discutieron sobre cual de los dos bebería primero y, al no llegar a conclusión alguna, se trabaron en feroz combate. Cansados, se detuvieron para tomar aliento y observaron una nube de aves rapaces que aguardaban para devorar al derrotado. Ante tan grave peligro, pusieron fin a su enemistad y dijeron:
-¡Vaya, que tontos somos! Es mejor hacernos buenos amigos que servir de comida a buitres y cuervos.

Más vale acabar con las querellas, pues, muy a menudo el resultado es fatal para ambas partes.

- a. Describe los personajes de la fábula.

El león es un animal: _____
El jabalí es un animal: _____
El buitre es un animal: _____

- b. Escribe un sinónimo enfrente de cada adjetivo

Sofocante: _____ Fresca: _____
Feroz: _____ Rapaces: _____
Grave: _____ Buenos: _____

- c. Escribe tres adjetivos calificativos que encuentres en la fábula: "El león y el jabalí" y el sustantivo al cual se refiere cada uno.
- d. Colorea el adjetivo que califica correctamente a cada sustantivo.

Elefante → redondo tacaño pesado
Flores → nutritivas olorosas egoístas
Payaso → gracioso peligroso cuadrado
Libro → despeinado risueño interesante

Actividad complementaria.

Audición de la canción: "mosaico de rondas infantiles". En éste discrimina los adjetivos y luego escríbelos en tu cuaderno.

Canta la canción y da un aplauso cada vez que enuncies un adjetivo.

SECCIÓN: "Me pregunto"

- **Clases de oraciones:**

Cuando hablamos, no expresamos ideas y sentimientos únicamente con las palabras. También expresamos diferentes significados con la entonación que les damos a esas palabras. Podemos expresar certeza, duda, sorpresa, etc.

Clases de oraciones según la actitud del hablante. Las oraciones pueden ser de diferentes clases según lo que expresa la persona que habla.

- ❖ **Enunciativa:** En el mundo se celebran muchas fiestas.

- ❖ **Negativa:** No voy a ir a la fiesta.

- ❖ **Interrogativas:** Son las oraciones que se emplean para preguntar algo.

-¿Cuántos años tiene Daniela?

- ❖ **Exclamativas:** Son las oraciones que se emplean para expresar admiración, sorpresa, alegría, miedo, tristeza.

- ❖ **Admiración:** ¡Cómo huele el pavo en la cocina! Tristeza: ¡Qué lástima que no hayas podido venir!

- ❖ **Imperativas:** son las oraciones que se emplean para expresar órdenes o súplicas.

- ❖ **Súplica:** ¡llámame esta noche, por favor!

- ❖ **Orden:** -Tráeme una toalla.

1. Transforma las siguientes oraciones enunciativas de acuerdo con la indicación que aparece en el paréntesis y léelas en voz alta.

Tenías mucho miedo (**interrogativa**)

Tengo mucha sed (**exclamativa**)

Se acabó la fiesta (**imperativa**)

El día era lluvioso y frío (**enunciativa negativa**)

Alejandra jamás pensó que iba a celebrar su cumpleaños en otro país (**enunciativa afirmativa**)

3. Clasifica las siguientes oraciones según la actitud del hablante.

¿Quién te llamó esta mañana? _____
Me sorprendió verte llegar con tu hermano _____
¿Hay alguien ahí? _____
¡Fernando ganó la carrera! _____
Los invitados se divertieron mucho en la fiesta _____
No creo que alcance a llegar a tiempo a la película _____
¡Acuéstate ya que es muy tarde! _____

- **Partes de la oración**

Las oraciones tienen dos partes: el sujeto y el predicado.

El sujeto: es la persona, animal o cosa que realiza la acción del verbo.

El predicado: es todo aquello que se dice del sujeto.

Ejemplo: Las estrellas brillan en el firmamento
S U J E T O **P R E D I C A D O**

En esta oración el verbo es brillan.

1. Une cada sujeto con el predicado correspondiente:

El gato de mi vecina	jugaron toda la tarde.
Los niños del barrio	premiaron a los mejores estudiantes.
Los profesores	caminan por el tejado.

Núcleo del sujeto y núcleo del predicado. En una oración, tanto el sujeto como el predicado tienen un núcleo. El núcleo del sujeto es siempre un nombre o sustantivo y el núcleo del predicado es un verbo.

Ejemplo:

Los pequeños patitos pasean con su mamá.
S U J E T O **P R E D I C A D O**

1. Encierra con color rojo, el núcleo del sujeto y con color verde, el núcleo del predicado de las siguientes oraciones:

-Las cabras blancas subían por la montaña.

-El pastorcito mentiroso gritaba pidiendo auxilio.

-Los habitantes del pueblo acudieron presurosos.

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA

Analiza y resuelve.

- María tiene dos libros en su maleta y Jorge tiene ocho. ¿Cuántos libros tiene Jorge a diferencia de María?
 - Francisco perdió cuatro lápices de su caja de ocho colores ¿Con cuántos lápices quedó Francisco?
- a. Escribe el sustantivo múltiplo y partitivo para hallar la respuesta.

Respuesta 1 _____

Respuesta 2 _____

- b. ¿Qué clases de oraciones se plantean en dichas situaciones? _____.

SECCIÓN: “Me pregunto”

SEMÁNTICA

- **Palabras homófonas**

Son aquellas palabras que tienen distinto significado a pesar de que se pronuncian de la misma manera.

Ejemplo:

Una bruja sabia me contó un día, que gracias a la savia, la planta no moría.
Si la puerta es muy alta y no cierra, recórtala con una sierra.

1. Observa y selecciona la palabra que completa cada oración.

Meces

Meses

De los doce _____ del año, once te _____ en la hamaca.

Caza

Casa

En mi _____ está prohibida la _____.

2. Después de realizar el ejercicio anterior ¿Qué significado le complementarías a las palabras homófonas?

Actividad complementaria

¿Más de un significado?

1. Crea dos oraciones con las siguientes palabras homófonas:

Raya _____

Ralla _____

Bello _____

Vello _____

Ejemplo: máquina

Antepenúltima sílaba	Penúltima sílaba	Última sílaba
má	qui	na

- **Las palabras sobreesdrújulas** son las que llevan el acento en la trasantepenúltima sílaba y siempre se les marca tilde.

Ejemplo: fácilmente

Trasantepenúltima sílaba	Antepenúltima sílaba	Penúltima sílaba	Última sílaba
fá	cil	men	Te

- El **diptongo** y el **hiato**:
 - a. Cuando en una palabra dos vocales se pronuncia en una sola sílaba, se dice que hay diptongo. Los diptongos se forman cuando se encuentran en una vocal abierta y una vocal cerrada o dos vocales cerradas.

Ejemplo: reina = rei-na (vocal abierta + cerrada)
 viajero = via-je-ro (vocal cerrada + abierta)
 viudo = viu-da (dos vocales cerradas)

Recuerda: las vocales abiertas son: **a,e,o** y las vocales cerradas son: **i, u**.

- b. Cuando en una palabra dos vocales que van juntas se pronuncian en sílabas separadas, se dice que hay un hiato. Los hiatos se forman cuando se encuentran dos vocales abiertas, una vocal abierta y una cerrada, pero la cerrada va acentuada.

Ejemplo: Mateo = Ma-te-o (dos vocales abiertas)
 Librería = Li-bre-rí-a (vocal cerrada y abierta, la cerrada está acentuada).

1. Clasifica las siguientes palabras y subraya la sílaba tónica o sílaba acentuada.

- Pastel
- Mágico
- Libertad
- Varita
- Gráfico
- Armónico
- Limón
- Suelo

Trasantepenúltima	antepenúltima	Penúltima sílaba	Última sílaba

2. Escucha atentamente tu canción preferida. Luego realiza un listado de las palabras más significativas allí mencionadas. Posteriormente clasificalas en agudas, graves, y esdrújulas. De la misma manera resalta si en ellas hay diptongo o hiato.
3. Recuerda que cuando dividimos palabras con guión al finalizar el renglón, debes tener en cuenta que queden sílabas completas. De ahí la importancia de reconocer cuando en una palabra hay diptongo o hiato.

Actividad complementaria

Dinámica: "ritmo, atención...diga usted"

Analiza:

- ¿Crees que la palabra penúltima tiene acento en la antepenúltima sílaba?
- ¿Consideras que la palabra antepenúltima tiene acento en la antepenúltima sílaba?
- ¿Consideras que una palabra aguda, se puede convertir en grave? ¿por qué? Argumenta tu respuesta.
- ¿Crees que en la palabra hiato hay un hiato?

SECCIÓN: "Me pregunto"

COMPETENCIA COMUNICATIVA

- **Medios de comunicación:** Son una herramienta muy importante para el desarrollo de los seres humanos. Con el paso del tiempo las personas hemos aprendido a comunicar nuestras necesidades y nuestras ideas.
 - ❖ **La televisión:** Es uno de los medios más atractivos porque ofrece imagen y sonido a la vez.
 - ❖ **La televisión y la radio:** Tienen algunas características muy parecidas: informan, entretienen, educan y anuncian mensajes publicitarios.
 - ❖ **El computador:** Desde el computador también podemos comunicarnos a través de la Internet, un maravilloso invento que nos permite tener contacto con cualquier persona en cualquier lugar del mundo.
 - ❖ **La carta:** Es un medio de comunicación donde se da a conocer un mensaje por escrito.
 - ❖ **El periódico:** Es otro medio de comunicación parecido en su función a la radio y la televisión. En los periódicos se puede leer información actual de nuestro país o de cualquier parte del mundo.
1. Realiza una encuesta en el curso acerca de los programas de televisión preferidos por el grupo.

Tipo de programa	Nombre	Hora	Número de estudiantes que los ven
Infantil Novelas Noticias Comedias Entrevistas Documentales Películas			

2. ¿Qué diferencias encuentras entre la radio y la televisión?

3. ¿Qué cambios les gustaría que se hicieran en la programación de la televisión? ¿Por qué?

-
4. Escoge una noticia del periódico y analiza su contenido.
 5. Investiga los nombres de los periódicos que se leen en tu región.
 6. Consulta: ¿En qué año llegó la radio a Colombia?
¿En qué año apareció el primer periódico en Colombia y que nombre recibió?
¿Qué es un correo electrónico?

SECCIÓN: “Me pregunto”

ZONA DE ENTRETENIMIENTO

Juego: “ruta de las palabras”

Reglas de juego

Participantes: 2 a 3 jugadores

Materiales: Una ficha por participantes y un dado.

Así se juega:

1. Cada participante lanza el dado y avanza la cantidad que indique.
2. Enseguida, responde de acuerdo a lo que se plantea en la casilla, si lo hace bien avanza una casilla más.

Ruta de las Palabras

Salida

1. ¿Cuáles son las técnicas de la narración?	2. Di tres cualidades que caractericen tu forma de ser.	3. Completa las palabras que riman: Juliana está tan fría como una _____, por eso usa ruana de _____	4. Enuncia una oración afirmativa y luego conviértela en interrogativa.
8. ¿Qué clase de oración es la siguiente: <i>¡qué bien te ves!</i>	7. Si inventaras una poesía ¿Qué título le pondrías?	6. Las palabras tubo y tuvo son palabras: _____	5. Establece un diálogo entre el lápiz y el borrador.
9. Si las palabras que indican acción son los verbos, ¿Qué nombre reciben las palabras que indican cualidad?	10. Según el acento las palabras se clasifican en: _____ _____ _____	11. Elige tres adjetivos para el sustantivo: Flor: _____ _____ _____	12. Y ahora a rimar. Enuncia palabras que rimen con: Camilo – Juliana – correr
16. Enuncia una palabra grave con diptongo. Enuncia una palabra aguda con tilde.	15. ¿Qué sentimientos te despierta escuchar una poesía?	14. Cuando describimos una persona, animal o cosa, lo hacemos por medio de: _____	13. Inventa dos oraciones con las siguientes palabras homófonas: Casa - Caza Sierra – Cierra
17. ¿Qué figura literaria se hace presente en el siguiente texto: <i>El viento furioso levantó las casas y con sus brazos las mantuvo flotando hasta acabar con el pueblo.</i>	18. ¿Por qué son importantes los medios de comunicación?	19. En la siguiente oración, identifica cuál es el sujeto y el predicado. <i>El camello pasea por el desierto.</i>	20. ¿Cuál de los temas te pareció más interesante, por qué?

Meta

PLAN DE MEJORAMIENTO EN EL AULA

PALABRAS PARA SOÑAR

1. Declama el siguiente poema:

Soñé que soñaba

*Soñé que soñaba un sueño,
soñé que soñaba yo.*

*En mi sueño la Luna cantaba
Y el Sol brillando bailaba.*



*Mi perro en el sueño me hablaba,
Y el gato tareas realizaba.*

*En este sueño soñaba
Que las piedras eran malteada,
las verduras eran dulces
y la sopa mermelada.*

*En mi sueño, qué bonito,
los adultos no peleaban,
saltaban como chiquillos
y por siempre dialogaban.*

*Y soñando soñaba
Y soñando desperté
Para soñar este sueño,
este sueño que soñé.*

(Ángela Guzman)

Al expresarte: cuando expreses tus sentimientos manifiesta en forma clara lo que sentiste: susto, alegría o tristeza y las razones para que te sintieras así.

2. Cuéntales a tus compañeros y compañeras un sueño que hayas tenido y que te haya emocionado mucho.
3. Consideras que el poema “Soñé que soñaba” están presentes las técnicas de la narración ¿Cuáles?
4. ¿Por qué motivos el texto anterior es un poema? ¿Qué elementos lo caracterizan?
5. Subraya en el texto los adjetivos.
6. En la oración: “Mi perro en el sueño me hablaba. ¿Cuál es el sujeto y el predicado?
7. ¿Qué palabras del texto pueden ser interpretas en otro contexto? (palabras homófonas).
8. Del texto anterior escribe:
 - a. Dos palabras agudas con tilde: _____, _____.
 - b. Tres palabras graves: _____, _____ y _____.
9. Las palabras soñé y sueño ¿qué tienen en común? ¿qué las diferencia?
10. ¿Crees que en el texto se establece el acto comunicativo? ¿por qué?

SECCIÓN: “Me pregunto”

SECCIÓN EVALÚO MI APRENDIZAJE

INDICADORES DE LOGROS	E	S	A	I
Aplica las técnicas de la narración en la elaboración de sus escritos.				
Reconoce los elementos del texto lírico y lo diferencia de otro tipo de textos.				
Emplea adecuadamente el adjetivo según su función.				
Aplica adecuadamente las clases de oraciones, según la actitud del hablante.				
Reconoce en una oración cuál es el sujeto y el predicado.				
Emplea adecuadamente las palabras según su significado.				
Clasifica las palabras según su acento.				
Reconoce en una palabra las sílabas átonas y tónicas.				
Separa adecuadamente las sílabas de una palabra.				
Identifica la intención y los mensajes de los medios masivos de comunicación.				

EVALUACIÓN

En la implementación de la unidad didáctica se propone la EVALUACIÓN FORMATIVA. Por lo tanto es autonomía del orientador buscar alternativas que permitan monitorear los aprendizajes de las estudiantes.

ANEXO D

ENCUESTA REALIZADA AL GRUPO OBJETO DE ESTUDIO

INSTITUCIÓN _____

NOMBRE: _____

Se aplica a: **Propuesta Metodológica**
A. Directivos

Coloque el número de la calificación de acuerdo a los siguientes ítems

1. No se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su diseño	4. En muchas ocasiones se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su diseño
2. En pocas ocasiones evidencia el ejercicio de esta habilidad en su diseño	5. Siempre se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su diseño
3. Con alguna frecuencia se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su diseño	

Código	ASPECTOS DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA	A	Descripción de los aspectos del diseño de la propuesta metodológica
1	Aplicabilidad		Pertinencia de implementar la propuesta metodológica según el modelo pedagógico de la institución
2	Competencias		Posibilidad de desarrollar en las estudiantes habilidades que les permitan “saber hacer en contexto”
3	Aprendizajes Significativos		Capacidad para cultivar en las estudiantes constructivamente la memoria comprensiva, a través de los saberes previos y los nuevos conocimientos
4	Proceso integral		Posibilidad para desarrollar en las estudiantes procesos formativos y académicos
5	Interdisciplinariedad		Capacidad para relacionar el área específica con las diferentes áreas del conocimiento
6	Estructuración		Responde a la organización lógica de los temas, contenidos y estrategias de enseñanza.
7	Innovación		Responde a la creación de espacios de intervención en los procesos de aprendizaje
8	Metodología		Capacidad para aplicar modelos de enseñanza que garanticen la construcción del propio conocimiento
9	Orientación Didáctica		Posibilidad de instruir a las estudiantes en relación al desarrollo de los contenidos propuestos
10	Evaluación		Responde al desarrollo de competencias y al seguimiento de los avances que puede generar la propuesta metodológica en las estudiantes
Promedio Vertical			

NOTA: PROMEDIO VERTICAL: Se suman los promedios horizontales y se dividen por 10

ANEXO D

ENCUESTA REALIZADA AL GRUPO OBJETO DE ESTUDIO

INSTITUCIÓN _____

NOMBRE: _____

Se aplica a: **Propuesta Metodológica**
A. Docentes

Coloque el número de la calificación de acuerdo a los siguientes ítems

1. No se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su diseño	4. En muchas ocasiones se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su diseño
2. En pocas ocasiones evidencia el ejercicio de esta habilidad en su diseño	5. Siempre se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su diseño
3. Con alguna frecuencia se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su diseño	

Código	ASPECTOS DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA	A	Descripción de los aspectos del diseño de la propuesta metodológica
1	Aplicabilidad		Pertinencia de implementar la propuesta metodológica según el modelo pedagógico de la institución
2	Competencias		Posibilidad de desarrollar en las estudiantes habilidades que les permitan “saber hacer en contexto”
3	Aprendizajes Significativos		Capacidad para cultivar en las estudiantes constructivamente la memoria comprensiva, a través de los saberes previos y los nuevos conocimientos
4	Proceso integral		Posibilidad para desarrollar en las estudiantes procesos formativos y académicos
5	Interdisciplinariedad		Capacidad para relacionar el área específica con las diferentes áreas del conocimiento
6	Estructuración		Responde a la organización lógica de los temas, contenidos y estrategias de enseñanza.
7	Innovación		Responde a la creación de espacios de intervención en los procesos de aprendizaje
8	Metodología		Capacidad para aplicar modelos de enseñanza que garanticen la construcción del propio conocimiento
9	Orientación Didáctica		Posibilidad de instruir a las estudiantes en relación al desarrollo de los contenidos propuestos
10	Evaluación		Responde al desarrollo de competencias y al seguimiento de los avances que puede generar la propuesta metodológica en las estudiantes
Promedio Vertical			

NOTA: PROMEDIO VERTICAL: Se suman los promedios horizontales y se dividen por 10

ANEXO D

ENCUESTA REALIZADA AL GRUPO OBJETO DE ESTUDIO

INSTITUCIÓN _____

NOMBRE: _____

Se aplica a: **CONSOLIDADO**
Propuesta Metodológica
A. Docentes

Coloque el número de la calificación de acuerdo a los siguientes ítems

1. No se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su diseño	4. En muchas ocasiones se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su diseño
2. En pocas ocasiones evidencia el ejercicio de esta habilidad en su diseño	5. Siempre se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su diseño
3. Con alguna frecuencia se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su diseño	

Código	ASPECTOS DEL DISEÑO DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA	A	Descripción de los aspectos del diseño de la propuesta metodológica
1	Aplicabilidad	4.4	Pertinencia de implementar la propuesta metodológica según el modelo pedagógico de la institución
2	Competencias	4.2	Posibilidad de desarrollar en las estudiantes habilidades que les permitan “saber hacer en contexto”
3	Aprendizajes Significativos	4.2	Capacidad para cultivar en las estudiantes constructivamente la memoria comprensiva, a través de los saberes previos y los nuevos conocimientos
4	Proceso integral	4.2	Posibilidad para desarrollar en las estudiantes procesos formativos y académicos
5	Interdisciplinariedad	3.6	Capacidad para relacionar el área específica con las diferentes áreas del conocimiento
6	Estructuración	4.2	Responde a la organización lógica de los temas, contenidos y estrategias de enseñanza.
7	Innovación	4.0	Responde a la creación de espacios de intervención en los procesos de aprendizaje
8	Metodología	4.2	Capacidad para aplicar modelos de enseñanza que garanticen la construcción del propio conocimiento
9	Orientación Didáctica	5.0	Posibilidad de instruir a las estudiantes en relación al desarrollo de los contenidos propuestos
10	Evaluación	4.6	Responde al desarrollo de competencias y al seguimiento de los avances que puede generar la propuesta metodológica en las estudiantes
Promedio Vertical		4.2%	

NOTA: PROMEDIO VERTICAL: Se suman los promedios horizontales y se dividen por 10

ANEXO E
ENCUESTA REALIZADA AL GRUPO OBJETO DE ESTUDIO

INSTITUCIÓN _____
NOMBRE: _____

Se aplica a: Estudiantes
A. Autoevaluación
B. Docente Investigador

Coloque el número de la calificación de acuerdo a los siguientes ítems

1. No se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño	4. En muchas ocasiones se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño
2. En pocas ocasiones evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño	5. Siempre se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño
3. Con alguna frecuencia se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño	

Código	ASPECTOS DEL DESEMPEÑO	A	B	Promedio de valoración	Descripción de los aspectos del desempeño
1	Interpretación de textos				Capacidad para aplicar las técnicas de la narración en la elaboración de sus escritos
2	Producción de textos				Capacidad para construir textos narrativos que posibiliten dar respuestas a diferentes necesidades comunicativas
3	Estética literaria				Capacidad para comprender los textos literarios que proporcionan el desarrollo de la habilidad creativa y lúdica
4	Conocimiento de la lengua				Capacidad para aplicar adecuadamente aspectos gramaticales, semánticos y de ortografía, cuando se produzcan actos comunicativos
5	Comunicación				Capacidad para intercambiar información que de manera clara, coherente y fluida ya sea oral y escrita que sea relevante y apunte a la caracterización de la información que difunden los medios de comunicación
6	Aprendizajes significativos				Capacidad para cultivar constructivamente la memoria comprensiva, a través de los saberes previos y los nuevos conocimientos
7	Motivación				Capacidad para demostrar interés en la solución de las actividades propuestas
8	Trabajo en equipo				Capacidad para trabajar en colaboración con otros y participa activamente en la consecución de una meta común, así esta meta no tenga que ver con el interés propia
9	Adaptación al cambio				Capacidad para enfrentarse con facilidad y apertura a situaciones nuevas y para aceptar los cambios positiva y constructivamente

10	Toma de decisiones			Capacidad para discernir la mejor opción evaluando consecuencias, midiendo el impacto y actuando en forma consecuente
Promedio Vertical				

NOTA: PROMEDIO HORIZONTAL: Se suman las cantidades y promedio de las columnas A, B y se divide por 2

PROMEDIO VERTICAL: Se suman los promedios horizontales y se dividen por 10

ANEXO E

ENCUESTA REALIZADA AL GRUPO OBJETO DE ESTUDIO

INSTITUCIÓN _____

NOMBRE: _____

Se aplica a: CONSOLIDADO A. Autoevaluación B. Docente Investigador

Coloque el número de la calificación de acuerdo a los siguientes ítems

1. No se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño	4. En muchas ocasiones se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño
2. En pocas ocasiones evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño	5. Siempre se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño
3. Con alguna frecuencia se evidencia el ejercicio de esta habilidad en su desempeño	

Código	ASPECTOS DEL DESEMPEÑO	Promedio de valoración	Descripción de los aspectos del desempeño
1	Interpretación de textos	3.5	Capacidad para aplicar las técnicas de la narración en la elaboración de sus escritos
2	Producción de textos	4.0	Capacidad para construir textos narrativos que posibiliten dar respuestas a diferentes necesidades comunicativas
3	Estética literaria	4.0	Capacidad para comprender los textos literarios que proporcionan el desarrollo de la habilidad creativa y lúdica
4	Conocimiento de la lengua	4.4	Capacidad para aplicar adecuadamente aspectos gramaticales, semánticos y de ortografía, cuando se produzcan actos comunicativos
5	Comunicación	4.2	Capacidad para intercambiar información que de manera clara, coherente y fluida ya sea oral y escrita que sea relevante y apunte a la caracterización de la información que difunden los medios de comunicación
6	Aprendizajes significativos	3.5	Capacidad para cultivar constructivamente la memoria comprensiva, a través de los saberes previos y los nuevos conocimientos
7	Motivación	4.2	Capacidad para demostrar interés en la solución de las actividades propuestas

8	Trabajo en equipo	4.4	Capacidad para trabajar en colaboración con otros y participa activamente en la consecución de una meta común, así esta meta no tenga que ver con el interés propia
9	Adaptación al cambio	4.2	Capacidad para enfrentarse con facilidad y apertura a situaciones nuevas y para aceptar los cambios positiva y constructivamente
10	Toma de decisiones	4.2	Capacidad para discernir la mejor opción evaluando consecuencias, midiendo el impacto y actuando en forma consecuente
Promedio Vertical		4.1 %	

NOTA: PROMEDIO VERTICAL: Se suman los promedios horizontales y se dividen por 10