

**UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE EDUCACIÓN**



**PROGRAMA DE LITERACIDAD CRÍTICA PARA
DESARROLLAR LA COMPETENCIA
COMUNICATIVA EN EL VII CICLO DE EBR**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN: LENGUA Y LITERATURA**

**KARLA JIMENA GARCIA BARTUREN
FIORELLA IVETTE AGUILAR VARGAS**

Chiclayo, 29 de abril de 2016

PROGRAMA DE LITERACIDAD CRÍTICA PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN EL VII CICLO DE EBR

Por

**KARLA JIMENA GARCIA BARTUREN
FIORELLA IVETTE AGUILAR VARGAS**

**Presentada a la Facultad de Humanidades de la Universidad
Católica Santo Toribio de Mogrovejo, para optar el Título de:**

Licenciado en Educación: Lengua y Literatura

APROBADO POR

**Dr. Manuel Alayo Méndez
Presidente del Jurado**

**Dra. Rocío del Pilar Rumiche Chávarry
Secretaria del Jurado**

**Dr. Marcos Oswaldo Arnao Vásquez
Vocal del Jurado**

DEDICATORIA

*Con especial afecto y cariño a mis abuelitos Fernando y Margarita
que supieron derramar en mi corazón
el verdadero significado del amor entre la familia,
la perseverancia y tesón para no decaer y seguir siempre adelante...
LOS QUIERO MUCHO*

Fiorella

*A mis abuelos Alejandrina y Francisco,
quienes fueron mi mayor ejemplo de amor,
trabajo y constancia.
Gracias por cuidarme desde donde estén.
LOS QUIERO MUCHO*

Karla

AGRADECIMIENTO

*A Dios por darnos la fuerza necesaria
para seguir adelante.
A nuestro asesor Marco,
que nos hizo entender que la teoría
no es nada si no llevamos conciencia que
nuestra profesión es una pasión en nuestra vida
y que quien marca la diferencia
es aquel que se atreve a hacer algo distinto.*

*A nuestros padres que con su valioso esfuerzo y apoyo
hicieron posible que nuestros estudios
culminen en esta gran Universidad
y adquiramos experiencia y conocimiento
al otro lado del mundo.*

*A Mariel, Juan Carlos, Ligia y Antonio
por su tiempo y palabras de aliento y experiencia.
A nuestros amigos y demás familiares
por darnos ese plus en el momento
que sentíamos no poder llegar a terminar...*

ÍNDICE

DEDICATORIA	03
AGRADECIMIENTOS	04
RESUMEN	10
ABSTRACT	11
I. INTRODUCCIÓN	12
II. MARCO TEÓRICO	21
2.1 Antecedentes del problema	21
2.2 Bases teóricas	28
2.2.1 Fundamentos pedagógicos, curriculares y disciplinares de la propuesta	29
2.2.1.1 Modelo pedagógico-curricular de formación basada en competencias	29
2.2.1.1.1 Síntesis histórica del concepto de competencia	29
2.2.1.1.2 Definición de competencia	31
2.2.1.1.3 Formación por competencias	33
2.2.1.2 Modelo interdisciplinar de literacidad crítica	37
2.2.1.2.1 Literacidad crítica	37
2.2.1.2.2 Dimensiones de la literacidad crítica	41
2.2.1.2.3 Elementos de la literacidad crítica	45
2.2.1.3 Modelo didáctico-socioformativo	56
2.2.1.3.1 Programa de Literacidad Crítica Entretextos para el desarrollo de la competencia comunicativa en EBR	57
2.2.1.3.1.1 Competencia comunicativa	57
a. Definición de competencia comunicativa	57
b. Proceso de la competencia comunicativa	60
c. Dimensiones de la competencia comunicativa	61
2.2.1.3.1.2 Los saberes de competencia	70
2.2.1.3.1.3 Estrategias didácticas	74
2.2.1.3.1.4 Evaluación por competencias	76
2.3 Definición de términos	84
2.4 Hipótesis y variables	85
2.4.1 Hipótesis	85
2.4.2 Variables	85
2.4.2.1 Operacionalización de variables	86
2.5 Objetivos	87
2.5.1 Objetivo general	87
2.5.2 Objetivos específicos	87
III. METODOLOGÍA	87
3.1 Tipo de estudio y diseño de investigación	87
3.2 Población y muestra de estudio	92
3.2.1 Población	92
3.2.2 Muestra	93
3.3 Métodos, técnicas e instrumentos de investigación	93
a. Técnicas utilizadas	93
b. Estructura de los instrumentos	95
3.4 Confiabilidad y validez de los instrumentos	101
3.5 Procesamiento y análisis de los datos	115
IV. Resultados	116

4.1	Descripción del diagnóstico	118
4.2	Análisis documental de la programación y las unidades didácticas	123
4.3	Análisis de los diarios de clase	126
4.4	Elaboración del Programa de Literacidad Crítica <i>Entretextos</i>	129
4.5	Normalización de la competencia comunicativa	131
4.6	Validación del Programa de Literacidad Crítica	145
V.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	151
	PROPUESTA	154
	CONCLUSIONES	182
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
	ANEXOS	192

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 01	La competencia comunicativa en el VII Ciclo de Educación Básica según el DCN	14
Tabla 02	Proceso de descripción y formulación de la competencia comunicativa desde el enfoque socioformativo-51	61
Tabla 03	Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva	62
Tabla 04	Dimensiones e indicadores de la competencia comunicativa	67
Tabla 05	Dimensiones e indicadores de la competencia sociocultural	69
Tabla 06	Los saberes de la competencia comunicativa	73
Tabla 07	Técnicas fundamentales en las competencias	81
Tabla 08	Instrumentos de valoración	82
Tabla 09	Población de la investigación	92
Tabla 10	Muestra de la investigación	93
Tabla 11	Estructura del Cuestionario 01. Prueba de Entrada y Salida	96
Tabla 12	Estructura del Cuestionario 02. Evaluación de la Comprensión Académica	98
Tabla 13	Estructura del Cuestionario 03. Evaluación de la Redacción Académica Argumentativa	100
Tabla 14	Estructura del Cuestionario 04. Evaluación de la Socialización	101
Tabla 15	Varianza del Cuestionario 01	103
Tabla 16	Correlaciones de Pearson del Cuestionario 01	105
Tabla 17	Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 01-	106
Tabla 18	Varianza del Cuestionario 02 Escala de lickert para la comprensión académica	107
Tabla 19	Correlaciones de Pearson del Cuestionario 02 Escala de lickert para la comprensión académica	118
Tabla 20	Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 02 Escala de lickert para la comprensión académica	109
Tabla 21	Varianza del Cuestionario 03 Redacción académica argumentativa	110
Tabla 22	Correlaciones de Pearson del cuestionario 03 Redacción académica argumentativa	111
Tabla 23	Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 03 Redacción académica argumentativa	112
Tabla 24	Varianza del Cuestionario 04 Evaluación de la Socialización	113
Tabla 25	Correlaciones de Pearson del Cuestionario 04 Evaluación de la socialización	114
Tabla 26	Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 04 Evaluación de la Socialización	115
Tabla 27	Organización de los resultados de la investigación, en relación con sus diferentes etapas y objetivos	117
Tabla 28	Enunciación de la competencia, desde la formación	131
Tabla 29	Mapa del Proceso de Comprensión Discursiva y sus criterios de desempeño	132
Tabla 30	Mapa del Proceso de Producción Discursiva y sus criterios de desempeño	132
Tabla 31	Mapa del Proceso de Socialización y sus criterios de desempeño	133

Tabla 32	Mapa de la Competencia Comunicativa, sus criterios de desempeño y evidencias	134
Tabla 33	Mapa de la Competencia y sus criterios de desempeño	135
Tabla 34	Mapa de la Competencia Comunicativa, sus criterios de desempeño y evidencias	138
Tabla 35	Evidencias y su relación con los criterios de desempeño de la Competencia Comunicativa	144
Tabla 36	Ponderado final de las evidencias de desempeño de la Competencia Comunicativa	145
Tabla 37	Varianza de la Prueba de entrada	146
Tabla 38	Correlación de Pearson de la prueba de entrada ¹	146
Tabla 39	Alfa de Cronbach de la Prueba de entrada	147
Tabla 40	Varianza de la prueba de entrada eliminando un elemento	147
Tabla 41	Varianza de la Prueba de salida	147
Tabla 42	Correlación de Pearson de la prueba de entrada	148
Tabla 43	Alfa de Cronbach de la Prueba de salida	149
Tabla 44	Varianza de la prueba de entrada eliminando un elemento	149
Tabla 45	Chi cuadrado de Pearson de las pruebas de entrada y salida	150

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01	Mapa del programa para desarrollar la competencia comunicativa en el VII ciclo de Educación Básica Regular.	29
Figura 02	La literacidad crítica a través del tiempo.	39
Figura 03	Bases para establecer tipologías.	47
Figura 04	Nuevas prácticas letradas.	49
Figura 05	Diferencias entre lo vernáculo y académico.	52
Figura 06	La lectura crítica	55
Figura 07	Diseño de la investigación	91
Figura 08	Nivel de análisis de discursos, en sus dimensiones comunicativa y cognitiva, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes	118
Figura 09	Nivel de interpretación de discursos, en sus dimensiones comunicativa y cognitiva, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes.	118
Figura 10	Nivel de valoración crítica de discursos, en sus dimensiones comunicativa y cognitiva, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes.	119
Figura 11	Nivel de comprensión discursiva en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural de los estudiantes de Cuarto de secundaria, 2014, del Juan Tomis Stack, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes.	120
Figura 12	Nivel de planificación de la producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, durante el momento de entrada, en frecuencia y porcentajes	120
Figura 13	Nivel de textualización de la producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, durante el momento de entrada, en frecuencia y porcentajes.	121
Figura 14	Nivel de evaluación de la producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, durante el momento de entrada, en frecuencia y porcentajes	122
Figura15	Comparación del nivel de producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, de los estudiantes de Cuarto de secundaria, 2014, del Juan Tomis Stack, durante el momento de entrada, en frecuencia y porcentajes	122
Figura 16	Nivel de competencia comunicativa, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, según sus procesos de comprensión y producción discursiva, de los estudiantes de Cuarto de secundaria, 2014, del Juan Tomis Stack, durante el momento de entrada, en frecuencia porcentajes	123

RESUMEN

La investigación que se presenta tiene por título “Programa de literacidad crítica para desarrollar la competencia comunicativa en el VII ciclo de EBR”, en la que se formuló el siguiente problema: ¿Es posible diseñar y validar un programa de literacidad crítica que permita desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular? El propósito principal de la investigación fue validar un programa de literacidad crítica para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes del VII ciclo de EBR. Los objetivos específicos fueron diagnosticar las necesidades de literacidad crítica de los estudiantes de VII ciclo de EBR; elaborar un programa de literacidad crítica con enfoques socioformativo y cognitivo-comunicativo-sociocultural para desarrollar la competencia comunicativa; aplicar un piloto del programa y evaluar la confiabilidad y validez del programa mencionado. El paradigma de la investigación fue sociocrítico, de tipo mixto y de diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC) con apoyo de la investigación-acción, la cual fue anidada. La población de estudio fue de 103 estudiantes de cuatro secciones de la que se tomó una muestra aleatoria de 48 estudiantes (secciones B y D). Las técnicas usadas fueron la observación, el análisis documental y la encuesta, con sus respectivos instrumentos. Finalmente, los resultados revelan que el programa de literacidad crítica fue validado con respecto a contenido, criterio y constructo con un alfa de Cronbach de 0.82 lo cual confirma la hipótesis de investigación.

PALABRAS CLAVES: literacidad crítica, competencia comunicativa, validación.

ABSTRACT

The research presented is entitled "Critical literacy program to develop communicative competence in the seventh cycle in Basic Education", which made the following problem: Is it possible to design and validate a critical literacy program to develop communicative competence in students of VII regular cycle of Basic Education? The purpose of the research was to validate a Critical Literacy Program to develop communicative competence in students of seventh cycle of Basic Education. The specific objectives were to diagnose critical literacy needs in students of VII cycle of Basic Education; made a critical literacy program based on social formation and cultural-communicative-cognitive approaches to develop communicative competence; apply a pilot program and evaluate the reliability and validity of this Program. The paradigm of the research was sociocritic, the type was mixed research and nested design with the action research as an axis. The study population was 103 students from four sections which it was taken a random sample of 48 students (sections B and D). The techniques used were observation, document analysis and survey with their respective instruments. Finally, the results show that the critical literacy program was validated with respect to content, criterion and construct with a Cronbach alpha of 0.82 which confirms the research hypothesis.

KEY WORDS: critical literacy, communicative competence, validation.

I. INTRODUCCIÓN

El lenguaje constituye un hecho cultural en sí mismo. Es un saber que fundamenta la actividad analítica, reflexiva, valorativa, creadora, creativa y recursiva. Representa, en esencia, uno de los principales aspectos de la cultura una comunidad; pues contiene los saberes, ideas, creencias, tradiciones acerca del entorno que comparte una comunidad. Asimismo, a través de la palabra se transfiere la riqueza de la cultura y se influye sobre los individuos; pues, gran parte de lo que ocurre en el aula se produce a través del uso de los discursos orales y escritos.

El aula es el espacio idóneo para entender de forma interdisciplinaria los complejos mecanismos y las distintas problemáticas que subyacen a la enseñanza y al aprendizaje. En efecto, tal como lo señalan Nussbaum y Tusón (1996), “el aula se ha convertido en el universo de análisis por excelencia” (p.1). Las diversas disciplinas que convergen en la pedagogía, como la investigación, la psicología, la lingüística o la sociología, han permitido generar nuevos enfoques educativos sobre los agentes de la educación. Y, desde hace unos años las investigaciones educativas han mostrado especial interés por el papel que desempeña el lenguaje en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los estudiantes que tenían acceso a la educación en la antigüedad, provenían de contextos culturales semejantes. Las prácticas discursivas en la escuela no eran totalmente ajenas a las prácticas que se desarrollaban en el ámbito vernacular. Sin embargo, conforme pasó el tiempo, los niños y jóvenes que asistían a estas instituciones procedían de realidades culturales diversas. Hoy por hoy, nadie puede negar que la escuela se haya convertido en un espacio tremendamente cultural y discursivo.

Nussbaum y Tusón (1996) afirman que precisamente la escuela es un espacio cultural y discursivo debido a que la educación se ha expandido a la mayoría de la población y a que el aula es ahora el espacio de análisis por excelencia. Pero, ¿por qué es un espacio de interés? Porque hoy en día, con los nuevos enfoques, los docentes se dan cuenta que la importancia no radica en los “cerebros” de sus estudiantes, sino en todo el contexto que abarca el aula.

En este cambio radical de orientación hay que reconocer dos influencias claves. Por una parte, la de la *psicolingüística* de orientación vigotskiana, que plantea la importancia crucial de la interacción en la construcción del conocimiento; por otra, el enfoque *etnográfico*, que propone un marco metodológico y un conjunto de técnicas que permiten entender a los grupos humanos a partir de la observación de sus patrones de actuación y, muy especialmente, de su actuación comunicativa.

Gran parte de lo que ocurre en el aula se manifiesta a través de usos lingüísticos orales y escritos. ¿Y esto a qué se debe? Precisamente, a que los estudiantes de ahora provienen de culturas diversas, por ello las prácticas discursivas son diferentes en todo sentido. Es decir, poseen formas de hablar variadas, diversos estilos comunicativos, otras maneras de entender las relaciones sociales, diferentes formas de entender la vida, de valorar los acontecimientos que en ella se producen y de entender la necesidad y la utilidad de los saberes y de las habilidades que se enseñan en la escuela y que se dan por sentados e indiscutibles. Entonces, dentro del aula, lo que va a regir principalmente cualquier interacción entre “los actores” será la lengua. Esta será vista como un instrumento de transmisión, construcción e incluso, evaluación del conocimiento dentro de esa socialización que es el aula.

Ahora bien, si nos referimos al espacio discursivo que representa un salón de clases, Cazden (1988 citado en Nussbaum y Tusón, 1996) refiriéndose a las formas de participación oral, "en algunos aspectos, las exigencias del discurso en el aula son nuevas para todo niño" (p.03). Esto quiere decir que el único que sabe qué decir, cómo decirlo y en qué momento hacerlo es el docente; los estudiantes son pequeños “emigrantes” a esa comunidad llamada aula donde aprenderán entre ellos mismos y poco a poco cómo expresarse, claro está que para algunos será más fácil que para otros, precisamente, con la diversidad cultural que podemos encontrar.

Como se ha visto, el interés por investigar en torno a las prácticas discursivas de los estudiantes es relevante. Por una parte, estas prácticas han estado ausentes y excluidas en la enseñanza oficial de la Educación Básica Regular; (EBR). Por otra, porque lenguaje es la primera manifestación cultural

del hombre. En consecuencia, los contenidos estudiados en el área de Comunicación no se integran a las prácticas discursivas de los estudiantes. Tal evidencia se encuentra en el análisis documental realizado en la investigación y que se presentará posteriormente.

Si bien, el Diseño Curricular Nacional (DCN) representa una guía diversificable de los saberes, la prevalencia de teorías canónicas sobre el lenguaje hace que una de las prácticas didácticas preferidas por los profesores esté orientada hacia un enfoque conductista. Lo cual genera una actitud pasiva en los estudiantes, convirtiéndolos en receptores del conocimiento. Ahora, ¿Qué está sucediendo con la escuela? Pues, cada vez son más las diferencias entre esta y la sociedad misma.

Se supone que la escuela debe formar hombres para la sociedad. El aprendizaje que construye debe ser significativo para la vida de los estudiantes; pues, ambas están íntimamente ligadas. Sin embargo, la brecha entre ellas crece cada vez más. En efecto, muchas realidades educativas no mejoran, pues no se conocen las necesidades, intereses y la problemática educativa propias de su entorno.

Para el Diseño Curricular Nacional (DCN, 2009) las competencias que deben desarrollarse en el VII ciclo de la Educación Básica Regular son las siguientes:

Tabla 01

La competencia comunicativa en el VII Ciclo de Educación Básica según el DCN

COMPETENCIA COMUNICATIVA	
CAPACIDADES	CICLO VII
EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL	Expresa sus ideas en forma organizada, original y elocuente en situaciones comunicativas interpersonales y grupales, demostrando seguridad y consistencia en sus argumentos.
	Comprende el mensaje de los demás, refutando o apoyando críticamente las ideas, y valorando la diversidad lingüística y cultural.
COMPRENSIÓN DE TEXTOS	Comprende textos de distinto tipo, según su propósito de lectura; los contrasta con otros textos; opina críticamente sobre las ideas del autor y el lenguaje utilizado; y valora los elementos lingüísticos que favorecen la comprensión del texto.

PRODUCCIÓN DE TEXTOS	Produce textos de distinto tipo, en forma adecuada, fluida, original y coherente, en función de diversos propósitos y destinatarios; utilizando de modo reflexivo los elementos lingüísticos y no lingüísticos para lograr textos de mejor calidad.
-----------------------------	---

Fuente. Ministerio de Educación. (2009).

Como dice el DCN (2009), el área tiene tres organizadores, los cuales sirven para enseñar y evaluar de manera holística. En cada uno se plasma la competencia que el estudiante debería lograr al culminar el VII ciclo de la EBR. El área de Comunicación busca desarrollar la competencia comunicativa a partir de comprensión y producción de textos variados, en situaciones distintas y con personas diversas. No solo se busca ampliar su bagaje lingüístico también el cultural, disfrutando de la lectura o de la creación de los propios textos. Asimismo, las situaciones en las que deberían desarrollarse los estudiantes serán verosímiles y reales respondiendo a sus necesidades. De igual modo, deben incluir las tecnologías de información, conocer y manejar otro códigos (imágenes, gestos) teniendo la apertura para una educación inclusiva.

Asimismo, las Rutas de Aprendizaje, expedidas por el MINEDU (2013) señalan que en el ámbito de Comunicación nos enfrentamos a la necesidad de reconocer y promover el lenguaje desde su función y centralidad en la vida social, desarrollándolo desde la vida escolar hacia un futuro donde permitirá relacionarse con las personas, establecer vínculos sociales y hacer una convivencia basada en el entendimiento y colaboración. Por eso, las rutas de aprendizaje pertenecientes al VII ciclo de la EBR proponen principalmente el logro de ese aprendizaje, supone generar en el aula y en la institución educativa, oportunidades diversas y creativas para que los estudiantes expresen sus ideas, sentimientos, emociones, preferencias e inquietudes, con libertad y también con claridad; valorando la identidad lingüística de cada uno para, a partir de ésta, ampliar su repertorio comunicativo. Por consiguiente, tanto el DCN como las rutas de aprendizaje tienen como objetivo lograr en los estudiantes un desarrollo integral de la competencia comunicativa para que puedan desenvolverse en un futuro dentro de la sociedad mejorando su comprensión y producción de textos orales y escritos.

Ahora bien, podemos decir que ¿realmente el estudiante del VII ciclo de EBR egresa con todas estas competencias bien desarrolladas? No. En el Perú, la escuela todavía no ha incorporado las prácticas letradas socioculturales de los estudiantes en el aula. Los discursos que se utilizan para el desarrollo de la competencia comunicativa provienen de la cultura canónica y son, generalmente, extraños al saber de los estudiantes. En consecuencia, esto genera la deficiente comprensión de lectura en ellos.

Además, como no existe un aprendizaje significativo, los estudiantes tienen cierta desidia por la asignatura. Es fácil afirmar que la competencia comunicativa de los estudiantes peruanos es deficiente, pero la verdad es que ellos no aprenden un lenguaje real y, por ende, no existe un uso funcional de la lengua. Estas deficiencias existen debido a que no saben usar la lengua de manera eficaz y eficiente porque sus profesores no les enseñan a hacerlo. Esto explicaría en parte la sensación de creer que dicha competencia es deficiente en el nivel básico.

Estos discursos no están incorporados en el proceso de enseñanza-aprendizaje porque aún se sigue pensando que los únicos discursos “aptos” y normalizados para la enseñanza son textos escritos llevados por el docente; asimismo, el uso del libro del Estado. Se tiene la idea errada de que si no hay letras en una hoja, no se puede utilizar para enseñar. Sin embargo, hoy en día debemos cambiar un poco de postura y darnos cuenta realmente qué es lo que los estudiantes necesitan. La idea no es que ellos se acoplen al sistema del docente, sino el docente acoplarse al de ellos. Por ejemplo, como se sabe, la tecnología avanza a pasos agigantados y no se debe dejar de lado. Si estamos conscientes de que los estudiantes manejan, conocen e interactúan a través de las redes sociales, una manera eficiente de aprendizaje sería hablarles en ese lenguaje. La idea es incorporar esos “nuevos” modos de comunicación en las prácticas letradas. Como dice Cassany (2006), “el escrito es aquí solo la punta del iceberg de la práctica comunicativa escrita” (p.03).

El discurso canónico se caracteriza por ser normativo, oficial y lingüístico; es decir, se construye sobre la base de las normas gramaticales y ortográficas de la Real Academia Española y prescinde de todo aspecto social y cultural. Los

textos con los que se trabaja en el aula responden a estructuraciones complejas que en muchos de los casos no representan las formas discursivas que utilizan los estudiantes en sus diferentes situaciones comunicativas.

La enseñanza del lenguaje se desarrolla en las dimensiones socioculturales, lingüísticas y cognitivas. Revisa las estrategias para desarrollar habilidades de comprensión literal, diferencial, crítica y la producción discursiva en sus habilidades de planificación, textualización, revisión. En el aspecto lingüístico, se destaca la importancia de los usos ortográficos y gramaticales abstractos pero se descuida el estudio de las diferentes variedades y normas dialectales que configuran el espectro del idioma castellano. La dimensión sociocultural del lenguaje no existe para la enseñanza básica o se asume muy superficialmente con algunas preguntas supuestamente del nivel crítico.

En consecuencia, la escuela representa una cultura totalmente distinta a la cultura del estudiante fuera de ella. No cumple con el propósito de incorporar al individuo a su sociedad y contexto. Genera formas discursivas totalmente ajenas y en un espacio y tiempo reducido en comparación con los que tiene el estudiante en su comunidad. No se trata de excluir estos discursos, sino de incorporar los otros, que es el propósito de esta propuesta.

La mayor dificultad que presentan los estudiantes se debe a la falta de práctica. Ni los estudiantes se esfuerzan por intentar fundamentar una respuesta, ni los docentes les generan dicha práctica durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, otro inconveniente muy usual es que los estudiantes no leen, ni mucho menos comprenden un texto, si esto es así, claramente vemos que al momento de pedirles una argumentación, no están en la capacidad de responder. Por otro lado, vemos que las prácticas letradas no están muy de acuerdo a la edad, ni al contexto de los niños; por eso, muchas veces no saben qué responder. Debemos tener en cuenta que si una persona no sabe o no conoce cierto tema, mucho menos si no es de su entorno, tampoco podrá emitir un juicio con sustento sobre él. Según Cassany (2008), cada texto es la invención social e histórica de un grupo de personas que cambia en cada contexto y momento determinados. Asimismo, evolucionan al mismo tiempo que la comunidad. Por ejemplo, en la Institución Educativa investigada, los estudiantes

pertencientes al VII ciclo de la Educación Básica Regular no tienen práctica en fundamentar un punto de vista. Se ha observado cuando se les formula una pregunta en la cual ellos solo se limitan en responder sí o no, mas no emiten una justificación de lo que se está preguntando.

El nivel de desarrollo de las competencias en los estudiantes de VII ciclo de Educación Regular es bajo. Si bien es cierto, hay estudiantes que han desarrollado la literacidad crítica, estos son la minoría. En cambio, la mayoría de ellos no conocen, ni mucho menos desarrollan la criticidad. Queda claro que la idea de desarrollar la competencia comunicativa no es que se elimine los discursos normativos y puestos ya en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sino que, también, debe agregarse o incorporarse otro tipo de discursos socioculturales que conlleven a la práctica y desarrollo de la literacidad crítica. Como dicen Cassany y Castellá (2010), la criticidad remite a leer, comprender críticamente y adoptar un punto de vista crítico.

En coherencia con lo descrito anteriormente, se formuló el siguiente problema: ¿Es posible diseñar y validar un programa de literacidad crítica que permita desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular? A partir de dicho problema se definió como propósito principal de la investigación el validar un programa de literacidad crítica para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes del VII Ciclo de Educación Básica Regular. Para lograr este propósito se definieron los siguientes objetivos específicos: 1) diagnosticar las necesidades de literacidad crítica de los estudiantes de VII ciclo de Educación Básica Regular; 2) elaborar un programa de literacidad crítica con enfoques socioformativo y cognitivo-comunicativo-sociocultural para desarrollar la competencia comunicativa; 3) aplicar un piloto del programa; 4) evaluar la confiabilidad y validez del programa de literacidad crítica con enfoques socioformativo y cognitivo-comunicativo-sociocultural para desarrollar la competencia comunicativa.

Las prácticas de desarrollo de la competencia comunicativa han buscado los procesos de comprensión y producción. Estos se han reducido a los niveles lingüísticos y cognitivos, se ha exagerado el trabajo en el análisis lingüístico textual y estratégico y se ha descuidado la relación texto-contexto de toda

práctica letrada. Estas prácticas han contribuido a desarrollar la competencia comunicativa desde un solo aspecto y en forma no muy eficiente, eficaz ni efectiva. Pues, si bien tenemos alumnos buenos lectores del código, en el mejor de los casos, la mayoría no entiende para qué se lee. Esto ocurre porque el estudiante no puede relacionar la información del discurso con las diferentes propuestas que nos plantea la cultura. Por otro lado, los discursos que sirven de recursos para la intervención didáctica son exclusivos, excluyentes y discriminatorios pues el hecho mismo de estudiarlos en el aula implica que han sido seleccionados a partir de un estándar normativizado desde una perspectiva lingüística y aceptados como discursos canónicos u oficiales; por lo tanto, son los discursos “buenos”. Los “malos” discursos, los discursos no canónicos que son la mayoría y que forman parte de la vida cotidiana y de las continuas prácticas letradas en los estudiantes en la mayoría de situaciones comunicativas, quedan excluidos de este patrón y por lo tanto no son incorporados en la enseñanza formal. De las habilidades cognitivas, las que más se desarrollan son las de análisis e interpretación y se ha descuidado la argumentación y la crítica.

En este sentido, esta investigación aporta una propuesta para el desarrollo de la literacidad crítica en los estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular. Insistiendo en los aspectos socioculturales y crítico-reflexivos de los procesos de la competencia sin dejar de articular los aspectos comunicativos y cognitivos. Es un aporte al estudio de la literacidad crítica que se comenzó a desarrollar a fines de los 90 en Europa y en América Latina.

Esta propuesta incorporará los diferentes discursos que forman parte de los eventos comunicativos de los estudiantes en sus diferentes situaciones. Con ello, se pretende desarrollar la literacidad crítica que comprende no solamente el análisis y la interpretación en la comprensión discursiva o los procesos discursivos de planificación, textualización, revisión y socialización en la producción discursiva; sino también el desarrollo de las capacidades reflexivas, argumentativas y crítico-valorativas. Además, esta incorpora nuevas formas de leer a través de la ideología, las representaciones simbólicas, los estereotipos, los propósitos y las intencionalidades que subyacen en todo discurso y que a la vez expresan la identidad y los esquemas de una cultura determinada. Por

consiguiente, nuestra hipótesis es que es posible validar un programa de literacidad crítica para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes del VII Ciclo de Educación Básica Regular.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes del problema

Los nuevos estudios de literacidad, desde una perspectiva etnográfica, conciben a la lectura y a la escritura como prácticas letradas sociales. Señalan que los textos que se utilizan están situados en contextos sociohistóricos y cumplen determinadas funciones. Asimismo, estas investigaciones centran su interés en la capacidad crítica, es decir, en la capacidad de inferir lo que hay detrás de cualquier discurso: la ideología, el punto de vista, el propósito, los roles del autor, el tipo de discurso, entre otros.

Cassany y Comas (2004) desarrollaron un estudio que tuvo como objetivo delimitar y analizar la Competencia Receptiva Crítica (CRC) en los estudiantes de bachillerato y universitarios. Esta competencia se entendía como la “capacidad de poder inferir lo que hay detrás de cualquier discurso: ideología, punto de vista, propósito, determinadas formas de razonar...” (p 2). Se partió del problema de que estos aprendices presentaban deficiencias para una lectura y recepción oral superior y, por lo tanto, críticas de los discursos de los medios de comunicación y de los materiales educativos. Los investigadores se propusieron delimitar los componentes de la CRC y diseñar instrumentos para su evaluación diagnóstica, que posteriormente les permitiera elaborar materiales didácticos para su desarrollo y aprendizaje. Se plantearon como hipótesis el mejorar la capacidad de los ciudadanos para interpretar los discursos en una sociedad democrática, electrónica, científica, compleja, plurilingüística y multicultural.

Este estudio se relaciona con la investigación porque la realidad problemática es parecida en contextos y situaciones distintas, una española y otra peruana. En ambas se expresa el deficiente nivel de lectura crítica de los estudiantes. La diferencia está en el nivel: en la de Cassany, es el bachillerato y el universitario; en el presente estudio, es el de EBR. La investigación de Cassany pretende desarrollar la competencia receptiva crítica para mejorar la lectura crítica de los discursos de medios de comunicación y los materiales educativos. Esta investigación se basa en la literacidad crítica, parecida a la

competencia receptiva crítica, para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes.

La aparición y masificación de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TICs) ha incrementado las posibilidades y usos de nuevas prácticas letradas vernáculas en diversos contextos socioculturales y situaciones comunicativas de los estudiantes; es decir, de las formas autogeneradas de usar la escritura en el entorno virtual: facebook, line, twitter, WhatsApp, google drive, prezzi, slidershire, instagram, phixr, diarios, chat, blog, notas, entre otros. Estas prácticas crean sus propias funciones, códigos y tradiciones y se encuentran más relacionadas con la ideología de autores y lectores que con las convenciones gráficas dominantes.

En esa línea de estudio, Cassany, Salas y Hernández (2004) realizaron una investigación con 80 estudiantes universitarios de primer curso de Traducción e Interpretación, la cual tuvo como objetivos: 1) estudiar las prácticas letradas más frecuentes de estos estudiantes; 2) cómo se distribuían los idiomas de los informantes en las mismas; 3) qué papel desempeñaban las TICs y los géneros electrónicos en estas prácticas letradas; y 4) qué funciones ejercían éstas o qué mecanismos de creación de códigos particulares utilizaban. Los estudiantes universitarios describieron su experiencia escritora vernácula de los últimos 5 años a partir de la respuesta abierta de cuestionarios y de entrevistas a profundidad. Los resultados de esta investigación sugieren que las dos terceras partes de los estudiantes escribieron diarios íntimos, más de la mitad redactaron cartas y notas en papel, además de correos electrónicos y mensajes de texto en el móvil. Solo el 25% chatea en internet y el 10% tiene un blog, asimismo el 10% lee poemas, cuentos y cómics. Además, los estudiantes expusieron algunas prácticas particulares de intercambio de textos creativos, documentaron el uso de montajes fotográficos para acompañar la escritura, la práctica habitual del plurilingüismo y la multitarea al escribir y, especialmente, el papel trascendente de estas prácticas letradas en sus vidas.

El aporte de esta investigación a la tesis se resume en los siguientes dos puntos: el estudio de las prácticas letradas más frecuentes de los estudiantes utilizando instrumentos cualitativos de recojo de información y la forma cómo se

pueden integrar las TICs y los géneros electrónicos en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes universitarios. El papel y la influencia de las TICs y los géneros electrónicos son aspectos que forman parte de la vida comunicativa de los estudiantes, por ello será importante incorporarlas en el plan de acción que se diseñe en esta investigación.

En una investigación anterior sobre los Nuevos Estudios de Literacidad, con enfoque sociocultural de la lectura y escritura, Cassany y Comas (2007) se plantearon como objetivo describir lingüística y socioculturalmente cuatro prácticas letradas que han experimentado un notable incremento en la comunidad: la lectura de prensa gratuita, de webs y blogs electrónicos, la generalización de la lectura en segundas lenguas y la incorporación de recursos visuales y programas de presentación, como el PowerPoint, en los discursos especializados. Específicamente, se pretendía describir los nuevos usos lingüísticos (léxico, sintaxis, estructuras discursivas) que generan estas prácticas, las condiciones de producción y recepción de las mismas, sus contextos y las finalidades sociales que desempeñaban. De igual manera, se analizaron los procedimientos que se usaron para construir significados específicos y para transmitir la ideología. Asimismo, se identificaron las dificultades de comprensión que presentaban los usuarios para poder proponer orientaciones y propuestas didácticas para favorecer su aprendizaje.

Si bien este estudio se centra en el análisis de cuatro prácticas letradas específicas, aporta el proceso del análisis lingüístico, las condiciones de producción y recepción, los contextos y las finalidades sociales que desempeñaban estas prácticas. Es decir, es una muestra de cómo analizar los procesos usados por los estudiantes para construir significados específicos y para transmitir la ideología. En consecuencia, la investigación al construir los contenidos del programa se valdrá de estos modelos de análisis de las prácticas letradas de los estudiantes.

Gasca (2007) realizó un estudio centrado en el proceso de búsqueda y análisis de información en Internet y de los documentos seleccionados por los estudiantes de bachillerato en torno al tema “violencia en la adolescencia”. El proyecto se diseñó como estudio de caso instrumental donde se analizaron las

estrategias de planeación y búsqueda de la información, los criterios que emplearon los estudiantes para revisar el rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web que consultan. Además, se examinó la calidad de los textos elegidos y finalmente, su interpretación sobre el tema. Los resultados que se obtuvieron señalaron que los aprendices muestran una competencia gramatical y semántica, pues decodifican el sistema escrito y construyen significados. Sin embargo, no manifiestan la competencia pragmática ni la crítica porque no asumen el rol de usuario comunicativo del texto ni de crítico o analista del mismo. Se concluyó que si bien no desarrollaron una literacidad crítica de manera integral; lograron un avance en la recuperación de información en textos de internet.

El estudio de Gasca es significativo por el hecho de haber logrado un avance en el desarrollo de la literacidad crítica de los estudiantes a pesar de no haber desarrollado la competencia pragmática a partir del análisis de la información que recolectan los estudiantes en Internet, lo cual forma parte de las prácticas letradas actuales. Aporta el hecho de dimensionar la competencia comunicativa en gramatical, semántica, pragmática y crítica, idea que es semejante a la propuesta de esta investigación con diferencias específicas. Sin duda, este estudio ya nos muestra en qué medida se viene desarrollando la literacidad crítica y qué aspectos de la competencia comunicativa se deberán mejorar para lograr un desarrollo integral de la misma.

Los estudios realizados sobre la validación de instrumentos parten de una problemática muy semejante a la nuestra, es decir, de las deficiencias en comprensión crítica que presentan los alumnos de todos los niveles. Estas investigaciones se centraron en construir y validar instrumentos para evaluar el nivel de habilidades en lectura y comprensión de los estudiantes. El proceso que se siguió para la validación fue, en su mayoría, el juicio de expertos.

Guerra y Guevara (2013) realizaron una investigación que tuvo como objetivo validar un instrumento para evaluar la comprensión lectora en alumnos universitarios mexicanos. Se partió del problema de que actualmente muchos estudiantes de diversos niveles educativos muestran severas deficiencias en lectura y comprensión de textos. En el nivel universitario, las deficiencias residen

principalmente en la identificación de ideas principales y en el uso apropiado de la información para hacer inferencias y realizar un análisis crítico sobre la base de lo leído. Por otro lado, en países como México existe una escasa producción de instrumentos válidos y confiables que puedan medir el problema mencionado con exactitud. Para llevar a cabo esta validación, se seleccionaron a cinco profesores universitarios como jueces, quienes recibieron un texto con un conjunto de reactivos sobre su contenido y una serie de preguntas con diversos criterios para que evaluarán cada uno de los ítems. Sus opiniones y sugerencias sirvieron para rediseñar el instrumento, el cual resultó válido.

Este estudio se relaciona con la investigación porque se parte de una realidad problemática muy similar. En ambas se expresan las deficiencias en comprensión, en el uso apropiado de la información y la realización de un análisis crítico sobre la base de lo leído. La diferencia se encuentra en el nivel: en el de Guerra y Guevara, es el universitario; en el de las investigadoras, es el de EBR. Otro aspecto que coincide es que ambas investigaciones tienen como objetivo la validación; sin embargo, el estudio de Guerra y Guevara pretende validar un instrumento para evaluar la comprensión lectora. Esta validación se realizó únicamente con un juicio de expertos. Mientras que esta investigación busca validar un programa de literacidad crítica para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. La validación que realizará esta investigación es de contenido, de criterio y de constructo.

Solórzano y Montero (2011) realizaron un estudio que tuvo como objetivo construir y validar una prueba de comprensión de lectura literal e inferencial. Se trabajó con una muestra de 406 estudiantes de escuelas públicas de III grado de la Educación General Básica de Costa Rica. La prueba estuvo compuesta por 30 ítems, divididos en tres niveles de complejidad (fácil, intermedio y avanzado), según el criterio de personas juezas y los resultados obtenidos en los análisis. Para los resultados sobre confiabilidad y validez de los ítems se utilizaron los supuestos teóricos del Modelo de Rash. Los resultados evidenciaron un desajuste constante en el 50% del grupo de personas examinadas, así como 24 ítems con una alta confiabilidad (0.98). La media de dificultad de la prueba se ubicó por debajo de la media de habilidad de las personas examinadas. Un 98%

de los participantes se ubicó en los niveles de habilidades intermedias y altas, en la resolución de ítems que miden la comprensión de lectura literal e inferencial.

El aporte de este estudio radica en demostrar que es posible la construcción y validación de un instrumento. La diferencia radica en el tipo de instrumentos que se van a validar: en el de Solórzano y Montero, es una prueba de comprensión de lectura literal e inferencial; en el de las investigadoras, es un programa de literacidad crítica para la competencia comunicativa. Otra diferencia es que la confiabilidad y validez se realiza según los supuestos teóricos del Modelo de Rash; mientras que para el programa de literacidad crítica se realizará una validación de contenido, de criterio y de constructo.

Núñez, Palacios, Vigo et al (2013) elaboraron diferentes propuestas de innovación didáctica a partir de la socioformación, la investigación formativa y del modelo de Formación por Competencias planteando nuevas estrategias y formas de evaluar la competencia investigativa y comunicativa desde el marco normativo del modelo comunicativo USAT. Además, se encuentra todo el proceso de normalización de la competencia comunicativa, de sus procesos, de la especificación, de los indicadores de desempeño e instrumentos de evaluación de la misma.

El aporte de este estudio a la tesis es que va a permitir continuar la línea iniciada por los investigadores en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa desde la socioformación y la formación por competencias. Es evidente que las diferentes propuestas de innovación didáctica que se presentan fueron rigurosamente validadas de forma interna y externa. Por ello, serán muy útiles para esta investigación los modelos e instrumentos utilizados. Asimismo, el proceso de la normalización de la competencia señalado servirá de guía para la tesis, pues es el primer paso para la validación de un instrumento o programa. La diferencia está en el nivel: en el de Núñez y otros, es el universitario; mientras que en el de las investigadoras, es el de Educación Básica.

Arnao (2015) en su tesis doctoral tuvo como propósito fue evaluar el nivel de satisfacción de los estudiantes ingresantes a la Universidad con la aplicación

de un Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) de Lenguaje y Comunicación para el desarrollo de la competencia Comunicativo-Investigativa. Se trabajó con una muestra de 83 estudiantes de los primeros ciclos de la USAT. La hipótesis de investigación sostuvo que el programa de innovación didáctica basado en la formación por competencias, en el enfoque comunicativo-cognitivo-sociocultural y la investigación formativa influye en el desarrollo la competencia comunicativo-investigativa en los primeros Ciclos de Educación Superior. La conclusión principal fue que sí es posible desarrollar la competencia comunicativa desde el primer ciclo de la Educación Superior si se logra integrarla en forma didáctica a través de la investigación formativa documental expositiva, los talleres formativos, en contextos académicos y socioculturales reales. Además, esta investigación ha permitido que los 7 instrumentos cualitativo-cuantitativos de evaluación de un Programa Formativo de Innovación Didáctica (PFID) están aptos para adecuarse y aplicarse en otros contextos socioculturales y académicos, pues fueron debidamente validados.

El aporte de esta investigación a la tesis es que va a permitir demostrar que es posible que un Programa de Literacidad Crítica con enfoques socioformativo y comunicativo-cognitivo-sociocultural mejore la competencia comunicativa. Además, los procesos utilizados en la validación de los instrumentos serán muy útiles para el presente estudio. Asimismo, el proceso de la normalización de la competencia señalado servirá de guía para la tesis, pues es el primer paso para la validación de un instrumento o programa. La diferencia está en el nivel: en el de Arnao, es el universitario; mientras que en el de las investigadoras, es el de Educación Básica.

2.2 Bases teóricas

Un programa didáctico se sustenta sobre los principios de un modelo interdisciplinar, pedagógico y didáctico. Para elaborar la propuesta del programa de literacidad crítica de esta investigación se realizó una reflexión teórico-empírica de principios interdisciplinarios, pedagógicos y didácticos. Esto ayudó a orientar, dirigir y evaluar la fundamentación pedagógico-curricular y a construir instrumentos de valoración de la competencia comunicativa en el proceso de aplicación del programa. En la intersección de los principios que sustentan estos modelos se encuentra la naturaleza del programa de literacidad crítica de esta investigación (Arnao, 2015).

El modelo interdisciplinar se elaboró del modelo comunicativo intertextual de la enseñanza de la lengua, con los aportes de la literacidad crítica. El modelo pedagógico se fundamentó en el modelo de formación por competencias y los aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Finalmente, el modelo didáctico se construyó a partir del enfoque socioformativo.

A continuación, se muestra una figura donde se puede apreciar los principales fundamentos del programa de literacidad crítica.



Figura 1. Mapa del programa para desarrollar la competencia comunicativa en el VII ciclo de Educación Básica Regular. Fuente: Adaptado de Arnao, M. (2015).

2.2.1 Fundamentos pedagógicos, curriculares y disciplinares de la propuesta

2.2.1.1 Modelo pedagógico-curricular de formación basada en competencias

2.2.1.1.1 Síntesis histórica del concepto de competencia

El concepto de competencia se ha venido estructurando hace unos siglos desde el enfoque de diferentes ciencias. Por ejemplo, en la Grecia antigua se encuentra el primer indicio del término pues se define como la reflexión filosófica que implica un pensar problemático donde se interroga el saber y la realidad. Aquí se realizarán construcciones que buscan aprehender la realidad en sus conceptos, estableciendo relaciones y vínculos entre los diversos temas y problemas. Como glosa Tobón (2004), en los pensadores clásicos como Platón encontramos el planteamiento de reflexión sobre la identidad y la diferencia del

hombre, mostrando la capacidad que éste posee de aprender. Por su parte, Aristóteles muestra una relación entre el saber y el proceso de desempeño. En sus obras, como *Metafísica*, afirma que todos los hombres ostentan las mismas facultades, pero la diferencia entre ellos es el uso que se dé a éstas.

En la filosofía moderna también se encuentran definiciones de competencia. Por ejemplo, Wittgenstein (1998 citado en Tobón, 2004) afirma que en toda competencia hay un uso de reglas implícitas o explícitas para comunicar. Por su parte, Habermas (1989 citado en Tobón, 2004) habla de competencia bajo dos términos: competencia comunicativa y competencia interactiva. Éste concluye que las competencias tienen una serie de componentes universales que permiten el entendimiento humano.

Es evidente que el término competencia no es tan novedoso como se piensa. En la Lingüística, los aportes de Noam Chomsky (1970 citado en Tobón, 2004) y Dell Hymes (1980 citado en Tobón, 2004) enmarcan a las competencias desde un enfoque comunicativo. Ellos las definen como el conocimiento que el oyente-hablante tiene de su lengua, siendo la actuación el uso real de ésta en diferentes contextos. Hymes, según Tobón (2004), considera además en ella las actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua y sus usos.

En Sociología, Eliseo Verón propone una definición de competencias de tipo ideológica entre los años 1969-1970. Él señala que cada persona establece un modo de selección y organización de las palabras a emplear en un discurso (Tobón, 2004).

Desde la Economía, Hyland (1994, citado en Tobón 2004) considera que las competencias surgen por la necesidad empresarial de promover el aprendizaje organizacional y la movilidad laboral, comprendiéndola como la capacidad de aprendizaje permanente. En los años noventa se plantea una idea de competencia sistémica e interpersonal resaltando la creatividad, liderazgo y capacidad de trabajar en equipo en el hombre. En el mismo campo, la Psicología laboral con McClelland (1994) enfoca las competencias desde el desempeño en las tareas laborales proponiendo tener en cuenta las características de los trabajadores y su comportamiento laboral. Se establecen dos tipos de

competencias: las competencias de umbral que permiten el desempeño normal de una actividad y las competencias diferenciadoras que posibilitan desarrollar la actividad de manera sobresaliente según plantea Gallego (2000).

La Psicología concibe las competencias desde la cognición y sus procesos. En Pedagogía el término se emplea en el marco de establecer nuevas metodologías de evaluación y mejora de la calidad educativa (Tobón, 2004).

En esencia, el término competencia no es algo nuevo. Diferentes disciplinas la han definido según su enfoque y campo de acción. Sin embargo, se puede afirmar que todas coinciden en conceptualizarla como un aprendizaje logrado de manera autónoma que permitirá al individuo resolver problemas en determinadas situaciones.

2.2.1.1.2 Definición de competencia

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) manifestó la importancia de implementar una educación permanente a lo largo de la vida, que sea flexible, diversa y accesible. En este sentido, se propone que la educación se estructure en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, considerados como los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).

En el *aprender a conocer* se integran procesos cognoscitivos que permiten a las personas adquirir una cultura amplia que les permita acceder al conocimiento a lo largo de su vida de manera autónoma. Este conocimiento supone el aprender a aprender ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento. Por su parte, en el *aprender a hacer* se integran habilidades que permiten a las personas enfrentarse a situaciones diversas en diferentes contextos y a trabajar de manera conjunta y cooperativa con otras personas. Respecto al *aprender a vivir juntos*, se resalta la importancia de la participación y colaboración con otras personas con el fin de desarrollar la comprensión hacia los otros y se desarrollen proyectos comunes en un marco de respeto. Finalmente, en el *aprender a ser* se destaca el desarrollo de la propia

personalidad que permita a las personas actuar con autonomía, juicio y responsabilidad.

Desde esta perspectiva, en un mundo donde la globalización se ha acentuado de modo impresionante gracias al desarrollo de la tecnología; ha resurgido un concepto que envuelve estos cuatro aprendizajes fundamentales. Además, se ha vuelto la esencia del crecimiento cultural y social desde todos los ámbitos de la vida. Nos referimos al término “competencia”. Existen diversas definiciones de competencia; sin embargo, se precisarán a continuación las más relevantes.

Según Larrain & González (2004 citados en Tobón 2004), la competencia “se entiende como la concatenación de saberes, no sólo pragmáticos y orientados a la producción, sino aquellos que articulan una concepción del ser, del saber, del saber hacer y del saber convivir (p 4).” Por su parte, Manayay (2007) afirma que competencia es la interrelación en la que se puede hacer uso de nuestras habilidades y destrezas en circunstancias unívocas.

Brum y Samarcos (2001, citado en Schmidt, 2006) señalan que competencia son todas las operaciones mentales, cognitivas, socio-afectivas, psicomotoras y actitudinales que se necesitan para el ejercicio profesional. Por otro lado, la competencia también es entendida como una compleja estructura de atributos con el fin de desarrollar situaciones específicas como lo son las actitudes, conocimientos, habilidades (Gonczi y Athanasou, 1996 citado en Tobón, 2010).

Coincidiendo con Tobón, Villa, Ausín, & Ausmendi, (2010) para que haya competencia primero deben desarrollarse cuatro áreas básicas de conocer. Primero, las capacidades intelectuales intransferibles, es decir, los conocimientos que no se pueden pasar a otros. Segundo, las actitudes personales, es decir, la manera de comportarse. Tercero, la facilidad para las relaciones interpersonales y grupales, o sea, la facilidad de comunicación y relación con los demás. Finalmente, en cuarto lugar, los conocimientos específicos que son necesarios para el desempeño de una determinada actividad concreta.

Después de analizar las definiciones planteadas, se puede concluir que la competencia es una interrelación de saberes que articula los cuatro aprendizajes fundamentales; saber ser (actitudes personales), saber conocer (capacidades cognitivas), saber hacer (capacidades psicomotoras) y saber convivir (relaciones interpersonales y grupales). Estos nos permitirán resolver problemas en situaciones específicas de manera autónoma.

2.2.1.1.3 Formación por competencias

En la actualidad, el ser competente es un requisito fundamental en todos los aspectos de la vida humana. En educación, la definición de la misma viene estructurándose hace siglos desde fuentes psicológicas y filosóficas y ha ido tomando importancia con el devenir del tiempo (Tobón, 2004). En este contexto, la Educación Básica Regular se ha visto en la necesidad de absorber y asimilar el término dentro de su sistema de planificación o currículo, con la intención de formar estudiantes competentes.

Hoy por hoy, la formación basada en competencias es importante porque responde a la sociedad del conocimiento y de la información. Por ello, es la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación. Dentro del ámbito nacional, en la educación peruana se han venido dando cambios que responden a este enfoque. Esto se puede evidenciar en las Rutas de Aprendizaje y el Diseño Curricular Nacional.

Según Tobón (2004), las competencias constituyen la base fundamental para orientar el currículo, la docencia, el aprendizaje y la evaluación desde un marco de calidad. En efecto, es determinante para el presente estudio elaborar un programa educativo desde este enfoque, ya que ofrece los principios, indicadores y herramientas para hacerlo.

La escuela tiene el encargo social de formar personas capaces de insertarse y desempeñarse en el mercado laboral, y así generar y aportar a los cambios que beneficien al desarrollo humano centrado en la persona. En efecto, diversas propuestas curriculares y pedagógicas han planteado la necesidad de proporcionar a los estudiantes una formación integral. La misma que deberá

desarrollar competencias que permitan un mejor desarrollo personal y profesional en la interacción con el nuevo mundo.

En esa línea, el sistema educativo, basado en los nuevos paradigmas pedagógicos, ha reemplazado las didácticas centradas en el docente, el conocimiento y los objetivos; por aquellas que tienen como eje el estudiante, el contenido (actitudinal, procedimental y conceptual) y el aprendizaje basado en competencias. Evidentemente, y tal como lo señala Tobón (2013a), la formación basada en competencias implica cambios y transformaciones hondas en los diferentes niveles educativos. Incluso, cabe señalar que seguir este enfoque es comprometerse con una docencia de calidad, buscando siempre asegurar el aprendizaje de los estudiantes.

Existen diversas metodologías para describir las competencias en las actividades de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, en la propuesta se ha creído conveniente seguir la de Tobón (2004). Este señala que los aspectos mínimos a tener en cuenta en la descripción de una competencia son los siguientes: 1) Verbo de desempeño. Se inicia con un verbo en infinitivo que indique una habilidad procedimental, es decir, una acción observable. 2) Objeto de conocimiento, es decir, el ámbito o los ámbitos en los cuales recae la acción. Este debe ser identificable y comprensible para quien la realice. 3) Finalidad definida como los propósitos de la acción. Deben ser generales y no hay límite de número. 4) Condición. Esto se refiere a los parámetros que se deben seguir para lograr la competencia.

Trabajar bajo la formación por competencias implica ser consciente de los cambios y transformaciones que este enfoque requiere. En primer lugar, dejar atrás los conocimientos conceptuales y factuales para dar énfasis al desempeño integral ante actividades y problemas. Lo más importante ahora es el desempeño humano integral que interrelaciona el aspecto cognitivo con los aspectos psicomotores y, sobretodo, actitudinales. En segundo lugar, pasar del conocimiento a la sociedad del conocimiento. El aprendizaje debe ser contextualizado para que puede adquirir sentido. Además, aprender debe ser sinónimo de investigar, comprender, organizar, criticar, crear, aplicar y transferir. Finalmente, en tercer lugar, de la mera enseñanza al aprendizaje. La formación

basada en competencias tiene al aprendizaje como centro de la educación. Ahora, el maestro debe dejar de preocuparse por cómo dar una clase y preocuparse más por identificar los conocimientos previos de sus estudiantes, sus expectativas, lo que han aprendido y lo que no han aprendido, sus estilos de aprendizaje y cómo pueden involucrarse de forma activa en sus aprendizajes (Tobón, 2013a).

En síntesis, la formación por competencias implica una gran transformación en la educación. Este enfoque busca orientar la formación integral de las personas hacia el desempeño idóneo y autónomo en diversos contextos de su vida. Para ello, es necesario que sea el mismo estudiante el protagonista de su vida y su aprendizaje. Solo de esta manera podrá desarrollar y “fortalecer sus habilidades cognoscitivas y metacognitivas, la capacidad de actuación, y el conocimiento y regulación de sus procesos afectivos y motivacionales” (Tobón, 2004 p 15).

El Aprendizaje Basado en Competencias (ABC) consiste en establecer las competencias que se consideran necesarias en el mundo actual. Éste busca desarrollar las competencias genéricas o transversales y las competencias específicas con la intención de capacitar a la persona sobre los conocimientos científicos y técnicos. Asimismo, la capacidad de aplicarlos en contextos diversos y complicados, uniéndolos con sus propias actitudes y valores en un modo propio de actuar. Al respecto, Villa et al, (2007) p. 30 señalan lo siguiente:

El ABC es un enfoque de enseñanza-aprendizaje que requiere necesariamente partir de un perfil académico-profesional que recoja los conocimientos y competencias que se desea desarrollen los estudiantes que estén realizando un determinado tipo de estudios. Su programa formativo debe explicitar las competencias genéricas y específicas deseadas y distribuirlas en los cursos que configuren la titulación correspondiente. Este enfoque requiere una gran coordinación y colaboración entre el profesorado para contribuir eficaz y eficientemente al desarrollo del perfil académico-profesional desde cada materia o asignatura.

El ABC se fundamenta bajo el conocido sistema de enseñanza-aprendizaje que progresivamente va acrecentando la autonomía de los estudiantes y su capacidad de aprender a aprender. Aquí el estudiante es el verdadero motor de su aprendizaje, por lo que se necesita una dosis de automotivación, control de su esfuerzo, desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas que le ayuden al aprendizaje y a la reflexión sobre su aprendizaje (Villa & Poblete, 2010). Afirmar que el estudiante sea el protagonista de su aprendizaje no significa que el maestro tendrá que hacerse a un lado y dejar a la deriva a su educando. Aprender, bajo este enfoque, implica que el mismo alumno aprenda a utilizar sus conocimientos previos para poder entender la nueva información. Ya no necesita seguir procesos impuestos por el profesor, ahora tiene la libertad de elegir cómo quiere aprender. Respetando sus tiempos, sus formas, sus necesidades, sus intereses pero demandando su constante esfuerzo y compromiso. Para ello, el docente deberá enriquecerse con una serie de metodologías que respondan a los estilos de aprendizaje. Este protagonismo desarrolla la autonomía del estudiante, aspecto que implica una maduración intelectual y actitudinal.

El ABC es un sistema de aprendizaje que combina teoría y práctica, por ello exige una dedicación más constante, sistemática al aprendizaje y un mayor compromiso del estudiante para organizar su tiempo (Villa & Poblete, 2007). El aprendizaje se fundamenta en la praxis. El hecho educativo no tendrá sentido mientras no se relacione la teoría con la práctica. Por ello, el verdadero aprendizaje no es una cuestión sencilla que solo se da al memorizar o escuchar una larga explicación del profesor. Al contrario, el estudiante aprende cuando investiga, organiza, relaciona, crea, propone, aplica; incluso, cuando se equivoca está aprendiendo. En efecto, seguir estos procesos implica constante esfuerzo y compromiso por parte del estudiante.

La formación por competencias está revolucionando la escuela y eso supone mucho esfuerzo. Cada vez es más necesario incorporar estrategias, metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje novedosas que favorezcan la autonomía de los estudiantes y la significatividad de sus aprendizajes. Evidentemente, esto se puede lograr solo a través de métodos activos que

consideren el trabajo individual y el trabajo en equipo. Así como la reflexión de las tareas y acciones realizadas mediante la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Al respecto, Villa & Poblete (2007) indican que el ABC requiere un mayor enriquecimiento de metodologías de aprendizaje, un mayor acompañamiento y mentoring a los estudiantes de forma individual y grupal, así como la aplicación de diversas técnicas de evaluación de los aprendizajes.

2.2.1.2 Modelo interdisciplinar de literacidad crítica

Una vez definidos los principios del ABC y el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural es importante explicar los fundamentos del modelo interdisciplinar de literacidad crítica ya que servirán de base para la elaboración del modelo didáctico.

2.2.1.2.1 Literacidad crítica

“Cuando se enuncia un discurso se denuncia la toma de posición de la enunciación” (Arnao, 2015, p. 94). Todo lo que los seres humanos comunican tiene un punto de vista, una intención, un propósito y una posición enunciativa. Nada está dicho porque sí, así sea de forma inconsciente. Detrás de cada discurso, existen representaciones que se manifiestan gracias a la ideología, la cultura, el contexto y los valores de una sociedad.

El lenguaje es la representación de la cultura. Por lo tanto, solo a través del mismo seremos capaces conocer la forma de pensar de un pueblo, una sociedad, una persona. Bajo esta concepción, aparece la *literacidad crítica*. Término que se ha venido desarrollando desde diversos enfoques y desde hace tiempo.

En los años sesenta la pedagogía crítica, representada por Freire, Macedo y Giroux, manifestaba que la literacidad era el medio para desarrollar la conciencia crítica, reflexionar sobre la propia identidad y transformar la sociedad.

Parafraseando a Cassany y Castellá (2010), cuando surgió el postmodernismo hubo una ruptura de los paradigmas y dogmas universales, lo cual originó movimientos políticos como el feminismo, el antirracismo,

postcolonialismo, nacionalismo y la ecología. Los estudios culturales de los mismos contribuyeron al desarrollo de la literacidad crítica pues se abordaban las diferentes perspectivas que tenían los hombres para construir la realidad y elaborar conceptos y representaciones sociales compartidas.

Las ciencias del lenguaje también aportaron conceptos relevantes para la literacidad. Los estudios lingüísticos de Halliday establecen una relación entre gramática y registro, enfatizando el contenido ideológico, la relación social y la forma textual. Asimismo, con respecto a la teoría literaria Bajtín realizó investigaciones sobre la polifonía y los géneros discursivos socio-históricos.

Por un lado, el concepto de literacidad crítica también se desarrolló desde el postestructuralismo, representado por Derrida y Foucault. Esta corriente señalaba que el discurso construye la identidad, las relaciones sociales y la visión del mundo del lector. Se afirmaba que los textos no pueden interpretarse de forma absoluta. Por otro lado, el análisis crítico del discurso, fundamentado en la Escuela de Frankfurt, aportó teorías interesantes para la literacidad crítica. Esta teoría propuso usar la teoría lingüística para analizar los discursos de los grupos dominantes. El habla expresa, reproduce y legitima las desigualdades sociales, representado principalmente por Van Dijk, Fairclough y Wodak (Cassany y Castellá, 2010).

A continuación, se muestra un esquema con las concepciones, las corrientes y los estudiosos que definieron y concibieron el término *literacidad crítica*.

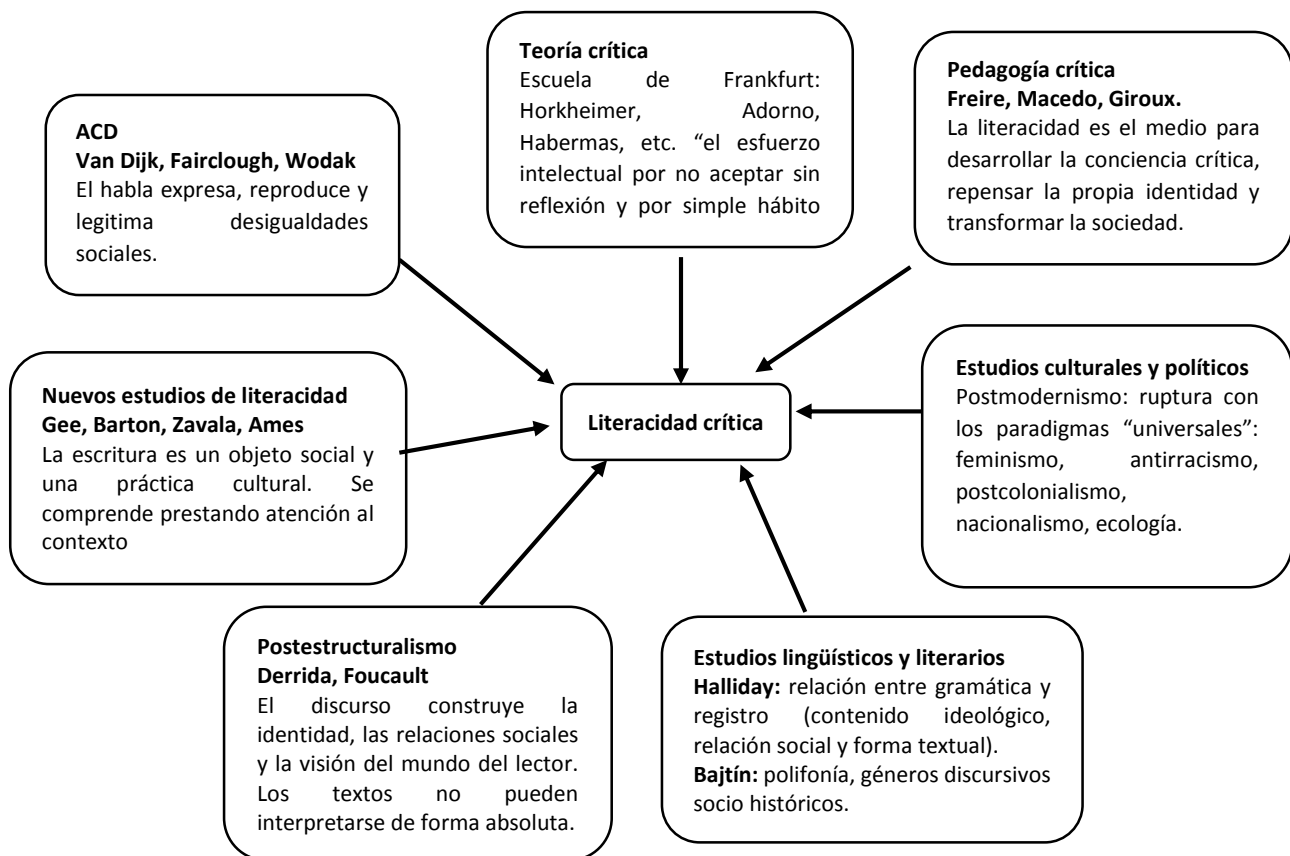


Figura 2. La literacidad crítica a través del tiempo. Fuente: Cassany, D. y Castellá, J. (2010).

La literacidad o *literacy* en inglés, no solo se concibe desde la lectura o escritura. Esta va más allá que solo decodificar textos escritos y codificar el hablar. En esencia, prioriza la habilidad del hablante para usar el lenguaje de forma deliberada en contextos y situaciones comunicativas diversas. A continuación, se precisarán las definiciones más relevantes para la investigación:

La *literacidad* se refiere al conjunto de conocimientos, valores y comportamientos implicados en el ejercicio de las prácticas letradas de comprensión y producción (Cassany, 2008 citado en Arnao, 2015). En otras palabras, es el conjunto de prácticas sociales que se pueden inferir a partir de los hechos de escritura. Estas prácticas estarán situadas en un tiempo y espacio, asociadas a diferentes aspectos de la vida, organizadas por instituciones sociales y relaciones de poder, cumplirán propósitos específicos dentro de la cultura, cambiarán junto con las nuevas generaciones y se adquirirán a partir de procesos de aprendizaje invisible. Al respecto, Barton y Hamilton (2000, citado

en Arnao, 2015, p.8) señalan seis proposiciones sobre la naturaleza de la *literacidad*:

1. Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.
2. There are different literacies associated with different domains of life.
3. Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies become more dominant, visible and influential than others.
4. Literacy practices are purposeful and embedded in broader social goals and cultural practices.
5. Literacy is historically situated.
6. Literacy practices change, and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making.

Según Cassany (2009, p. 94), el concepto de *literacidad crítica* se concibe en el ámbito de “la lectura y la escritura como una práctica, como actos socioculturales a través de los que los ciudadanos desarrollamos nuestra actividad vital en una comunidad letrada”. Esto se refiere al uso idóneo del lenguaje en situaciones diversas y reales, es decir, se refiere a la competencia comunicativa.

Zavala (2009 citado en Manayay, M. & otros., 2012) expresa que la *literacidad* siempre implica la lectura y escritura no en sí mismas, sino para un fin social y cultural. Si queremos aprender a jugar tenis pues leemos un manual que nos lo enseñe, para cocinar leeremos una receta, queremos informarnos sobre las noticias en España, leeremos el periódico y así una infinidad de acciones que realizamos leyendo o escribiendo para alcanzar un objetivo social más amplio. Ver a la literacidad desde el plano de la enseñanza-aprendizaje se denominará enfoque sociocultural, estudio propuesto por Cassany (2009).

Según Cassany & Castellá (2010), *la literacidad* se define como el conjunto de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los discursos propios de cada sociedad. Esto significa que la literacidad no solo involucra el conocimiento y el uso del código, sino también

la construcción receptiva y productiva de textos, el dominio y el uso de las funciones y los propósitos comunicativos de los diferentes géneros discursivos de cada entorno social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales que asumen desde sus roles, las formas de pensamientos que se construyen en estos discursos y su presencia en la comunidad, la representación de su entorno, entre otros.

Literacidad significa “lo que la gente hace con los textos en actividades sociales concretas” (Manayay, M. & otros., 2012, p. 28), es decir, que todas las personas hacemos uso del discurso y utilizamos diversos textos en la medida de nuestras necesidades dentro de un contexto. Por ejemplo, si estamos entre amigos, conversar acerca de un tema de interés, ese mismo grupo de amigos se encuentra en una exposición académica, debe investigar y buscar otros tipos de fuentes. También, cuando queremos viajar el boleto de viaje es un texto que dentro de ese contexto agencia de bus o terminal cumple una determinada función entre el pasajero y el controlador, entre otros. Todos estos ejemplos nos hacen ver que la lectura es una práctica situada porque las personas de acuerdo a sus actividades la emplean de distinta manera, todo ello implica una literacidad.

Después de analizar las definiciones propuestas, se puede concluir que la *literacidad crítica* es el conjunto de conocimientos, prácticas sociales, valores y comportamientos implicados en el uso social de los discursos propios de cada sociedad, prácticas sociales que se pueden inferir a partir de los hechos de escritura. Esto significa el uso idóneo del lenguaje en situaciones diversas y reales, es decir, se refiere a la competencia comunicativa. Cabe señalar que la literacidad implica la lectura y escritura no en sí mismas, sino para un fin social y cultural.

2.2.1.2.2 Dimensiones de la literacidad crítica

Según Barton y Hamilton (2004, citados en Manayay & otros, 2012, p 109) consideran que “Las personas utilizan la literacidad en su vida cotidiana de diferente manera y en diversas actividades sociales”. Leer un anuncio publicitario, sostener una conversación por Facebook, recibir un SMS en el

celular, consultar el menú en un restaurante, leer en voz alta un poema, leer un artículo científico, buscar información en Internet, comprender una conversación, redactar un resumen, una tesis, etc., relacionar un tema con diferentes discursos, son formas de literacidad.

Bajo estos lineamientos es posible plantear tres dimensiones básicas de la literacidad: los discursos, las representaciones sociales y las acciones sociales.

En primer lugar, *los discursos* se definen como “la emisión concreta de un texto por un enunciador determinado, en un contexto y situación comunicativa” (Arnao, 2015, p. 245). Esto significa que el discurso es el nexo en el contexto sociocultural del proceso de comunicación. Las personas se comunican a través de discursos: un texto, un anuncio publicitario, una imagen, un post en Facebook, etc. representan discursos plenos de cultura. Los discursos deben ser entendidos como estructuras verbales o semióticas en general, deberán ser analizados desde las formas estructurales en que se producen para poder establecer relaciones entre las prácticas vernáculas y las prácticas oficiales existentes.

Desde la literacidad crítica, los discursos van a estar determinados por el contexto y la cultura propia de cada sociedad. Por ello, se habla de prácticas vernáculas y prácticas oficiales existentes. Las primeras se definen como aquellas “prácticas privadas, personales, informales, flexibles o libres y voluntarias, que los estudiantes aprenden por su cuenta y que resultan mucho más interesantes –para ellos- que las formas escolares de leer y escribir...” (Cassany, 2010, p. 11). Si bien, al principio los niños se alfabetizan en la escuela, muchos aprenden a usar la escritura para cosas diferentes al entorno educativo.

En la presente investigación, se priorizarán los discursos escritos debido a que el programa planteado tiene como principal evidencia la redacción de un ensayo bajo el enfoque de la literacidad crítica. Esto se debe a que, hoy en día, la cultura escrita está presente en muchas de las actividades que los estudiantes realizan. Ante el sin número de mensajes que reciben por diversos medios, ya sea digitales o impresos, los obliga a descifrar, interpretar y asumir una postura

ante ello. Sin embargo, poco se sabe sobre lo que sucede en esta interacción. Además, la escuela no los está preparando para este tipo de situaciones reales de comunicación. Por ello, resulta necesario e importante integrar las prácticas vernáculas de los estudiantes con las prácticas oficiales existentes.

En segundo lugar, las *representaciones sociales* se refieren a los significados sociales que adquieren la lectura y escritura. Aquí predomina una lectura de la ideología de los discursos pues se reflexiona sobre las ideas y valores que construyen las personas sobre dichas actividades sociales (Cassany, 2010). Asimismo, se habla sobre el propósito, la intención, las representaciones simbólicas, la toma de posición, la organización social y los valores que asocian las personas a los discursos en sus distintos géneros.

La literacidad crítica se concibe bajo el enfoque sociocultural. Aquí la lectura es entendida como una práctica letrada inserta en diversas prácticas sociales. El discurso es una representación social y de poder: resolver tareas, disfrutar de derechos, informar, persuadir. Leer no solo se trata de decodificar el código; al contrario, implica hacer cosas, asumir roles, construir identidades a través de las representaciones sociales presentes en los discursos (Cassany, 2010). Por lo tanto, la lectura sucede en situaciones comunicativas reales y está integrada con el resto de competencias lingüísticas. Además, el enfoque sociocultural toma en cuenta las nuevas formas de lectura y escritura y las integra a las ya existentes.

La propuesta planteada por las investigadoras se sustenta en la socioformación. La literacidad crítica se utiliza para analizar el discurso desde aspectos semánticos, estructurales, gramaticales, pragmáticos, semióticos y, sobretodo, culturales. Este análisis permitirá que los estudiantes vayan descubriendo el texto e infiriendo las representaciones sociales que se presenta. Además, las actividades se encuentran organizadas por secuencias didácticas donde se parte de un problema sociocultural propio del entorno.

En tercer lugar, las *acciones sociales* invitan a valorar a la lectura y escritura desde su función social. Aquí se analiza el rol que desempeñan el leer y escribir dentro de la vida diaria de las personas. Por ello, será importante

primero tomar conciencia de cómo funciona la lectura como práctica social, luego establecer las acciones sociales que se siguen al leer, a través de sus representaciones para finalmente juzgar las instituciones sociales que rechazan o aprueban estos discursos (Cassany, 2010).

“Leer críticamente significa tomar conciencia de cómo se posiciona el autor en relación a algunos conflictos que están presentes en nuestra sociedad” (Cassany, 2010, p. 24). ¿Por qué es importante lo crítico? Leer críticamente es importante porque la mayoría de los textos más importantes que encontramos en nuestra sociedad, como el periodismo, la política, la ciencia, la literatura, etc. exigen este tipo de comprensión. Si nuestros estudiantes no se encuentran preparados para lecturas de su día a día, entonces de nada sirve que sepan leer. De igual forma, lo crítico exige tanto lo literal como lo inferencial. La comprensión crítica implica la comprensión explícita e implícita de la información.

Valorar las representaciones simbólicas en el discurso descubriendo su ideología, valores y organización social implica necesariamente un mayor esfuerzo. Es difícil pero no imposible, sobre todo si se entiende que este modo de leer parte de lo propio, de la cultura, de los conocimientos previos, de los problemas propios del entorno, del contexto. Un lector crítico sabe que existen varios significados en el discurso. Además, es una persona que dialoga para buscar diferentes interpretaciones sociales. Lee de manera diferente cada género buscando su ideología e intención, por ello enfatiza lo implícito. Es un investigador constante, pues busca varias fuentes para poder contrastar la información. En esencia, comprender para el lector crítico no es creer en lo que lee; sabe distinguir entre sus ideas y las del autor, para así asumir una posición propia.

2.2.1.2.3 Elementos de la literacidad crítica

La literacidad crítica es algo que la gente hace, es decir, es una actividad que se relaciona y se encuentra entre el espacio del pensamiento y el discurso.

“La literacidad no reside en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal.” (Barton & Hamilton, 2000, p. 110).

Según lo propuesto por Barton & Hamilton (2000), Cassany & Aliagas (2007), Cassany (2009), Cassany & Castellá (2010), entre otros, se puede decir que la literacidad crítica tiene elementos necesarios para su desarrollo: los géneros y tipos discursivos, las prácticas letradas y la criticidad.

Cuando se habla de tipologías o clasificaciones es indiscutible decir que esa necesidad es inherente al pensamiento humano de acercarse a la realidad, es decir, que solo haciendo divisiones y contrastes, las personas son capaces de entender la globalidad de los fenómenos. Si bien es cierto que eso ayuda a una mejor comprensión, en temas socioculturales es muy difícil realizarlo debido a la variación intercultural e intracultural que se genera. Sin embargo, esas tipologías discursivas se pueden lograr y para ello, Calsamiglia y Tusón (2001), señala dos planteamientos que pueden explicar mejor la complejidad de la comunicación humana. En primer lugar, presenta el concepto de “género”; y, en segundo lugar, plantea el concepto de secuencia.

El concepto de “género” se ha visto envuelto en diversas controversias con el de “tipo”, no obstante, ahora, se aplica ese concepto a las manifestaciones que han generado las nuevas tecnologías. Por ejemplo: géneros cinematográficos (cine negro, de acción, de aventuras, etc.), géneros televisivos (Talk shows, deportivos, de actualidad, entre otros) o radiofónicos (entrevistas, de música, tertulias). Los géneros discursivos aparecen desde la época de Aristóteles con la retórica, con la cual se desenvolvían en todos los ámbitos;

pero, estos géneros con el paso del tiempo se redujeron solo a los ámbitos religioso y jurídico. No obstante, cabe resaltar que si bien es cierto la oratoria o el discurso oral pasa a la historia, las propuestas de la retórica siguen teniendo validez, pero ahora en los discursos escritos, lo que llamamos Literatura. Dentro de la Literatura se establecieron los géneros mayores (lírico, épico y dramático). Posteriormente, Bajtín, comienza a hacer estudios en torno a la relación de los usos lingüísticos, la visión del mundo y la historia; llegando a deducir que lo que condiciona un determinado género son cuatro factores: los temas, la estructura interna, el registro y la estabilidad de todo ello (Calsamiglia & Tusón, 2001).

Günthner y Knoblauch (1995, citado en Calsamiglia & Tusón, 2001), proponen tres niveles que se tendrían que establecer para clasificar los géneros. Tal como él señala “los géneros se caracterizan funcionalmente por ser soluciones complejas, histórica y culturalmente establecidas y premodeladas para problemas comunicativos recurrentes” (p. 261). El primer nivel, el de la estructura interna, hace referencia a todos los rasgos verbales y no verbales (cualidad de la voz, gestos, recursos fonológicos, etc.). El segundo nivel, el situativo, que se basa en el contexto interactivo. El tercer nivel, la estructura externa, se refiere al ámbito comunicativo (familia, amigos, colegio, trabajo, entre otros), las categorías sociales y la distribución institucional de los géneros.

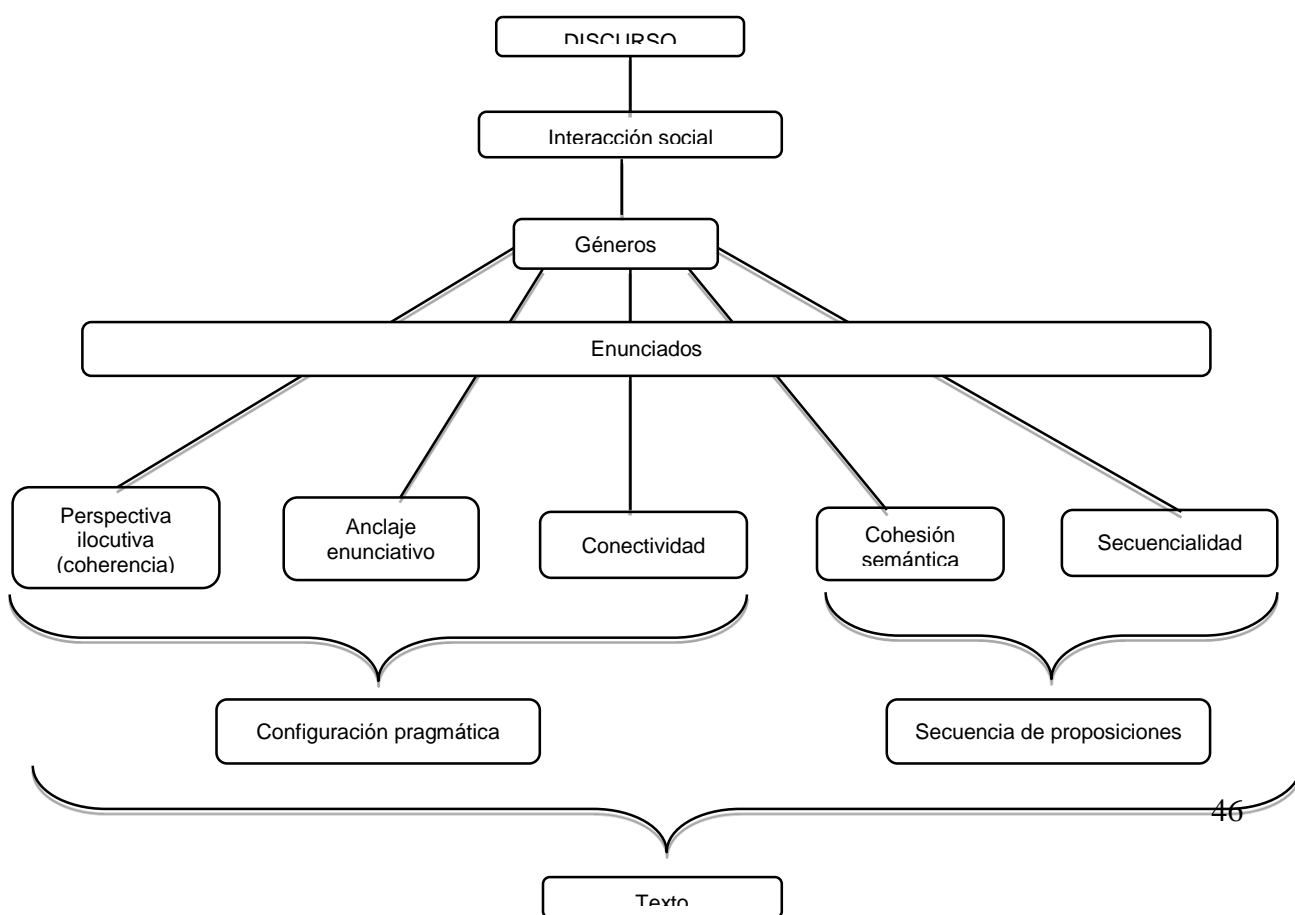


Figura 3. Bases para establecer tipologías. Fuente: Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2001).

En lo que concierne a los tipos de texto, muchos investigadores han intentado dar su clasificación, utilizan criterios funcionales, enunciativos, etc. De todas ellas, Ciapuscio es el que aporta una rigurosa valoración de las tipologías. Él no establece ningún tipo de texto; sino que, propugna un enfoque basado en los procedimientos de composición que incorpora los varios niveles de clasificación necesarios para distinguir unos textos de otros, teniendo en cuenta los procesos mentales que llevan a los autores a seleccionar los procedimientos o conceptos que darán como resultado un texto. Los niveles son: 1) Nivel 1, tipos de función (expresiva, referencial); 2) Nivel 2, tipos de situación (lugares, relación entre participantes); 3) Nivel 3, tipos de procedimiento (explicación, narración); 4) Nivel 4, tipos de estructuración textual (distribución de las partes de un texto) y, 5) Nivel 5, esquema de formulación prototípico (formas lingüísticas propias) (Calsamiglia & Tusón, 2001).

El esquema antes presentado es propuesto por Adam (1992 citado en Calsamiglia & Tusón, 2001) en el que se apuntan las diversas opciones que

puede haber para construir una tipología, para luego señalar su propia opción, basada en la secuencialidad. Tal como lo expresa en 1992:

Los planes de organización de la textualidad dan cuenta del carácter profundamente heterogéneo de un objeto irreductible a un solo tipo de organización, complejo y al mismo tiempo coherente. Apostando por la posibilidad de teorizar sobre la diversidad y la heterogeneidad hablo de diferentes planos de organización textual y defino el texto como una estructura compuesta de secuencias. (p. 265)

Entonces, en lo que respecta a los géneros y tipos de textos, muchas personas dominan la lengua de manera casi experta; sin embargo, en algunas esferas de la comunicación se sienten totalmente confundidas o perdidas debido a que desconocen las formas genéricas de estas prácticas creadas por estas esferas. Por ejemplo, en el ámbito escolar muchos estudiantes fracasan al intentar comprender un discurso canónico pero si, por el contrario, se le presenta un post de Facebook, un anuncio televisivo, una canción o una imagen sobre el mismo tema; los resultados serán distintos.

La literacidad crítica considera que el *código escrito* responde a las unidades y las reglas del sistema de escritura, en todos los planos lingüísticos y las convenciones establecidas sobre su uso. De igual manera, se conforma por los *géneros discursivos* y sus características, es decir, estudia las funciones sociales, su contenido, su estructura, fraseología, entre otros. Asimismo, los *roles autor/lector* se refieren a la imagen que adopta cada interlocutor, conocer el propósito que desempeña cada género discursivo y la identidad que construye al respecto (Cassany, 2009).

Lo que se busca en esta investigación es que los estudiantes no solo dominen una u otra lengua, hablando gramaticalmente, sino, también sepan desenvolverse y conocer esas formas genéricas que están presentes en la sociedad. Dicho de otra manera, que los estudiantes sepan comunicarse de acuerdo al contexto y situación comunicativa en la que se encuentren valiéndose no solo del dominio del código, sino de su contexto sociocultural.

Para la orientación sociocultural, las prácticas letradas son un concepto relevante cuyo objeto de estudio es el código escrito, o sea, los textos comunicativos. Este código escrito es como la punta del iceberg, vemos una parte de todo lo que en realidad es una práctica letrada, porque detrás de ello se encuentran los sujetos, valores, destrezas y conocimientos que se ponen en juego con el escrito (Cassany, 2009). Cada escrito tiene sus interlocutores, porque nadie actúa como individuos aislados, sino que se desenvuelven dentro de la sociedad.

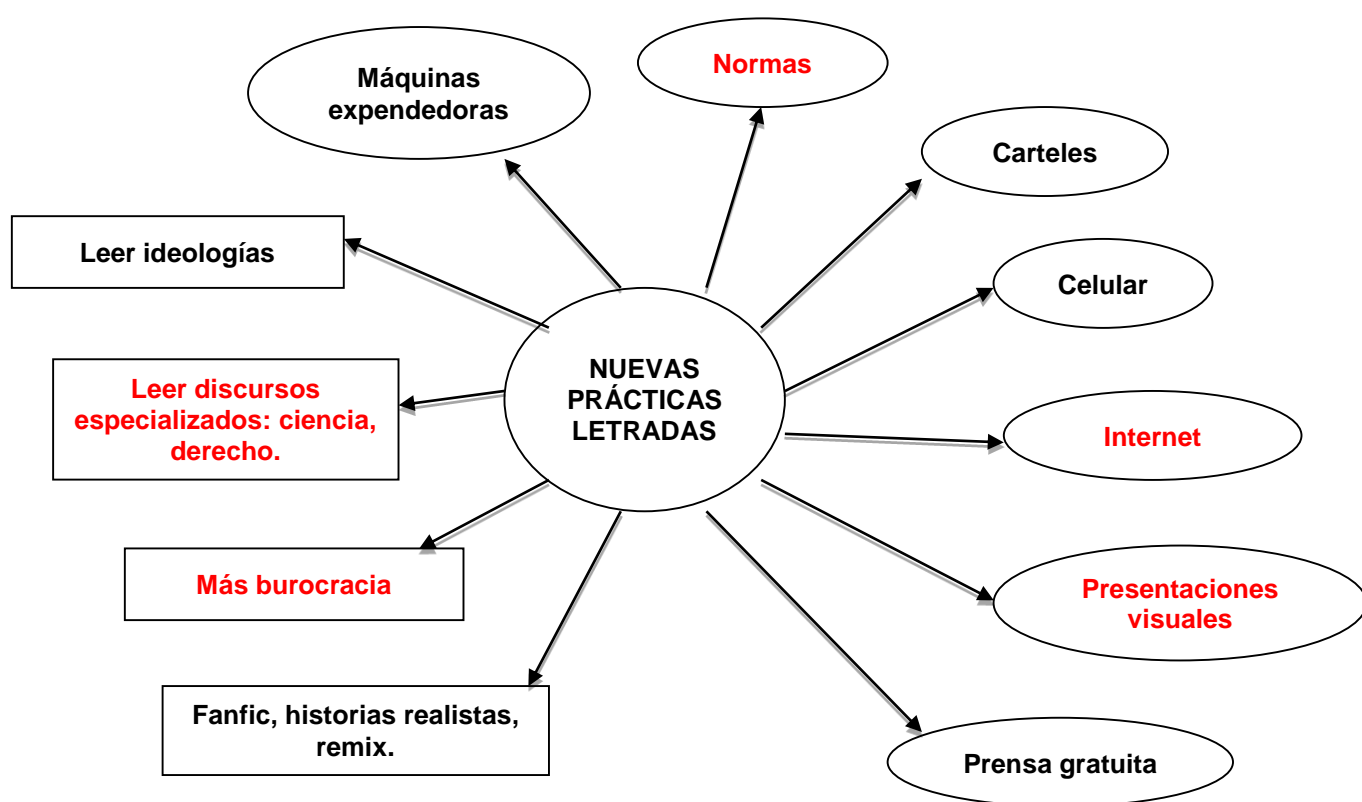


Figura 4. Nuevas prácticas letradas. Fuente. Cassany, D. (2009).

En el cuadro, el color rojo indica los discursos que pueden tener cierto grado de especificidad y que pueden presentar dificultades. En otro plano, la circunferencia se refiere a un tipo concreto de artefacto o género discursivo, mientras que el rectángulo presenta algunas características generales que pueden tener algunos tipos de texto actuales, que antes no eran tan habituales.

Las prácticas letradas, entonces, son esos discursos que utilizamos para comunicarnos dentro de una situación comunicativa determinada. Las nuevas

prácticas letradas son aquellas “innovaciones”, por llamarlo de algún modo, que se buscan incorporar dentro de los discursos expuestos a los estudiantes. Tal como lo ha dicho Cassany, los escritos se realizan dentro de una comunidad y en cada una de ellas tiene una repercusión distinta. Asimismo, se debe tener en cuenta que no todas las prácticas letradas pueden incluirse en todos los contextos, eso dependerá de la edad, las condiciones sociales y económicas que se presenten.

Como se ha dicho anteriormente, para comunicarnos hoy en día, no solo utilizamos el discurso oral o escrito; también, hacemos uso de las TICs y otras maneras para entablar una comunicación. En esta investigación se quiere lograr que los estudiantes aprendan de manera efectiva haciendo uso de prácticas letradas que ellos mismos conocen y utilizan, hablamos del facebook, twitter, imágenes, canciones, que encontramos en su medio social y que se pueden incorporar en el ámbito educativo.

La práctica letrada, desde el punto de vista de Manayay & otros (2012), forma parte de la literacidad, es uno de sus elementos. Para entender mejor este concepto, se realizará a partir de un ejemplo. En una tarde de abril, el papá lee un cuento a su hija para resolver una tarea del colegio, la práctica letrada es esa acción social con un propósito determinado (papá lee un cuento a su hija), con una ayuda de una representación social que es que el padre piensa que a través de la lectura en el colegio se desarrollan sus capacidades intelectuales. La práctica letrada ha partido de un evento letrado, actividad concreta, decidida por una persona o grupo de personas, en este caso es la escuela que manda a leer un cuento a la niña. Entonces, las prácticas letradas son representaciones abstractas sociales (ideologías, identidades, valores) que a través de acciones sociales (comportamientos y propósitos sociales) permiten la interacción entre los sujetos que participan en un evento determinado.

Zavala (2008 citado en Manayay & otros, 2012) explica que la práctica letrada es la manera o forma con que cada persona utiliza la lectura y escritura dentro de una comunidad. Estas incluyen el texto escrito, estructuras, autor, lector y las identidades respectivas en el cual se está desarrollando (ideologías, status social, valores, imagen, etc.). Entonces, todo texto que encontramos en

los diversos contextos será visto como prácticas letradas porque se hace a partir de una lectura sociocultural donde hay una acción, representación e institución social.

Las prácticas letradas sirven para conseguir sus propósitos sociales. Asimismo, a través de ellas, las personas construyen su identidad y ejercen el poder dentro de la comunidad. De alguna manera somos lo que escribimos y leemos. Por eso, como dice Zavala (2008 citado en Cassany, 2009) las prácticas letradas incluyen al texto escrito con su estructura, funciones y retórica; pero también al autor y lector y a sus identidades respectivas, con su status social, su imagen e ideologías, etc. A partir de esto, se afirma que la escritura es una práctica social, porque relaciona a personas dentro de un contexto comunicativo. Barton y Hamilton, 1998; Zavala, 2002; Zavala, Niño- Murcia y Ames [eds.], (2004 citados en Cassany, 2009), conciben el texto escrito como una herramienta inserta en un contexto sociocultural, que utilizamos las personas para desarrollar prácticas sociales en el seno de una comunidad, en un lugar y en un momento determinados.

Bajo el enfoque de la socioformación, no existen estudiantes “pocos lectores” o “lectores con dificultades” como los ha etiquetados la escuela (Cassany, 2010). En realidad, lo que sucede con estos estudiantes es que podrían mantener una actividad letrada importante fuera de la escuela. Por ejemplo, leyendo prensa deportiva, chateando varias horas con sus amigos, escribiendo poesía o posteando en Facebook. Estudios de Cassany y Aliagas (2007) demuestran que las prácticas vernáculas de los estudiantes ofrecen condiciones que motivan a algunos chicos a leer, escribir y aprender; mientras que en la escuela fracasan con las prácticas canónicas tradicionales. A continuación, se muestra un cuadro donde se explican las diferencias entre lo vernáculo y lo académico:

Vernáculo	Académico
<ul style="list-style-type: none"> • Autorreguladas • Elección personal, es decir, libre • Ámbito privado • Aprendidas informalmente • Socialmente despreciadas, criticadas • Vinculadas con la identidad, la afectividad • Ejemplos: diario íntimo, chat, blogs, cartas, recetas de cocina 	<ul style="list-style-type: none"> • Reguladas por instituciones • Impuestas • Ámbito social • Aprendidas formalmente • Socialmente legitimadas, prestigiosas • Vinculadas con la institución, la informatividad • Ejemplos académicos: apuntes, comentario de texto, exámenes

Figura 05. Diferencias entre lo vernáculo y académico. Fuente: Cassany (2010)

Las prácticas letradas vernáculas son relevantes en la presente investigación porque: 1) Parten de lo que estudiante ya sabe hacer, es decir, sus conocimientos previos son el punto de partida para el aprendizaje. Esto permitirá explorar lo vernáculo (aspectos cognitivos y lingüísticos que ya tiene) y lo académico (aspectos cognitivos y lingüísticos que debe aprender) para buscar zonas de desarrollo próximo. 2) Consideran el interés y las motivaciones del alumno para leer y escribir voluntariamente. Se trata de, como maestros, conocer los rasgos de estas prácticas para incorporarlas con las académicas y de esa forma crear condiciones más interesantes y significativas para leer y escribir en la escuela. 3) Toman en cuenta los aprendizajes invisibles de los educandos, es decir, lo que han aprendido por su cuenta, sin profesor y sin esfuerzo. El maestro debe identificar las condiciones de estas formas de aprender, para incluirlas en las prácticas académicas. Evidentemente, es necesario y urgente saber más sobre lo que leen y escriben nuestros estudiantes en su casa, en la calle, fuera de la escuela para poder incluirlas en la escuela.

La lectura crítica o criticidad es un elemento de la literacidad crítica (Cassany, 2004; Fainholc, 2005; Luke, 1997), esta consiste en:

La capacidad del individuo para la reconstrucción del significado, intencionalidades e ideologías implícitas en los discursos, acceder a la diversidad de textos producidos por otros y también para producir otros nuevos, de modo que, como ciudadano, pueda encontrar un espacio de participación con plena autonomía en la

sociedad del conocimiento” (Serrano de Moreno & Madrid de Forero, p. 59).

La noción de crítica supone un pensamiento analítico estrechamente ligado a la capacidad de observación y de reflexión para desentrañar lo implícito, objetar y refutar con conciencia, cuestionar razonablemente y argumentar los puntos de vista con convicción. Todo esto, demanda de la persona la contrastación o verificación, cuya validez dependen estrechamente de sus marcos conceptuales, visiones del mundo y situaciones de vida, experiencias culturales, expectativas y de su inserción en una comunidad humana.

La lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda (Smith, 1994; Cassany, 2004; 2006). Supone entonces no aceptar a priori las ideas y razonamientos del autor, sin antes discutirlos reflexivamente, prestar atención cuidadosa a las diversas connotaciones de las palabras o de los enunciados, discrepar de cualquier afirmación, principio o teoría, combatir y cuestionar imprecisiones u opiniones contrarias; identificar puntos de vista, intenciones, distinguir posiciones y contrastarlos con otras alternativas.

Dado el poder del discurso escrito para comunicar, seducir, convencer o manipular o resolver diferencias, debemos, como ciudadanos, desarrollar estrategias de lectura crítica que nos permitan leer el punto de vista o la mirada particular que ese discurso refleja de la realidad, y descubrir en él las diversas intencionalidades e ideologías que esconde y elegir aquellas que están de acuerdo con nuestros pensamientos y valores. De este modo, podemos estar en capacidad de comprender diversas situaciones, tomar posturas, hacer elecciones conscientes, que nos ayuden a comprender y controlar la dirección que toma nuestra vida.

La lectura crítica requiere desentrañar la significación del discurso del autor, el significado que emerge, al poner en juego el pensamiento y el lenguaje

del lector, a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento (conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias), contruidos en el transcurso de su vida, en relación con las concepciones, imaginarios, opiniones y valores de su comunidad, (Rumelhart, 1984), los cuales utiliza como herramientas para seleccionar la información, organizarla, establecer relaciones, elaborar representaciones, atribuir significado y construirlo (Coll, 1991). Proceso para el cual son imprescindibles las estrategias "para comprender tanto los implícitos de los enunciados: la ideología del autor, sus referentes culturales o sus procedimientos de razonamiento y construcción del conocimiento como la propia estructura y organización del texto (Cassany, 2004, p. 18).

Se requiere también conocimientos y estrategias lingüísticas para reconocer el género discursivo; asimismo, se necesita el desarrollo de una atención respetuosa de lo diverso, de interés por el otro y de respeto por los argumentos esgrimidos. Todas estas habilidades y conocimientos permitirán al lector identificar el sentido general de las ideas, detectar las ideologías e intencionalidades subyacentes. También le permitirán darse cuenta de las opiniones presupuestas o rechazadas y formular su propia visión del contenido y tema tratado, así como decidir qué tomar en consideración, qué aplicar y qué desechar. De esta forma la lectura se convierte en la herramienta útil que todo ciudadano del presente y del futuro debe poseer. La figura 2 representa esta concepción de la lectura crítica como actividad cognitiva.

Por consiguiente, la práctica de la lectura crítica promovida en todas las modalidades y niveles educativos es contemporánea para comprender e identificar los valores significativos y asimilar valores de respeto, tolerancia y solidaridad en la sociedad democrática.

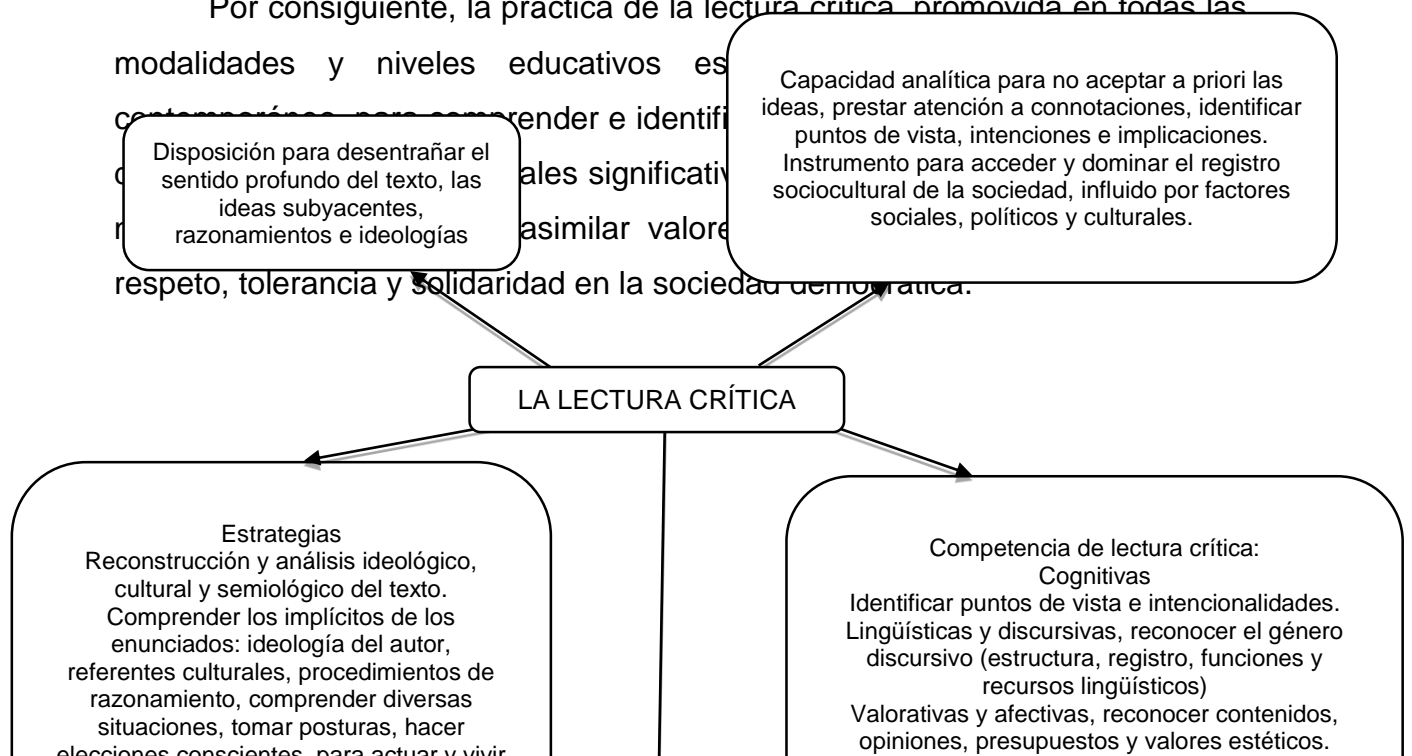


Figura 6. La lectura crítica. Fuente: Serrano de Moreno, S. y Madrid de Forero, A. (2007).

2.2.1.3 Modelo didáctico con enfoque socioformativo

En este apartado se desarrollarán los principales principios didácticos que sirvieron de fuente para la construcción del Programa de Literacidad Crítica Entretextos. Se inicia con definir la Didáctica como ciencia y arte de servir en la formación humana, para luego situar la propuesta investigativa, en el enfoque socioformativo, y finalmente, desarrollar los postulados de Entretextos.

La Didáctica -expresión derivada del griego “didasken” que significa ‘enseñar’ e ‘instruir’- es la ciencia y arte que estudia e investiga el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su doble raíz docere, ‘enseñar’, y discere, ‘aprender’, se corresponde con las actividades de enseñar y aprender que reclaman la interacción entre los agentes que las realizan.

La Didáctica es ciencia porque es una disciplina pedagógica específica cuyo objeto de estudio es la planificación, realización y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre la base de un modelo pedagógico y una filosofía del hombre, estructurando saberes, estrategias metodológicas, un conjunto de tareas formativas y una concepción de evaluación en ambientes reales de aprendizaje. Asimismo, es acción porque parte de la base de los datos científico-empíricos de la educación que le proporciona la pedagogía para comprender la dimensión pragmático-comunicativa del Proceso de Enseñanza y Aprendizaje (PEA), y luego establecer normas de acción que impliquen diagnosticar, planificar, implementar y evaluar la intervención teniendo en cuenta el propósito educativo, los sujetos del PEA, el contexto sociocultural y educativo y la situación de aprendizaje (Arnao, 2015).

En síntesis, la Didáctica es el arte de enseñar a aprender aplicando diversas visiones y perspectivas teóricas, tecnológicas y prácticas, desde los puntos de vista de la formación por competencias y de la socioformación, la didáctica es el proceso intencionalmente planificado, interactivo, colaborativo y comunicativo de desarrollar competencias, movilizandolos saberes integrados para resolver problemas del contexto sociocultural, académico y comunicativo de los estudiantes, en espacios reales de enseñanza-aprendizaje.

2.2.1.3.1 Programa de Literacidad Crítica Entretextos para el desarrollo de la competencia comunicativa en EBR

Desde una visión didáctica con enfoque socioformativo, el Programa Entretextos para el desarrollo de la competencia comunicativa se estructuró a partir de los siguientes elementos: la competencia comunicativa, la estructuración de los saberes para el desarrollo de la competencia, las estrategias didácticas y la evaluación a partir de evidencias de desempeño.

2.2.1.3.1.1 Competencia comunicativa

Es necesario hoy en día hacer un cambio respecto al modo en que hasta ahora hemos visto a la educación. Los tiempos cambian y las mejoras también deben verse en los modos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, es preciso hablar sobre las competencias, específicamente, sobre las competencias comunicativas ya que son lo que busca desarrollar el Programa Entretextos.

En definitiva, las competencias son actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto, con idoneidad, mejoramiento continuo y compromiso ético que integran el saber ser, el saber convivir, el saber hacer y el saber conocer (por ejemplo, Tobón, 2010; 2013a). Esto implica considerar el proceso de formación de saberes como su movilización en torno a problemas y en un determinado contexto. En toda competencia, la persona y el contexto forman una unidad, no pueden estar por separado. Entonces, las competencias son actuaciones tanto para sí mismas cuanto para los demás y el entorno ambiental.

a) Definición de competencia comunicativa

Existen diversas definiciones de competencia comunicativa; sin embargo, se precisarán las más relevantes para la presente investigación. Hymes (1964, citado en Lomas, Osoro y Tusón, 1993) definen a la competencia comunicativa como “un conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo – lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos – que el hablante deberá poner en

juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación (...)" (p. 15).

Coseriu (1992, citado en Grimaldi, 2009) define a la competencia comunicativa desde una perspectiva práctica, es decir, "en la realización, en el momento en que el hablante concreto utiliza el lenguaje como un medio para conseguir diversos objetivos, en el lenguaje como actividad." (p. 4). PISA (citado en OCDE, 2005) define la competencia en lectura como "la capacidad de comprender, utilizar y reflexionar sobre textos escritos, para lograr sus propias metas, desarrollar su conocimiento y potencial, y participar en la sociedad." (p. 16).

Roméu y otros (2006), llaman a la competencia comunicativa: *competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural*. Además, la definen de la siguiente manera:

Una configuración psicológica que comprende las capacidades cognitivas y metacognitivas para comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas y discursivas y las habilidades y capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos. Se articulan así los procesos cognitivos y metacognitivos, el dominio de las estructuras discursivas y la actuación sociocultural del individuo, lo que implica su desarrollo personalógico (cognitivo, afectivo-emocional, motivacional, axiológico y creativo) (p. 37).

Afirma además que esta competencia constituye un todo, una unidad divisible solo desde el punto de vista metodológico; ya que, la cognición y la comunicación se dan en la personalidad, mediante la actividad en la interacción sociocultural, pues, "quien aprende y se comunica es la personalidad, de acuerdo con la herencia histórico-cultural adquirida socialmente, y que implica sus saberes culturales así como la cultura de las personas con las que interactúa, sus conocimientos, necesidades, intereses, motivos, sentimientos, emociones y

valores” (Roméu & otros, 2006, p. 38). En consecuencia, la competencia comunicativa tendría tres dimensiones: cognitiva, comunicativa y sociocultural.

Niño (2008, citado en Bermúdez y González, 2011) afirma que “la competencia comunicativa es saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo; saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores para realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado, según necesidades y propósitos.” (p. 2)

Bermúdez y González (2011) señalan que la competencia comunicativa se define como un “compendio de saberes, capacidades, habilidades o aptitudes que participa en la producción de la convivencia y las relaciones interpersonales e intergrupales, ya que la coexistencia humana requiere la mediación de una eficaz comunicación (...)”. (p. 2)

Es necesario precisar que para delimitar la competencia comunicativa, esta investigación se basa en el modelo pedagógico de formación por competencias, el modelo didáctico de la socioformación y el enfoque interdisciplinar comunicativo-cognitivo-sociocultural. Según el enfoque lingüístico-textual, utilizado en el área de Comunicación según las Rutas de Aprendizaje y el DCN, la competencia comunicativa, según Arnao (2015), tiene tres dimensiones: cognitiva (función noética), comunicativa (función semiótica) y sociocultural (contexto).

Después de analizar las diferentes conceptualizaciones, se puede definir a la competencia comunicativa como el conjunto de saberes cognitivos, comunicativos y socioculturales que utiliza el hablante para poder comunicarse de forma idónea en diversos contextos comunicativos, según sus necesidades, propósitos e intenciones comunicativas. En este sentido, la competencia comunicativa en la presente investigación fue enunciada de la siguiente manera:

“Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, para comunicarse y

valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana” (Arnao, 2013).

Los procesos de la competencia comunicativa son tres: comprensión discursiva, producción discursiva y socialización. Cada proceso tiene sus propias capacidades, criterios e indicadores de desempeño.

b) Procesos de la competencia comunicativa

▪ Proceso 1. Comprensión discursiva

- ✎ Analizar
- ✎ Interpretar
- ✎ Valorar

▪ Proceso 2. Producción discursiva

- ✎ Planificar
- ✎ Textualizar
- ✎ Evaluar

▪ Proceso 3. Socialización

- ✎ Interacción verbal e iconoverbal
- ✎ Reflexión

Tabla 02

Proceso de descripción y formulación de la competencia comunicativa desde el enfoque socioformativo

Competencia		Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana		
Ejes procesuales de la competencia		Criterios de desempeño (o aprendizajes esperados)		Evidencias
1. Comprensión Discursiva	Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales.	1.1. Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.		Subrayado Organizador visual
		1.2. Interpreta discursos, utilizando el conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.		Resumen Comentario
		1.3. Valora la información y las propiedades lingüístico-textuales de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, respetando las opiniones de los demás.		Comentario
2. Producción Discursiva	Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTE.	2.1. Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otros discursos.		Organizador visual Plan de redacción del ensayo
		2.2. Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.		Ensayo
		2.3. Evalúa con objetividad, eficiencia y eficacia los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.		

Fuente. Rutas de Aprendizaje

c) Dimensiones de la competencia comunicativa

La dimensión cognitiva revela la *función noética*, una de las funciones esenciales del lenguaje, que consiste en “la participación del lenguaje en la construcción del pensamiento en conceptos, lo que constituye la unidad dialéctica del pensamiento verbal y el lenguaje intelectual” (Roméu & otros, 2006, p. 38). Esta función se revela mediante la dimensión cognitiva.

El concepto de cognición puede entenderse como los conocimientos que la persona posee y oponerse a los sentimientos, o aludir a los procesos mentales mediante los cuales se construyen los significados y se genera el sentido y

el lenguaje, en lo que está implicado tanto lo cognitivo como lo afectivo. Fue Vigotsky quien advirtió la relación entre lo cognitivo y lo afectivo de la personalidad; la integración entre las emociones (componente afectivo-emocional) y el funcionamiento de la cognición.

Tabla 03

Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva

Indicadores y habilidades
<p>Indicador a) Posee conocimientos sobre la comprensión y construcción de significados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explica el concepto de comprensión. • Diferencia la comprensión oral y escrita. • Caracteriza los ciclos de comprensión. • Diferencia modelos de comprensión (ascendente, descendente e interactivo) • Explica los niveles de comprensión (inteligente, crítica y creadora). • Caracteriza los significados del texto. • Diferencia el significado del sentido del texto. • Explica el concepto de estrategias de comprensión. • Caracteriza las estrategias cognitivas y metacognitivas. • Explica las estrategias para obtener, evaluar y aplicar la información. • Caracteriza las estrategias de muestreo, de anticipación, de inferencia, de autocontrol y de autocorrección. • Identifica los niveles de representación: forma de superficie, base textual proposicional y el modelo de situación. • Caracteriza los tipos de inferencias. • Explica la micro y macroestructura semántica y formal. • Describe la superestructura esquemática del texto. • Explica las macrorreglas de reducción. • Explica el tema, los subtemas, las proposiciones y los conceptos. • Caracteriza la idea principal y las ideas secundarias. • Diferencia la intención comunicativa y la finalidad del autor. • Caracteriza el resumen. • Caracteriza el comentario. • Explica el concepto de intertextualidad. • Caracteriza el proceso de construcción oral y escrita • Explica las etapas del proceso de significación (Motivación, planificación, puesta en texto y autocontrol. • Caracteriza la selección del tema y búsqueda de información. • Explica los tipos de planes (de preguntas, de enunciados y de tesis).
<p>Indicador a) Posee habilidades para la comprensión y construcción de significados.</p>

- Comprende textos de diferentes tipos, a partir de su audición o lectura.
- Comprende los textos a partir del modelo interactivo.
- Comprende textos de forma inteligente, crítica y creadora.
- Capta los significados literal, implícito y complementario en diferentes textos.
- Diferencia el significado y sentido en textos dados.
- Utiliza estrategias de comprensión.
- Emplea estrategias cognitivas y metacognitivas.
- Obtiene, evalúa y aplica la información mediante el empleo de diferentes estrategias.
- Emplea estrategias de muestreo, de anticipación, de inferencia, de autocontrol y de autocorrección.
- Determina los niveles de representación: forma de superficie, base textual proposicional y el modelo de situación.
- Realiza diferentes tipos de inferencias en el proceso de comprensión.
- Determina la micro y macroestructura semántica y formal.
- Reconoce la superestructura esquemática del texto.
- Aplica las macrorreglas de reducción: supresión, generalización y construcción.
- Determina tema, subtemas, proposiciones y conceptos.
- Extrae ideas principales y secundarias.
- Resume el contenido de un texto.
- Elabora esquemas, mapas conceptuales y otras técnicas de presentación sinóptica del contenido.
- Valora críticamente las ideas contenidas en el texto
- Ejemplifica a partir del significado que se le atribuye al texto.
- Comenta el significado de textos dados.
- Reconoce la Intertextualidad en el texto.
- Extrapola a partir del significado que se le atribuye al texto.
- Construye textos orales y escritos en diferentes estilos.
- Emplea modos de actuación (acciones y operaciones) adecuados a las etapas del proceso de significación (motivación, planificación, puesta en texto y autocontrol).
- Redacta diferentes tipos de planes (de preguntas, de enunciados y de tesis).
- Adecua la superestructura del texto a las exigencias de la comunicación.
- Emplea los recursos estilísticos (fónicos, léxicos, gramaticales y textuales) adecuados al contexto e intención comunicativa.
- Autorrevisa el texto.
- Autocorrige el texto.
- Efectúa la revisión y corrección de textos producidos por otros autores.

Indicador c) Posee actitudes relacionadas con la valoración de los procesos de comprensión y construcción de significados.

- Valora críticamente los puntos de vista del autor del texto.
- Toma partido acerca de las concepciones expuestas, a partir de sus convicciones ideológicas, políticas, éticas y estéticas
- Defiende sus puntos de vista y criterios acerca de un tema dado, con honestidad y valentía.
- Asume diferentes actitudes que respondan a la apreciación y valoración del texto.
- Valora la vigencia y actualidad de las ideas expresadas por el autor y su aplicación en otros contextos.

Fuente. Roméu, A. & otros. (2006).

Roméu y otros (2006) señalan que “los indicadores de la dimensión cognitiva son: los conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones relacionados con el procesamiento de información, mediante los cuales las

personas comprenden y producen significados. Se incluyen como indicadores: la comprensión y producción de significados, la aplicación de estrategias para obtener, evaluar y aplicar la información y otros” (pp. 38-39). Además precisan que los indicadores de la competencia cognitiva son: a) posee conocimientos sobre la comprensión y construcción de significados; b) posee habilidades para la comprensión y construcción de significados; c) posee actitudes relacionadas con la valoración de los procesos de comprensión y construcción de significados (pp. 40-43), como se aprecia en la siguiente tabla:

Sobre las competencias cognitivas, Serrano & Madrid (2007) han señalado que son aquellas que favorecen la construcción de significados al elaborar representaciones sobre el contenido del texto. Para ello, el individuo pone en acción sus conocimientos previos o esquemas y estrategias como la construcción inferencial, la formulación de hipótesis e interrogantes, la comparación con otras informaciones o con otros discursos; la autoconfirmación y la autorregulación. Todas estas competencias se reflejan en la capacidad del lector para acceder a la multiplicidad de textos escritos existentes en el medio sociocultural.

Entre las habilidades requeridas para desarrollar la dimensión cognitiva, los autores destacan:

- Identificar el tema, reconocer el contenido del discurso, de acuerdo con la información disponible y los esquemas activados en la memoria.
- Realizar interpretaciones al identificar opiniones, punto de vista e ideología; detectar ironías, doble sentido, ambigüedad; formular inferencias, construir representaciones y valorarlas.
- Activar concepciones, recuerdos, experiencias enmarcadas dentro de su experiencia social y cultural.
- Identificar los diferentes puntos de vista y las intenciones del autor, así como los valores e intereses que mueven a éste a construir su discurso, para tomar conciencia del entramado de conflictos y propósitos.

- Distinguir las voces aportadas en el discurso, con relación a las voces manifestadas previamente sobre el tema. El lector identifica las expresiones utilizadas, recicladas o replicadas: citas directas.
- Evaluar la solidez y validez de los argumentos o datos: Detectar incoherencias o contradicciones.
- Interrogar el texto y crear interpretaciones abriendo un espacio en el cual se validan las diversas perspectivas. El lector puede preguntarse: ¿Qué significa para mí este texto? ¿Cómo me influye? ¿Qué dice explícitamente el discurso? ¿Qué ideas están subyacentes? ¿Qué me sugiere? ¿Cuál es su punto de vista y los presupuestos implícitos en el discurso? ¿Cuál es la intencionalidad del autor? ¿Cuál es mi opinión sobre los planteamientos expuestos? ¿Comparto los razonamientos? ¿En qué difiero? (p. 64).

La dimensión comunicativa, para Roméu y otros (2006), revela la segunda función esencial del lenguaje: *la semiótica*. Se refiere a la competencia lingüística o gramatical, porque comprende el saber y saber-hacer en términos de construcción gramatical; pues si el lenguaje es un sistema de signos que participan en la comunicación social, implica saberes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. Tiene como indicadores los conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones relacionados con los códigos, los signos y las reglas sintácticas que permiten relacionarlos; la adecuación del discurso y su estructura a las exigencias del contexto; la tipología de los discursos y las estrategias para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación. En síntesis, esta dimensión consiste en “reconocer y usar el código lingüístico y otros códigos (gestual, icónico, simbólico, proxémico, etc.), y las reglas que rigen las relaciones entre los signos; saber utilizarlos en diferentes situaciones y contextos de comunicación; construir discursos coherentes y emplear estrategias que permitan iniciar, desarrollar y concluir la comunicación de forma exitosa” (p. 39).

Llamada por Serrano de Moreno y Madrid de Forero (2007) *competencia lingüística y discursiva*, por referirse a “la capacidad del lector para identificar el género discursivo concreto que propone el texto: su estructura, registro y estilo, funciones y recursos lingüísticos, formas de cortesía utilizados en el discurso

escrito” (p. 64), la dimensión comunicativa comprende estas habilidades para desarrollarla:

- Poseer conocimientos sobre las características gramaticales, discursivas y socioculturales del texto: ámbito temático, tipo de texto, registro, estructura, funciones.
- Reconocer la forma de organización de los contenidos, según se trate de un chat, correo electrónico, informe de investigación, ensayo, artículo informativo, entre otros.
- Comparar y contrastar la estructura y formato de textos impresos versus en formato online y definir los factores que contribuyen a sus similitudes y diferencias.
- Comprender las diversas posibilidades técnicas de los nuevos soportes en formatos y herramientas electrónicas en que se presenta el discurso.
- Interrogar el texto, preguntando ¿Cómo funciona el texto? ¿Con qué estructuras, unidades, componentes? ¿En qué se diferencia este texto de otro presentado en formato online, por ejemplo?

Roméu y otros (2006) consideran como indicadores de la dimensión comunicativa a “los conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones relacionados con los códigos, los signos y las reglas sintácticas que permiten relacionarlos, su adecuación a las exigencias del contexto, el discurso y su estructura, la tipología de los discursos y las estrategias para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación. Comprende el saber y saber-hacer en términos de construcción gramatical” (p. 39). En síntesis, estos autores establecen tres indicadores con sus respectivas habilidades (pp. 44-46): a) Posee conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. b) Posee habilidades comunicativas. c) Posee actitudes relacionadas con el empleo de los medios comunicativos en diferentes textos.

Tabla 04

Dimensiones e indicadores de la competencia comunicativa

Indicadores y habilidades
Indicador a) Posee conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos.
<ul style="list-style-type: none"> • Explica los conceptos sobre lenguaje, lengua, norma y habla. • Explica los conceptos de sistema de la lengua, discurso y tipos de discursos. • Caracteriza los medios comunicativos, verbales y no verbales. • Diferencia los niveles del sistema y las unidades que los conforman: fonológicas, morfológicas, lexicales y sintácticas. • Explica los niveles constructivos del discurso: sintagmas, oraciones, segmentos o párrafos y texto. • Define los conceptos de texto y discurso. • Clasifica los textos según el código, la forma elocutiva, la función y el estilo. • Caracteriza los tipos de códigos (oral, escrito, icónico, simbólico, pictórico, musical, gestual, proxémico y otros). • Caracteriza las formas elocutivas: narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación. • Explica las funciones del texto: representativa, poética, expresiva, apelativa, fática y metalingüística. • Caracteriza el estilo: coloquial, oficial, publicístico, científico y artístico. • Diferencia diatópicas, diastráticas y diafásicas. • Explica las características de la textualidad. • Explica la progresión temática. • Caracteriza los modelos de progresión. • Explica la coherencia y la cohesión. • Caracteriza los medios de cohesión: gramaticales y léxicos. • Explica la referencia. • Explica la deixis • Explica la anáfora. • Explica los sustitutivos. • Explica la elipsis. • Caracteriza la sinonimia y la antonimia. • Caracteriza la hiponimia y la hiperonimia. • Explica la repetición. • Explica la distribución del léxico. • Explica pertinencia. • Explica gradualidad, explicitud y relaciones semánticas. • Explica el cierre semántico. • Caracteriza las estrategias para iniciar, desarrollar y concluir la comunicación.
Indicador b) Posee habilidades comunicativas.

- Diferencia el lenguaje, lengua, norma y habla.
- Caracteriza el sistema de la lengua, discurso y tipos de discursos.
- Emplea de acuerdo con la intención y el contexto los medios comunicativos, verbales y no verbales.
- Describe los niveles del sistema y las unidades que los conforman (fonológicas, morfológicas, lexicales y sintácticas) en correspondencia con su funcionamiento en textos dados.
- Reconoce los niveles constructivos del discurso (sintagmas, oraciones, segmentos o párrafos y texto).
- Caracteriza el texto y el discurso.
- Clasifica los textos según el código, la forma elocutiva, la función y el estilo.
- Emplea diferentes códigos (oral, escrito, icónico, simbólico, pictórico, musical, gestual, proxémico y otros).
- Emplea formas elocutivas: narración, descripción, diálogo, exposición y argumentación.
- Identifica las funciones del texto: representativa, poética, expresiva, apelativa, fática y metalingüística.
- Caracteriza los textos según su estilo: coloquial, oficial, publicístico, científico y artístico.
- Reconoce las diferencias diatópicas, diastráticas y diafásicas.
- Explica las características de la textualidad.
- Reconoce la progresión temática.
- Emplea diferentes modelos de progresión.
- Explica la coherencia y cohesión.
- Utiliza los medios de cohesión: gramaticales y léxicos.
- Emplea la referencia, deixis, la anáfora, los sustitutos, la elipsis y los conectores como medios de cohesión.
- Emplea la sinonimia y antonimia, hiponimia e hiperonimia, la repetición y la distribución del léxico como medios de cohesión.
- Reconoce la pertinencia y sus características.
- Tiene en cuenta la gradualidad, la explicitud y las relaciones semánticas.
- Logra el cierre semántico.
- Emplea estrategias para iniciar, desarrollar y concluir el discurso.

Indicador c) Posee actitudes relacionadas con el empleo de los medios comunicativos en diferentes textos.

- Valora el empleo de los medios comunicativos funcionales en diferentes textos.
- Utiliza diferentes medios comunicativos de acuerdo con lo que se quiere significar y según el contexto en el que se significa.

Fuente. Roméu, A. & otros. (2006).

La dimensión sociocultural está referida al conocimiento del contexto, los roles de los participantes, su jerarquía social, su ideología; están implicados, igualmente, la identidad de los sujetos, sus sentimientos y estados de ánimo, su pertenencia a una clase o grupo social, su intención y finalidad comunicativa y la situación comunicativa en la que tiene lugar la comunicación.

Los estudios más profundos acerca del contexto han sido los realizados por Teun Van Dijk, quien ha desarrollado una Teoría del contexto, mediante la cual explica cómo los participantes son capaces de adaptar la producción y la recepción/interpretación del discurso a la situación comunicativo-interpersonal-social. (Van Dijk, 2001). Considera que la situación social-comunicativa es -en sí- una noción sociocultural, que no influye directamente en las estructuras verbales/discursivas, pues se necesita de una interfaz sociocognitiva, que permite revelar la representación mental en cada participante de dichas estructuras.

Tabla 05

Dimensiones e indicadores de la competencia sociocultural

Indicadores y habilidades
Indicador a) Posee conocimientos acerca del contexto.
<ul style="list-style-type: none"> • Explica los conceptos de sociedad, cultura y contexto. • Caracteriza las estructuras del discurso contextualizables y no contextualizables. • Explica el concepto de situación social-comunicativa. • Caracteriza las categorías globales y locales. • Caracteriza personalológica y socialmente a los participantes. • Explica los roles de los participantes. • Explica las relaciones entre participantes. • Explica la importancia de identificar clases y grupos sociales que intervienen en la comunicación. • Explicar el papel de las instituciones. • Explica la importancia de las relaciones de poder. • Caracteriza las acciones que realizan los participantes. • Explica el concepto de modelo de contexto. • Caracteriza los componentes del modelo de contexto.
Indicador b) Posee habilidades para lograr la adecuación al contexto.
<ul style="list-style-type: none"> • Identifica la cultura y la sociedad en su dimensión semiótica y discursiva. • Reconoce el carácter complejo del contexto y sus componentes. • Diferencia entre estructuras lingüísticas y discursivas contextualizables y no contextualizables. • Identifica los componentes de una situación social- comunicativa dada. • Reconocer categorías globales y locales en contextos. • Identifica las características personalológicas y sociales de los participantes en situaciones comunicativas dadas. • Adecua lo que se quiere decir y cómo se dice a las características del contexto y de los participantes • Diferencia los roles de los participantes. • Identifica las relaciones entre participantes, a partir de sus intenciones y la clase, grupo social o instituciones a las que pertenecen. • Ejemplifica acerca de cómo influyen las relaciones de poder en el discurso. • Reconoce las acciones globales y locales de los participantes • Elabora el modelo de contexto de una situación social comunicativa dada.
Indicador c) Actitudes relacionadas con el desenvolvimiento en diferentes contextos.

- Valora los roles de los participantes en la comunicación en una situación social comunicativa en un contexto dado.
- Valora la influencia del contexto en lo que se dice y cómo se dice.
- Valora las intenciones, actitudes, roles y estados afectivos de los participantes en situaciones comunicativas diversas.
- Valora las acciones globales y locales de los participantes de acuerdo con su ideología, jerarquía social, etc.

Fuente. Roméu, A. & otros. (2006).

2.2.1.3.1.2 Los saberes de competencia

La UNESCO (1990) ha planteado hace tiempo la necesidad de formar personas con conocimientos teóricos, prácticos y valorativos-actitudinales, actualizados y contextualizados, en todos los niveles educativos. Es decir, la educación debe priorizar los conocimientos conceptuales, los procesos cognitivos, las estrategias para desarrollar esos procesos y los valores que permitan al estudiante resolver problemas de su contexto sociocultural y actuar con ética en su vida cotidiana.

Delors (1996 citado en Arnao, 2015), señala que al concebir la educación como un todo, va más allá de la adquisición de conocimientos e introduce los saberes en la educación, a los que le llama “cuatro pilares”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. En consecuencia, la educación a lo largo de la vida se basa en: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir.

Según Tobón (2013a), cada uno de los tres saberes de las competencias (ser, conocer y hacer) integran y articulan tres componentes: procesos, instrumentos y estrategias. Los procesos son operaciones mentales generales, comunes a todos los seres humanos (por ejemplo, atención, memoria, percepción y lenguaje), que constituyen la base de la estructura y procesamiento de la información; funcionan de forma automática, aunque están desarrollados en diferentes grados de acuerdo con las potencialidades heredadas y las oportunidades del contexto. Los instrumentos son herramientas internas psicológicas mediante las cuales los seres humanos piensan, sienten y actúan; son el contenido con base en el cual trabajan los procesos. Las estrategias son

planes de acción conscientes que las personas ejecutan con el fin de optimizar los procesos al servicio de los instrumentos, en el marco de la realización de actividades y resolución de problemas.

Tobón (2013 citado en Arnao, 2015) define el saber ser como la “articulación de diversos contenidos afectivo-motivacionales enmarcados en las competencias y se caracteriza por la construcción de la identidad personal, la conciencia y control del proceso emocional-actitudinal en la realización de una actividad o resolución de un problema” (p. 249) y el control del proceso afectivo-motivacional mediante la planeación, regulación y evaluación. Los valores, actitudes y normas componen el saber ser y son los instrumentos afectivo-motivacionales que procesan la información afectiva, se ponen al servicio de la actuación idónea. Deben promover la convivencia ciudadana para que las personas asuman sus derechos y deberes, con responsabilidad y buscando la construcción de una sociedad civil, democrática y solidaria (Delors, 1996).

El saber conocer es “la puesta en acción de un conjunto de herramientas necesarias para procesar la información de manera significativa según las expectativas individuales, las propias capacidades y los requerimientos de una situación en particular” (Tobón, 2013, p. 250). Implica la conciencia del proceso de conocimiento, el control del proceso de conocimiento mediante la planeación, regulación y evaluación, y el conocimiento contextualizado. No son los conocimientos específicos descontextualizados ni la memorización de información, sino la toma de conciencia respecto al proceso de conocimiento según las demandas de una tarea y por la puesta en acción de estrategias para procesar el conocimiento mediante la planeación, monitoreo evaluación; es decir, es aprender a procesar y a manejar dicho conocimiento sin necesidad de memorizarlo, mediante procesos de indagación sistemática, análisis crítico, clasificación, elaboración, reconstrucción y aplicación de la información. En consecuencia, “el saber conocer se orienta a la enseñanza de la naturaleza del conocimiento y de sus tendencias tanto a la ilusión como al error, con el fin de prevenir cegueras, falsas dicotomías y reduccionismos” (Tobón, 2013, p. 250).

El saber hacer es un saber esencial de las competencias que implica “desempeñarse en la realización de una actividad o en la resolución de un

problema comprendiendo el contexto y teniendo como base la planeación” (Tobón, 2013, p. 251). En el caso de la competencia comunicativa, los contenidos o saberes esenciales para el desarrollo de la competencia son “aquellos conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones, mediante los cuales los estudiantes describen y explican la funcionalidad de las estructuras en el discurso, teniendo en cuenta su tipología y el contexto e intención comunicativa con que se producen, lo que pone de manifiesto su diversidad. De igual forma, se priorizará el trabajo con estrategias de comprensión, análisis y producción de significados, que potencien las habilidades metacognitivas y metalingüísticas de los estudiantes y con las cuatro macrohabilidades: audición, habla, lectura y escritura.” (Romeo, 2004, p. 399 citado en Arnao, 2015).

El Programa de Literacidad Crítica Entretextos es por competencias y tiene como propósito desarrollar la competencia comunicativa, especialmente lo que respecta a la literacidad crítica de los estudiantes de Educación Básica Regular. Los saberes o contenidos de Entretextos están referidos a la naturaleza lingüístico-textual del discurso académico y a sus procesos de comprensión, producción y socialización. Asimismo, estos saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales se encuentran integrados y deben desarrollarse en forma coordinada. Estos saberes son esenciales para el desarrollo de la competencia comunicativa; es decir son los medios a través del cual se lograrán los indicadores de desempeño en los procesos de comprensión, producción y socialización discursiva.

Tabla 06

Los saberes de la competencia comunicativa

Saber ser	Saber conocer	Saber hacer
<p>Valores</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Honestidad. ✓ Orden. ✓ Respeto. ✓ Responsabilidad. <p>Actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Objetividad. ✓ Valoración del lenguaje. ✓ Trabajo cooperativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Idea temática e ideas de desarrollo. ✓ Estrategias de lectura. ✓ El párrafo. ✓ Mecanismos de coherencia y cohesión. ✓ Análisis de la imagen. ✓ El comentario. ✓ La mesa redonda. ✓ El ensayo. ✓ La argumentación sólida. ✓ El discurso. ✓ Técnicas de participación grupal. ✓ Formas de comunicación a través de internet. 	<p>Comprensión discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Análisis de discursos. <ul style="list-style-type: none"> • Identifica • Conceptualiza • Jerarquiza • Compara ✓ Interpretación de discursos. <ul style="list-style-type: none"> • Infiere • Integra • Intertextualiza • Explica ✓ Valora información <ul style="list-style-type: none"> • Argumenta <p>Producción discursiva</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Planifica la producción <ul style="list-style-type: none"> • Planifica ✓ Textualiza discursos ✓ Evalúa <ul style="list-style-type: none"> • Identifica • Toma decisiones <p>Socialización</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Socializa discursos ✓ Evalúa su competencia comunicativa

2.2.1.3.1.3 Estrategias didácticas

Las estrategias, como actividades conscientes, deliberadas y planificadas (Beltrán, 1998), son planes orientados hacia la consecución de metas de aprendizaje; conjunto organizado, consciente y controlado de los procesos realizados por los estudiantes con el fin de alcanzar un desempeño idóneo en la consecución de una meta implicada en la realización de una tarea compleja y nueva. Se articulan con la actuación humana, en secuencia de pasos o etapas (planificación, control y evaluación) que se ejecutan con el fin de alcanzar unos determinados objetivos, mediante la optimización y regulación de los procesos cognitivos, afectivos y psicomotrices.

González, Herrera y Zurita (Cinda, 2006 citado en Arnao, 2015), sobre las estrategias didácticas, afirman que estas sirven si los estudiantes aprenden a aplicar el conocimiento teórico a problemas auténticos o a casos reales. Para lograr esto, es necesario crear los ambientes de aprendizajes activos, los cuales hacen que los estudiantes estructuren y organicen su conocimiento teóricos y lo apliquen a través de la resolución de problemas y el estudio de casos; así, adquieren más competencias genéricas y reflexivas, tales como habilidades de discusión, búsqueda de información y trabajo independiente, debido a que no solo estudian solos, sino que también trabajan y resuelven problemas en grupos pequeños.

El Proyecto Tuning (2007 citado en Arnao, 2015) señala que si se cambian los enfoques y objetivos de enseñanza y aprendizaje entonces también se deben modificar los métodos y criterios de evaluación, en función de los contenidos, habilidades, destrezas y valores. Propone discutir sobre los métodos de enseñanza, aprendizaje y evaluación más efectivos para el logro de los resultados de aprendizaje y las competencias identificadas:

Desarrollar una combinación novedosa de enfoques de enseñanza y aprendizaje, para estimular –o permitir que se desarrollen- las competencias que se diseñan en el perfil (...). Cada estudiante debe experimentar una variedad de enfoques y tener acceso a diferentes contextos de

aprendizaje, cualquiera que sea su área de estudio. Por supuesto, la transparencia y la comparabilidad de los métodos y criterios para evaluar el logro de las competencias son esenciales, si queremos contribuir a la mejora de la calidad (p. 16).

Gestionar el currículo y la didáctica con base en competencias, según el principio dialógico del pensamiento complejo, implica articular el aprendizaje a la actuación idónea en el marco del contexto sistémico. Las tendencias en cuanto a las estrategias de enseñanza-aprendizaje del lenguaje han ido desde el énfasis en lo lingüístico, pasando por lo cognitivo y aterrizando en lo sociocultural. Se planteó entonces “la necesidad de lograr una relación coherente entre una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje que permita dar explicación al papel tan importante que el lenguaje tiene en la construcción de sentido del mundo exterior y en el proceso de desarrollo cognitivo, afectivo y sociocultural del individuo” (Roméu-Escobar, 2014, p. 33).

Roméu et al (2004) considera que “las estrategias didácticas deben propiciar la interacción, la autorregulación y el trabajo independiente de los estudiantes en la solución de tareas y problemas y en la realización de trabajos investigativos” (p. 399); estas se desarrollan a través de métodos, técnicas, procedimientos y medios auxiliares variados. Entre los métodos señala el conversacional, el trabajo independiente, los heurísticos, problémicos e investigativos; las técnicas son participativas y garantizan la participación de los estudiantes con un alto grado de responsabilidad ante la tarea que se les asigna, en particular, la creación de situaciones comunicativas, los juegos de roles, los proyectos, charlas, paneles, mesas redondas. Cada uno de los métodos y técnicas puede apoyarse en diferentes procedimientos tales como la toma de notas, la elaboración de fichas, esquemas, resúmenes, mapas (conceptuales, mentales), la explicación, la ejemplificación, la exposición, el sistema de preguntas y órdenes, la conversación, la solución de tareas y problemas, de dinámicas de grupo (philips 6/6, lluvia de ideas, episodios de descubrimiento y otras). Los medios auxiliares “consistirán en textos auténticos, en diferentes estilos comunicativos, a fin de mostrar a los estudiantes toda la diversidad y

variedad de usos, en dependencia de los contextos y de la intención comunicativa de los hablantes. De igual forma, se propiciará el empleo de las Tics, vídeos y otros medios que permitan mostrar el lenguaje en uso” (Romeo, 2004, p. 399-400).

Entre las estrategias más importantes para desarrollar la competencia comunicativa y las que se utilizarán en Entretextos, se mencionan: interdisciplinariedad, aprendizaje basado en problemas (ABP), secuencias didácticas, técnicas de estudio, técnicas de participación grupal y los recursos tics.

2.2.1.3.1.4 Evaluación por competencias

La evaluación por competencias, en su dimensión formativa, no solo “orienta el currículum y puede, por lo tanto, generar un verdadero cambio en los procesos de aprendizaje” (Cano, 2008), sino que también es una oportunidad de aprendizaje que promueve las competencias en todos los estudiantes. Abordar la evaluación por competencias implica tomar en cuenta tres aspectos o dimensiones. 1) La dimensión pedagógica, referida a la concepción de hombre y de sociedad y al modelo de formación por competencias. 2) La dimensión interdisciplinar, que establece el objeto a evaluar; es decir, la naturaleza, límites y características del discurso como mediador de la interacción humana y de la competencia comunicativa. 3) La dimensión didáctica, que ofrece el plan de enseñanza-aprendizaje basado en competencias y su normalización; en saberes estructurados e integrados (hacer-conocer-ser) que ayuden a desarrollar la competencia; en proyectos formativos, estrategias activas y colaborativas que pongan en acción los saberes en contextos socioculturales y académicos reales; en la evaluación como metacognición, gestión, mejora y calificación de las competencias en diferentes momentos didácticos (entrada, proceso y salida), implicando y haciendo partícipe a los diferentes agentes o actores, utilizando complejos y variados métodos (observación, como estrategia de recogida de información sistemática, estudio de casos, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, etc.) a utilizar una diversidad de instrumentos

para tomar muestras y evaluar las ejecuciones de los alumnos como productos tangibles y concretos (evidencias de aprendizaje).

Para Tobón (2013b) la evaluación de las competencias tiene como elementos claves el determinar el grado de logro de los aprendizajes esperados de una o varias competencias teniendo en cuenta los tres pilares (saber ser, el saber hacer y el saber conocer). Asimismo, buscar evidencias tangibles de los estudiantes para ser valoradas por medio de instrumentos como listas de cotejo, pruebas escritas, escalas de estimación, registros de desempeño, entre otros. Además, se busca que el estudiante actúe ante determinado problema del contexto para determinar qué nivel de desempeño posee, cuáles son sus logros y qué es lo que debe y puede mejorar. Finalmente, se lleva a cabo una serie de acciones con el fin de mejorar en base a la evaluación realizada. Esta evaluación se hace por parte de los propios estudiantes, entre compañeros, de los docentes, padres de familia y la institución educativa. El compromiso de todos los involucrados es clave para que las acciones que deban realizarse no se queden en simples palabras.

La evaluación tiene un carácter procesal, y se orienta a la comprobación del desarrollo de la competencia cognitivo, comunicativa y sociocultural, con énfasis en las estrategias para la comprensión, producción y socialización de significados. Por ello, asumirá las variantes de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación y se realiza a través de las evidencias discursivas de los estudiantes (Arnao, 2015). La evaluación por competencias integra lo cualitativo y cuantitativo. La parte cualitativa se refiere a determinar cómo los estudiantes cumplen estos aprendizajes esperados, cómo lo evidencian y el desempeño en cada acción realizada. Lo cuantitativo se complementa en dar una nota numérica (como ya se está acostumbrado) que refleje los logros cualitativos alcanzados. Este proceso es valorativo, social, dinámico, interactivo, técnico y multidimensional, cuya guía es el proyecto ético de vida (necesidades personales, metas y caminos). Esta evaluación se hace en base a aprendizajes esperados y evidencias que se han comunicado y acordado dentro de la comunidad educativa. Asimismo, este proceso valorativo no evalúa las dimensiones por separado, sino que, se enfoca en la actuación integral de la

persona. Lo que implica procesos cognitivos y afectivos con fines específicos teniendo como referencia situaciones y problemas del contexto.

Evaluar las competencias desde la socioformación significa gestionar, valorar y tomar decisiones de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la actuación integral de los estudiantes ante problemas y situaciones contextuales. Es decir, es un:

Proceso que busca el mejoramiento continuo con base en la identificación de logros y aspectos por mejorar en la actuación de las personas en la resolución de problemas del contexto (personal, familiar, social, laboral-profesional, recreativo y ambiental-ecológico). Implica tener en cuenta los aprendizajes esperados, evidencias y niveles de desempeño de determinada competencia y brindar una retroalimentación oportuna y con asertividad a los estudiantes (Tobón, 2013b, p. 24).

De igual forma, evaluar las competencias desde la socioformación consiste en involucrar a todos los actores del proceso: al docente, al propio estudiante, a los pares y a otras personas, como los padres, líderes de la comunidad que intervengan en la formación. Para que se lleve a cabo se debe tener, además, instrumentos pertinentes que ayuden a identificar los desempeños alcanzados y aspectos que deben mejorarse (Laurier, 2005; De Ketele, 2006; Gerard y Bief, 2008, citados en Tobón 2013b).

La metaevaluación, como lo señala Tobón (2010), “consiste en analizar la pertinencia, utilidad, claridad y sencillez de las mismas estrategias e instrumentos de evaluación de competencias, con el fin de implementar mejoras continuas” (p. 326). Es decir, que se debe considerar los tres procesos anteriores para estar en continuo perfeccionamiento. Este perfeccionamiento se puede realizar entre los colegas y estudiantes, presentando las estrategias e instrumentos de evaluación para que den sus opiniones y sugerencias de mejora. La metaevaluación es un proceso clave en la socioformación puesto que, se hace metacognición sobre la forma en la cual se está evaluando. analizar la metodología y los mecanismos de aplicación de las estrategias e instrumentos

de valoración de acuerdo con los aprendizajes esperados, para determinar los logros y los aspectos por mejorar, y establecer de inmediato acciones concretas que lleven a elevar la calidad del proceso evaluativo como tal.

Según el momento en el proceso de formación de competencias en el cual se lleva a cabo la investigación puede ser diagnóstica o inicial, procesual y de salida o final. Los tres momentos antes indicados forman un proceso continuo a lo largo de un curso y programa de formación. Cada momento aporta información al momento subsiguiente, produciéndose así un ajuste (Zabalza, 2003), y la valoración final se hace teniendo como base el diagnóstico y el proceso.

Desde el punto de la socioformación, la evaluación diagnóstica se realiza en un momento específico para determinar el nivel de desempeño de una o varias competencias. Esta evaluación se realiza en un primer momento para saber cómo se encuentran los estudiantes respecto de sus propios saberes previos y qué tanto dominan de las competencias del perfil de ingreso y egreso. Las acciones clave de la evaluación diagnóstica son: primero, establecer los saberes previos para tenerlos en cuenta durante todo el desarrollo de las competencias. Segundo, determinar las expectativas de los estudiantes que ayudarán a conseguir los logros y fortalecer la eficacia del aprendizaje. Tercero, identificar posibles dificultades o necesidades con el fin de poder modificarlas en el plan de acción. Cuarto, analizar si los estudiantes poseen las competencias previas necesarias para el proceso que inician, en caso sean requeridas. Finalmente, valorar a los estudiantes que poseen la competencia o competencias que se pretenden desarrollar.

La evaluación por competencias sugiere cuatro procesos interdependientes: autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación y metaevaluación. La autoevaluación es el proceso por el cual la propia persona evalúa sus competencias en base a un mapa de aprendizaje teniendo en cuenta unos criterios determinados y evidencias. Este proceso tiene dos componentes centrales: el autoconocimiento y la autoregulación. El primero, es un diálogo reflexivo consigo mismo donde se toma conciencia de las competencias que son necesarias construir y cómo va esa construcción. El segundo, es la intervención

sistemática y deliberada con el fin de orientar esa construcción de competencias de acuerdo a un plan trazado.

La autoevaluación se busca que el estudiante cree un espacio de confianza y aceptación, que esté dispuesto a autovalorarse y que ello le sirva como crecimiento; además, que se genere el hábito de comparar los logros obtenidos con los criterios propuestos y si no se han alcanzado, asumir la posición de superación.

La coevaluación es el proceso en cual los estudiantes valoran entre sí sus competencias, de acuerdo a unos criterios definidos. Es esa valoración que ayuda a reconocer o acreditar los logros de los pares. Es decir, que un estudiante recibe retroalimentación de sus compañeros para mejorar la actuación. Además, genera en ellos un clima de confianza y aceptación lo cual permite que se expresen libremente. También, genera la construcción de comentarios positivos de los logros obtenidos y de aquellos que deben mejorarse. Finalmente, se deben elaborar mapas de aprendizajes para apoyar la coevaluación y asesorar a sus pares en su empleo.

La heteroevaluación consiste en la valoración por parte de personas diferentes a sus pares. Estas pueden ser los profesores de la asignatura, los cuales reconocen el aprendizaje del estudiante por pequeño o grande que haya sido, teniendo en cuenta la multidimensionalidad de la actuación e inteligencia. Asimismo, este proceso ayuda a preparar a los estudiantes para tener una disposición tranquila ante el sometimiento de la valoración. De igual manera, se debe escuchar a los estudiantes y resolver sus inquietudes frente a la evaluación.

Tobón (2013) añade otro tipo de evaluación que es la socioevaluación, el cual se define como el proceso valorativo que realiza la familia, la comunidad o la sociedad de las competencias de los estudiantes de acuerdo con los retos del contexto o unos determinados criterios establecidos. Además del portafolio, es recomendable emplear otras técnicas con el fin de realizar una valoración integral de las competencias, teniendo en cuenta la heterovaloración, autovaloración y covaloración. Al contrario, del énfasis tradicional en pruebas escritas, la valoración prioriza en la actuación en contextos sistémicos (aunque

siguen vigentes las técnicas tradicionales). A continuación, se describen los aspectos más importantes de algunas técnicas fundamentales en las competencias. Veamos algunas de ellas en el siguiente cuadro:

Tabla 07

Técnicas fundamentales en las competencias

Nombre	Descripción	Metodología
La observación	Consiste en atender y analizar el desempeño de los estudiantes en actividades y problemas, con <i>el fin de detectar</i> logros y aspectos por mejorar, de acuerdo con las potencialidades que poseen y los eventos externos (oportunidades y amenazas).	Existen dos tipos básicos de observación: la espontánea y la planeada. La primera surge en cualquier momento de la práctica educativa sin haber de antemano una planeación y los resultados son anotados por el docente en su diario de campo. La observación planeada es aquella que se estructura antes de los hechos con base en objetivos y formatos previamente determinados.
Entrevistas focalizadas	Las entrevistas focalizadas constituyen una variante de las entrevistas de incidentes críticos y consisten en un diálogo planeado que se realiza con los estudiantes con el fin de recoger información sobre la formación de las actitudes, las nociones, los conceptos, las categorías, los conocimientos específicos, las habilidades de pensamiento y el empleo de estrategias en la resolución de problemas.	-Establecer con anterioridad las preguntas de acuerdo con las características de los estudiantes, los componentes del saber evaluado, los criterios de valoración y las evidencias de aprendizaje. -Redactar las preguntas de forma abierta, buscando que inviten a los estudiantes a reflexionar sobre su formación. -Sistematizar los resultados de la entrevista y tenerlos en cuenta en la valoración de las competencias.
Diario de campo	Consiste en el registro y análisis de acontecimientos realizados en el marco de una actividad, teniendo como base unos determinados criterios acordados previamente entre el docente y los estudiantes, según lineamientos institucionales. Esta técnica aporta evidencias sobre la construcción de las competencias, fundamentalmente en torno a aspectos tales como modificación de creencias, desarrollo de habilidades de pensamiento, puesta en acción de actitudes, interpretación de la realidad y resolución de problemas.	-Acordar con los estudiantes las actividades por registrar, junto con la periodicidad mínima. -Sugerir una metodología de registro basada en al menos los siguientes puntos: (a) descripción breve de la actividad profundizando en un determinado aspecto de ésta, (b) análisis conceptual de algunas observaciones, (c) anotación de dudas e inquietudes, (d) autorreflexión sobre el propio desempeño y las experiencias vividas y (e) descripción de aprendizajes.

Pruebas de ejecución	Consisten en actividades reales o simuladas cercanas al contexto donde debe ponerse en acción la competencia, las cuales son realizadas por los estudiantes con seguimiento del docente. Posibilitan valorar el grado de idoneidad con el cual se implementa un procedimiento o una técnica para realizar una determinada tarea	<ul style="list-style-type: none"> -Identificarlos componentes del saber que requieren ser valorados mediante este tipo de técnica. -Determinar la actividad o problema del contexto que posibilita valorar dichos componentes. -Indicar el procedimiento o técnica que debe ser ejecutado. -Establecerlos indicadores a tener en cuenta con el fin de valorar el grado de idoneidad en la ejecución.
Ensayos	Son trabajos escritos donde los estudiantes analizan un problema, lo comprenden y formulan pautas para resolverlo, colocando su propia perspectiva personal con base en la indagación bibliográfica, el análisis de los planteamientos, la argumentación de las ideas e hipótesis, y la presentación de propuestas viables.	<ul style="list-style-type: none"> -Plantear un tema general de acuerdo a las competencias a ser valoradas. -A partir de dicho tema, invitar a los estudiantes a escoger un problema para ser analizado. -Posibilitar los diferentes criterios a tener en cuenta en la elaboración del ensayo. -Articular la técnica a los propósitos formativos.

Fuente. Tobón, S. (2010).

Tabla 08

Instrumentos de valoración

Nombre	Descripción	Metodología
Cuestionarios de preguntas abiertas	Son instrumentos que tienen como finalidad determinar el grado de conocimiento mediante preguntas abiertas, las cuales exigen que la persona valorada escriba la respuesta, describa hechos y los explique. Este tipo de cuestionarios favorece la expresión de ideas, la elaboración de argumentos, la creatividad y el análisis conceptual.	<ul style="list-style-type: none"> -Determinar el elemento de competencia que se va a valorar y el tipo de saber. -Ubicar el tema que se va a valorar teniendo en cuenta los criterios y evidencias de aprendizaje. -Definir las preguntas que indaguen por contenidos y por procesos (recuperación de información, transferencia, aplicación, análisis, argumentación, etc.). -Incluir preguntas que indaguen acerca de cómo está aprendiendo el estudiante
Pruebas de conocimiento	Son pruebas objetivas que buscan cuantificar determinados componentes de los saberes pertenecientes a una determinada competencia. Generalmente son listas de enunciados donde se le presenta a la persona varias opciones de respuesta y ésta debe escoger sólo una.	<ul style="list-style-type: none"> -En su elaboración se busca que tengan un adecuado grado de validez (que valoren aquello para lo cual han sido diseñados) y confiabilidad (que su aplicación en condiciones similares permita obtener resultados similares). -Los exámenes pueden ser de dos tipos: estandarizados (comparan a una persona con unas normas sacadas de un grupo de referencia) y de criterio (comparan una persona con ciertos criterios definidos previamente). -La elaboración de los cuestionarios debe realizarse teniendo en cuenta los

		conocimientos esenciales que se requieren en cada elemento de competencia, así como los criterios de desempeño.
Pruebas de competencias cognitivas	Son pruebas objetivas que buscan determinar de manera cuantitativa cómo se encuentra una persona en la formación de una determinada competencia cognitiva. Presentan al estudiante una situación problema y a partir de ésta se describe un conjunto de preguntas cerradas. Son ideales para valorar las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva.	-Se determinan las capacidades cognitivas por valorar de acuerdo con un determinado elemento de competencia. -A partir de esto se seleccionan problemas del contexto que requieran la puesta en acción de dichas habilidades cognitivas. -Una vez se tiene lo anterior, se diseñan las preguntas referentes al problema, que impliquen la puesta en acción de las habilidades cognitivas.
Listas de cotejo	Son instrumentos de valoración que tienen como finalidad estimar la presencia o ausencia de una serie de aspectos o atributos de un determinado elemento de competencia.	-Elaborar el listado de dimensiones o atributos por observar en el desempeño (por ejemplo, actitudes, conceptos y procedimientos). -Ordenar de manera lógica las características de acuerdo con la actividad de referencia. -Organizar las características en un formato que facilite su uso, colocando una columna para anotar si la persona posee o no la característica en cuestión y, luego, una segunda columna para describir observaciones puntuales.
Escalas de valoración	Son instrumentos que posibilitan realizar estimaciones cualitativas dentro de <i>un</i> continuo (Díaz y Hernández, 1999), teniendo en cuenta los procesos y los productos asociados a los criterios de valoración y las evidencias de aprendizaje. Hay varios tipos de escalas: escalas formales de actitudes (por ejemplo, tipo likert), escalas tipo diferencial semántico, escalas de estimación y escalas de desempeño escolar.	-Escoger las características por valorar de acuerdo con los criterios de valoración y las evidencias requeridas. -Valorar cada atributo con base en una escala continua, la cual puede ser cualitativa (se indican calificativos para las dimensiones relevantes) o cuantitativa (se asignan números a la escala). -Valorar el grado en el cual cada atributo está presente en la persona, de acuerdo con su desempeño.

Fuente. Tobón, S. (2010).

2.3 Definición de términos

Las variables de estudio son dos: Programa de Literacidad Crítica “Entretextos” y la Competencia Comunicativa.

- **Variable 01: Programa de Literacidad crítica “Entretextos”**

Comprende la estructura del programa y proceso de aplicación. La primera, comprende el modelo pedagógico, didáctico y disciplinar de Entretextos, Normalización de la competencia de Entretextos y la estructuración de los saberes, las estrategias, los recursos y la evaluación del programa. El segundo, implica el proceso de diagnóstico y planificación, aplicación y evaluación de Entretextos.

El programa Entretextos está basado en la literacidad crítica. Esta se define como conjunto de conocimientos, prácticas sociales, valores y comportamientos implicados en el uso social de los discursos propios de cada sociedad, prácticas sociales que se pueden inferir a partir de los hechos de escritura. Esto significa el uso idóneo del lenguaje en situaciones diversas y reales, es decir, se refiere a la competencia comunicativa. Cabe señalar que la literacidad implica la lectura y escritura no en sí mismas, sino para un fin social y cultural

- **Variable 02: Competencia comunicativa**

Comprende la competencia comunicativa. Esta se define como la integración de saberes cognitivos, comunicativos y socioculturales que se articulan para poder interactuar de manera idónea en diversos contextos, con diferentes propósitos y fines. Además, comprende la comprensión, producción y socialización discursiva. En total, esta variable contiene ocho (8) indicadores de desempeño.

2.4. Hipótesis y variables

2.4.1 Hipótesis

H₁: Un programa de literacidad crítica para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes del VII Ciclo de Educación Básica Regular es validado con un alfa de Cronbach mayor a 0.7, utilizando los procedimientos de validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo.

H₀: Un programa de literacidad crítica para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes del VII Ciclo de Educación Básica Regular es validado con un alfa de Cronbach igual o menor a 0.7, utilizando los procedimientos de validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo.

2.4.2 Variables

- **Independiente:** Programa de Literacidad Crítica “Entretextos”
- **Dependiente:** Competencia Comunicativa
- **Intervinientes:** Edad, contexto sociocultural, contexto discursivo, contexto académico y variedades dialectales y normativas.

2.4.2.1 Operacionalización de las variables

Variables	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores de desempeño	Escala de medición
01 Programa de literacidad crítica "Entretextos"	Estructura de programa Entretextos	Modelo pedagógico, didáctico y disciplinar	01 Diseña un modelo pedagógico, didáctico y disciplinar del programa Entretextos a partir de los enfoques cognitivo-comunicativo-sociocultural, socioformativo.	4: Notable 3: Suficiente 2: Medianamente suficiente 1: Insuficiente
		Normalización de la competencia	02 Diseña la competencia comunicativa del programa Entretextos, estructurando sus dimensiones y criterios de desempeño.	
		Estructuración de saberes, estrategias, recursos y evaluación	03 Organiza los saberes, las estrategias, los recursos y la evaluación del programa Entretextos, necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa.	
	Proceso de programa Entretextos	Diagnóstico	04 Evalúa la competencia comunicativa de ingreso de los estudiantes a través de un cuestionario.	5: Excelente 4: Bueno 3: Regular 2: Malo 1: Deficiente 0: No realizó
		Plan de acción	05 Elabora el programa de literacidad crítica para la competencia comunicativa de los estudiantes de VII ciclo de la EBR.	
		Validación	06 Valida el programa de literacidad crítica Entretextos a través de la validez de criterio, constructo y contenido.	
	Enfoque del programa Entretextos	Literacidad crítica	07 Explica los géneros, tipos y estrategias en el discurso, argumentando su propósito e intencionalidad.	5: Estratégico 4: Autónomo 3: Resolutivo 2: Receptivo 1: Pre formal 0: No realizó
			08 Valora la información de un discurso en su contexto sociocultural y situación comunicativa.	
			09 Valora las representaciones simbólicas en el discurso describiendo su ideología, valores y organización social.	
02 Competencia comunicativa	Comprensión discursiva	10 Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.	5: Estratégico 4: Autónomo 3: Resolutivo 2: Receptivo 1: Pre formal 0: No realizó	
		11 Interpreta discursos, utilizando su conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.		
		12 Valora la información y las propiedades lingüístico-textuales de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, respetando las opiniones de los demás.		
	Producción discursiva	13 Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).		
		14 Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.		
		15 Evalúa con objetividad, eficiencia y eficacia los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.		
	Socialización	16 Socializa los discursos producidos, utilizando diferentes medios de comunicación, virtuales e impresos, adecuados a mi contexto y situación comunicativa.		
		17 Socializa el ensayo utilizando diferentes formas de expresión y estrategias de comunicación.		
		18 Evalúa su competencia comunicativa en forma permanente, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas, y tomando decisiones adecuadas frente a ellos.		

2.5 Objetivos

2.5.1 Objetivo General

Validar un programa de literacidad crítica para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes del VII Ciclo de Educación Básica Regular.

2.5.2 Objetivos específicos

1. Diagnosticar las necesidades de literacidad crítica de los estudiantes de VII ciclo de Educación Básica Regular.
2. Elaborar un programa de literacidad crítica con enfoques socioformativo y cognitivo-comunicativo-sociocultural para desarrollar la competencia comunicativa.
3. Aplicar un piloto del programa.
4. Evaluar la confiabilidad y validez del programa de literacidad crítica con enfoques socioformativo y cognitivo-comunicativo-sociocultural para desarrollar la competencia comunicativa.

III. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y diseño de investigación

El paradigma en el cual se basó la investigación fue el sociocrítico. Según Arnal (1992), este paradigma da respuestas a problemas específicos surgidos en el aula con la participación de sus miembros y se caracteriza porque tiene un marcado carácter autoreflexivo, la teoría se construye a partir de intereses que parten de las necesidades de los grupos y pretende la autonomía del ser humano como objetivo de las transformaciones sociales.

El tipo de investigación fue mixta, de *diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC)* con apoyo de la *investigación – acción*,

porque utilizó diseños cualitativos y cuantitativos con el predominio de la investigación cuantitativa en su diseño *pre experimental* de pre prueba / pos prueba con un solo grupo (Nieto, 2010). La *investigación-acción*, fue anidada o insertada con el fin de tener una visión más completa y holística del problema en estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2011). En esta investigación, el enfoque cualitativo es el que direcciona. Se articula en torno a la investigación - acción.

La investigación mixta es un “proceso que recolecta, analiza y vincula los datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento del problema” (Hernández, Fernández & Baptista, 2006, p 755). Para este tipo de investigaciones se utilizan métodos de ambos enfoques, es decir, cuantitativos y cualitativos. Además, es posible convertir mediante la triangulación, los datos cuantitativos en cualitativos y viceversa. De igual manera, la investigación mixta puede utilizar ambos enfoques para responder distintas preguntas de investigación propias del planteamiento del problema. Es importante precisar que una investigación mixta va más allá de una simple recolección de datos de diferentes modos sobre un problema; por el contrario, esta implica desde el planteamiento del problema mezclar la inducción y deducción; es decir, la reflexión permanente, característica fundamental de la investigación acción. Un estudio mixto abarcará todos los procesos de la investigación (el planteamiento del problema, la recolección y análisis de datos y el informe final del estudio), y su utilización “se constituye, día a día, en una excelente alternativa para abordar temáticas de investigación en el campo educativo” (Pereira, 2011, p.15).

El enfoque cuantitativo se expresará a través de la implementación de instrumentos y diseños de este tipo de investigación como el pre experimental Pre prueba – Post Prueba con un solo grupo. Este aspecto cuantitativo de la investigación se aprecia con más detalle en la etapa de concreción empírica (diagnóstico). Se diseñaron instrumentos los cuales se aplicaron a un solo grupo. La prueba fue uno de los instrumentos a utilizar para triangular la información e interpretar con más precisión los datos.

Sobre la base cualitativa de esta investigación, el método anidado fue la investigación – acción, el cual sirvió para estructurar las etapas del proceso del

Programa Entretextos. Si bien, existe una diversidad de definiciones y una gran variedad de prácticas de investigación acción, hay consenso en afirmar que estudia la práctica educativa tal como se presenta. A pesar de las distintas manifestaciones teórico-metodológicas que se han hecho entre uno y otro (Tójar, 2006; Latorre, Del Rincón & Arnal, 2003; Latorre, 2004; Nieto, 2010) pero no dejan de referirse a un estudio reflexivo, flexible y abierto que busca mejorar una realidad, mejorar la calidad de enseñanza y promover el desarrollo profesional del equipo docente. Tal como señala McKerman (citado en Vargas, 2005), al afirmar que la investigación - acción es el proceso de reflexión de un problema determinado donde se busca mejorar la práctica o la comprensión personal del mismo, por lo que surge de una inquietud personal del maestro por mejorar la práctica docente propia; es “la investigación de los profesionales en ejercicio para resolver sus propios problemas y mejorar su práctica” (p. 13), pues “ha intentado hacer comprensible el problemático mundo social, y además mejorar la calidad de vida en los ambientes sociales” (p. 24).

En este sentido, predomina la práctica sobre la teoría y suele centrarse en los problemas prácticos de los profesores. Los prácticos e investigadores que la realizan, trabajan dentro de un contexto de colaboración, participación y democracia. Además de estar orientado al cambio y a la mejora de las condiciones actuales, se asume como práctica, intervención, programa o incluso innovación (Tójar, 2006). Bassegy (1995, citado por Latorre, 2004) señala que la investigación-acción pretende comprender e interpretar las prácticas sociales (indagación) para cambiarlas (acción) y para mejorarlas (propósito), e indica que los calificadores clave de la investigación-acción son: indagación sistemática, crítica, hecha pública, acción informada, comprometida e intencionada, y con un propósito valioso.

A pesar de conservar sus propias características específicas, toda investigación-acción comparte las exigencias y características básicas de una buena investigación. Estas características significativas se pueden sintetizar, según Arnao (2015), en las siguientes: 1) integra la acción, rasgo específico y único de la investigación-acción, hacer algo para mejorar una práctica, pues el foco de la investigación será el plan de acción para lograr el cambio o mejora de la práctica o propósito establecido y la intención es lograr una mejora en congruencia con los

valores educativos explicitados en la acción; 2) es cíclica, recursiva porque sus pasos similares tienden a repetirse en una secuencia similar; 3) es participativa ya que los clientes e informantes se implican como socios, o al menos como participantes activos, en el proceso de investigación; 4) es cualitativa porque trata más con el lenguaje que con los números; 5) es reflexiva en la medida en que vincula con rigor la reflexión y la acción, la reflexión crítica sobre el proceso y los resultados son partes importantes de cada ciclo; 6) es autorreguladora y metacognitiva, pues es una investigación sobre la persona, en el sentido de que los profesionales investigan sus propias acciones, reflexionan y mejoran su propia práctica y su situación, por lo que hay siempre autorreflexión, autoevaluación y autogestión en el grupo de personas; 7) el aprendizaje es progresivo y público a través de espiral autorreflexiva; 8) el poder se comparte, la recogida de datos la realizan los propios participantes y se participa en la toma de decisiones, hay colaboración entre los miembros del grupo como una comunidad crítica (Latorre, 2004).

Lewin (1946) ideó el proceso de la investigación-acción; Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y otros autores lo desarrollaron. El marco metodológico de la investigación-acción sugiere la realización de una serie de acciones que se deben desarrollar. Como «proyecto de acción» está formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación; es un proceso cíclico, flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo, “que implica un «vaivén» —espiral dialéctica— entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan”, afirma Latorre (2004, p. 32).

Para diseñar esta investigación, se tomó como referencia un estudio sobre Investigación Formativa y Competencia Comunicativa en Educación Superior, Arnao (2015) donde se planteó un tipo cuantitativo–cualitativo con procedimientos de investigación-acción desde el aula. En consecuencia, el diseño final de la investigación mixta se esquematizó así:

INVESTIGACIÓN MIXTA: Diseño Anidado o Incrustado Concurrente de Modelo Dominante

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: TIPO INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

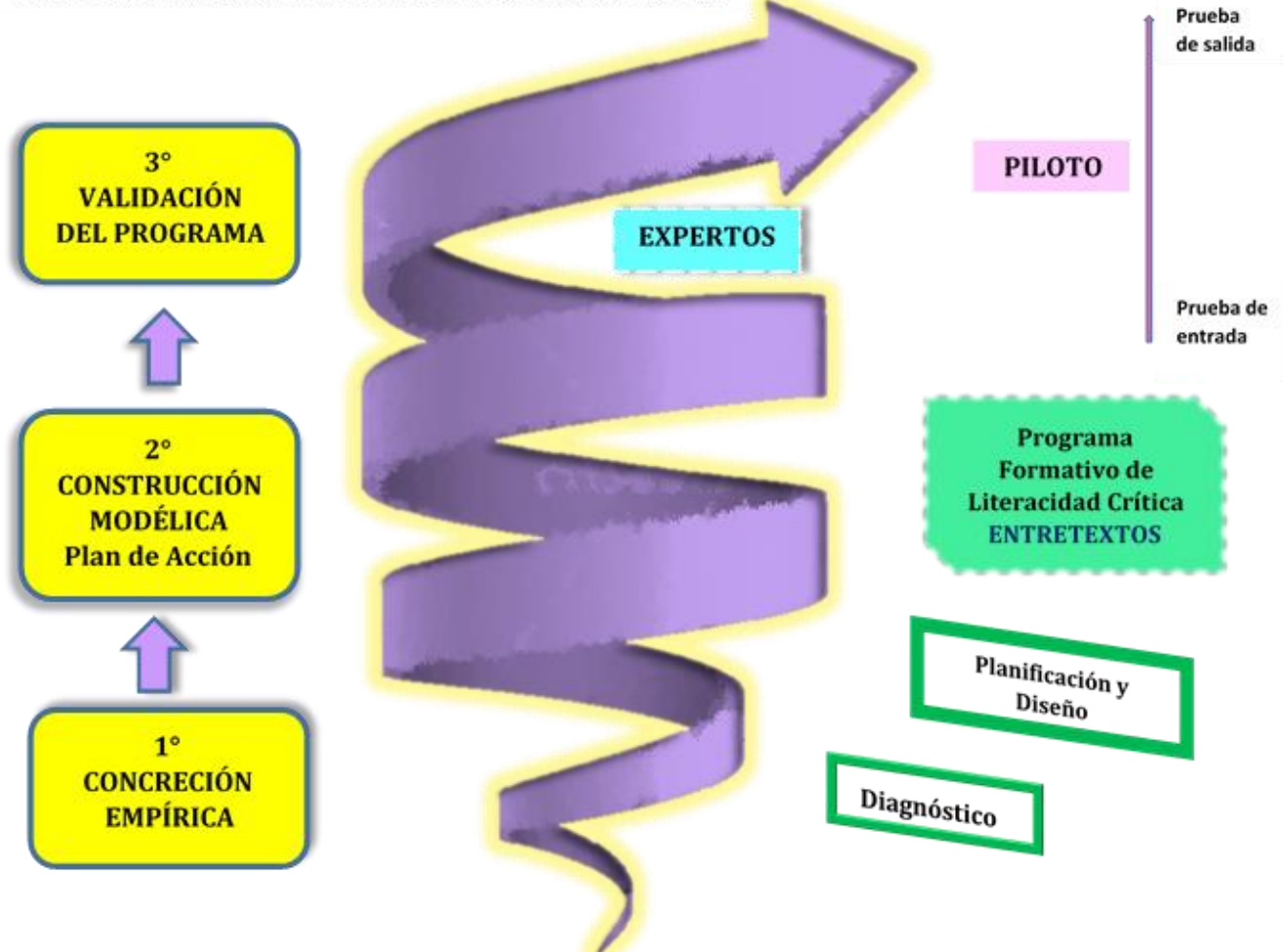


Figura 7. Diseño de la investigación

Fuente: Arnao (2015).

Debido a la naturaleza propositiva del estudio, solo se siguieron tres etapas. Las dos primeras, concreción empírica y construcción modélica, corresponden a la investigación cualitativa desde la perspectiva de la investigación-acción formativa desde el aula. La tercera, validación, se añadió porque es el objetivo general de la investigación. En ese sentido se consideraron tres etapas:

1. *Concreción empírica*. Diagnóstico de la competencia comunicativo-investigativa.
2. *Construcción modélica*. Diseño del Programa Extretextos o plan de acción a partir de los datos y resultados del diagnóstico.

3. *Validación del programa.* Validación de contenido, de criterio y de constructo.

3.2 Población y muestra de estudio

3.2.1 Población:

El universo de discurso o población es el conjunto de entidades o cosas respecto de los cuales se formula la pregunta de la investigación, o lo que es lo mismo el conjunto de las entidades a las cuales se refieren las conclusiones de la investigación. Así, “una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones (Selltiz et al., 1980 citado en Hernández, 2010, p. 174). Cabe señalar que la población de esta investigación es el VII ciclo de la EBR, debido a que el modelo puede aplicarse a los tres últimos grados de ésta por los criterios de selección de la muestra. Sin embargo, para este estudio el universo de la población lo conformaron 103 estudiantes del 4to año de secundaria de la I.E Monseñor Juan Tomis Stack.

Tabla 09

Población de la investigación

Sección	Varones	Mujeres	Total	%
A	16	15	31	30.1%
B	16	10	26	25.25%
C	14	10	24	23.30%
D	13	9	22	21.35%
Total	59	46	103	100%

Fuente: Listas oficiales de estudiantes de la I.E. Juan Tomis Stack, Ciclo VII, 4^{to} sec. Chiclayo-Perú.

3.2.2 Muestra

La muestra es un sub grupo de la población blanco de la inferencia; es “un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población” (Hernández, 2010, p. 175). Para esta investigación se utilizó un muestreo causal o incidental no probabilístico. Los criterios de selección se basaron en el hecho de ser aulas dirigidas por las practicantes y pertenecer al mismo grado. En ese sentido, los participantes del programa fueron 48 estudiantes del total de matriculados en el 4to año de secundaria del año 2014.

Tabla 10

Muestra de la investigación

Sección	Varones	Mujeres	Total	%
B	16	10	26	54.16%
D	13	9	22	45.84%
Total	29	19	48	100%

Fuente: Listas oficiales de estudiantes de la I.E. Juan Tomis Stack, Ciclo VII, 4^{to} sec. Chiclayo-Perú.

3.3 Métodos, técnicas e instrumentos de investigación

a) Técnicas utilizadas

Debido a la naturaleza de la investigación, las técnicas que se van a utilizar son:

La observación se define como un conjunto de registros de incidentes de comportamiento que tienen lugar en el curso normal de los acontecimientos y que son destacados y significativos para describir el objeto de investigación (Knapp, 1965 citado en Arnao, 2015). Dentro de la observación se utilizará los siguientes instrumentos:

Diarios, en este caso serán del profesor y contienen observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones. Para la investigación

acción, este instrumento aporta información útil desde diferentes perspectivas. De igual manera, *Fotografías y diapositivas* que sirven para ilustrar episodios concretos y de soporte visual para otras técnicas, como las entrevistas. Asimismo, *Grabaciones en audio y video* que permiten identificar áreas problemáticas y aportan evidencias sobre aspectos específicos de la enseñanza (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003). Finalmente utilizaremos el *Focus Group* que es la reunión de un grupo de individuos seleccionados donde se explora, discute y elabora desde la experiencia personal, una temática o hecho social en profundidad, objeto de investigación. La información recogida reflejará las opiniones colectivas del grupo (Arnao, 2010).

Dentro del análisis documental se utilizará la *Lista de cotejo* permite estimar la presencia o ausencia de una serie de características o atributos relevantes en las actividades o productos realizados por los estudiantes. De igual manera, se utilizará la Escala Likert, según Malave (2007), es un tipo de instrumento de medición o de recolección de datos que se dispone en la investigación social para medir actitudes. Consiste en un conjunto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción (favorable o desfavorable, positiva o negativa) de los individuos.

La encuesta es una estrategia de investigación que se caracteriza por la aplicación de un procedimiento estandarizado para la obtención de información diversa (oral o escrita), de una muestra amplia de la población (Cea, 2010). Dentro de ella se utilizará:

El *Cuestionario* consiste en un conjunto de preguntas, normalmente de varios tipos. Es preparado sistemática y cuidadosamente sobre los hechos y aspectos que interesan en una investigación. También se empleará la *Entrevista*, la cual es una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados). En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). De igual manera, es una de las estrategias más utilizadas para recoger datos en las investigaciones sociales. Esta nos ayuda a obtener información subjetiva de

la o las personas que queremos investigar; como creencias, valores o conocimientos que de otra manera no estaría al alcance del investigador. Asimismo, como expresa Latorre (2004), “la entrevista proporciona el punto de vista del entrevistado que permite interpretar significados y es un complemento de la observación” (p. 70).

Según López (2007), una rúbrica o matriz de valoración es generada a través de un listado por medio de una matriz de un conjunto de criterios específicos que permiten valorar los aprendizajes logrados por los estudiantes de un trabajo, actividad o área en particular.

b. Estructura de los instrumentos

1. Cuestionario 01. Prueba de entrada y salida

El *Cuestionario 01 Prueba de Entrada y Salida* (Anexo x) tiene una estructura definida por dos partes: la primera, 4 discursos textuales; la segunda, 4 actividades. Evalúa los 6 criterios de desempeño de la competencia comunicativa: 3 de la comprensión discursiva y 3 de la producción discursiva. Se utilizan 4 ítems. En la comprensión discursiva, el criterio de desempeño 1.1. Analiza, se valora con el primer ítem; el criterio de desempeño 1.2. Interpreta, se evalúa con el segundo ítem y con el tercer ítem inciso b; y el criterio de desempeño 1.3. Valora, con el tercer ítem inciso c. En la producción discursiva, el criterio de desempeño 2.1. Planifica, se valora con el tercer ítem inciso a; el criterio de desempeño 2.2. Textualiza, con el tercer ítem incisos b; c, d; y el criterio de desempeño 2.3. Evalúa, con el cuarto ítem. La valoración del primer ítem es de 2.5 puntos; el segundo tiene un valor de 5 puntos; el tercero, de 10 puntos y el cuarto, de 2.5 puntos. Cabe señalar que estos puntajes luego serán transformados a valores cualitativos.

Los textos son discursos sobre diferentes aspectos de un mismo tema, extraídas de diferentes fuentes de información, virtual e impresa. Son escogidos según los temas afines al contexto sociocultural y académico de los estudiantes. No hay una secuencia que los ordene. Este ordenamiento temático debe realizarlo el estudiante después de leer los textos y realizar las actividades planteadas. Las

actividades plantean las siguientes acciones: Leer-Subrayar-Interrelacionar-Esquematizar-Organizar-Redactar-Evaluar. Estas acciones implican la puesta en funcionamiento de las siguientes capacidades: 1) en comprensión: analizar, interpretar y criticar; 2) en producción: planificar, textualizar y evaluar.

Tabla 11

Estructura del Cuestionario 01. Prueba de Entrada y Salida

Proceso	Criterios de desempeño	N° de ítems	Ítems
1. Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales.	1.1. Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.	1	1. Coloque títulos a los textos, según el contenido leído en cada uno de ellos.
	1.2. Interpreta discursos, utilizando el conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.	2	3. Redacte un discurso propio, resumiendo y comentando la información, en no menos de tres párrafos, según los siguientes criterios: b. En su contenido, trata contestar las siguientes preguntas: ¿cuáles son las causas...? ¿Cómo se presentan las consecuencias...? 2. Organice en un mapa conceptual la información de los cuatro textos.
	1.3. Valora la información y las propiedades lingüístico-textuales de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, respetando las opiniones de los demás.	1	3. Redacte un discurso propio, resumiendo y comentando la información, en no menos de tres párrafos, según los siguientes criterios: c. Al comentar la información, trate de referirse en forma crítica a su realidad cultural, social y personal.
2. Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES.	2.1. Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).	1	3. Redacte un discurso propio, resumiendo y comentando la información, en no menos de tres párrafos, según los siguientes criterios: a. En un cuadro sinóptico, señale el sumario (estructura textual o plan de redacción) de su escrito.
	2.2. Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.	1	3. Redacte un discurso propio, resumiendo y comentando la información, en no menos de tres párrafos, según los siguientes criterios: d. Redacte los párrafos con coherencia y cohesión, utilizando diferentes signos de puntuación y aplica las reglas de tildación.
	2.3. Evalúa con objetividad, eficiencia y eficacia los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.	1	4. Valore su discurso, explicando brevemente los mecanismos de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización que utilizó para elaborarlo.
Total		7	

El puntaje de cada ítem es de 0 a 5, según el nivel obtenido por el estudiante:

Nivel de logro	Código	Puntos por ítem	Programa
Excelente	E	5	18 – 20

Bueno	B	4	15 – 17
Regular	R	3	12 – 14
Malo	M	2	09 – 11
Deficiente	D	1	01 – 08
No Realizó	NR	0	0

En la EBR la nota mínima es 11, por lo que la apreciación final de las competencias y sus procesos será según la siguiente tabla (validado por Arnao, 2015 & Tobón, 2013):

Categoría	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Preformal	No realizó
Juan Tomis	20 - 19	18 - 17	16 – 14	13 - 11	Menos de 10	0

2. Cuestionario 02. Evaluación de la Comprensión Discursiva

Para la evaluación participativa y colaborativa de la Comprensión Discursiva de los estudiantes, se elaboró una escala de Likert teniendo en cuenta las dimensiones y propiedades discursivas. Tiene una estructura definida. Consta de tres partes y 10 criterios de desempeño: la primera, análisis de discursos con 2 criterios de desempeño; la segunda, interpretación de discursos con 4 criterios de desempeño; la tercera, valoración de la información con 4 criterios de desempeño. La valoración de cada ítem es de 2 puntos y luego el resultado se transformó a valores cualitativos.

Tabla 12

Estructura del Cuestionario 02. Evaluación de la Comprensión Académica

Nivel de logro competencia	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Pre formal	
Valoración	Todo está bien	La mayoría está bien	Tiene igual de aciertos y desaciertos	Pocas cosas están bien	Casi nada está bien	No realizó
Puntaje por criterio	5	4	3	2	1	0
Puntaje Total	75-61	60-46	45-31	30-16	15-01	0
Puntaje Vigesimal	19-20	17-18	14-16	11-13	1-10	0

Dimensión	N°	Criterios o indicadores	N° de ítem
Análisis de discursos	1	Identifica las ideas temáticas y de desarrollo en un discurso, aplicando estrategias de lectura analítica como el subrayado.	1
	2	Reconoce la naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales en un discurso.	1
Interpretación de discursos	3	Integra la información explícita e implícita de un discurso, aplicando estrategias de lectura interpretativa.	1
	4	Organiza la información explícita e implícita de un discurso en un organizador visual.	1
	5	Sintetiza la macroestructura textual en un sumario o plan de redacción.	1
	6	Relaciona la información del discurso estableciendo comparaciones y organizando a partir de ello un resumen intertextual.	1
Valoración de la información	7	Explica los géneros, tipos y estrategias en el discurso, argumentando su propósito e intencionalidad.	1
	8	Valora la información de un discurso en su contexto sociocultural y situación comunicativa, aplicando estrategias de lectura crítica.	1
	9	Valora las representaciones simbólicas en el discurso describiendo su ideología, valores y organización social.	1
	10	Argumenta su punto de vista y posición crítica sobre el discurso, a través del diálogo y la intertextualización, respetando las opiniones de los demás.	1
Total			10

Escala gradual de valoración:

3. Cuestionario 03. Evaluación de la Redacción Académica Argumentativa

Para la evaluación participativa y colaborativa de la Redacción Académica de los estudiantes, se elaboró una escala de Likert teniendo en cuenta las dimensiones y propiedades discursivas. Tiene una estructura definida. Consta de tres partes y 15 criterios de desempeño: la primera, coherencia (semántica) con 5 criterios de desempeño; la segunda, cohesión (gramatical-fonológico) con 6 criterios de desempeño; la tercera, adecuación (pragmática) con 4 criterios de desempeño. La valoración de cada ítem es de 2.5 puntos y luego el resultado se transformó a valores cualitativos.

Este instrumento evalúa la redacción académica que realizan los estudiantes en la elaboración de su ensayo. Esta evaluación es participativa porque evalúa el propio estudiante (autoevaluación), los compañeros (coevaluación).

Tabla 13

Estructura del Cuestionario 03. Evaluación de la Redacción Académica Argumentativa

Dimensión Lingüística	Nº	Descriptorios o Criterios	Nº de ítems
COHERENCIA (Semántica)	1	Idea temática e ideas de desarrollo.	1
	2	Lógica de pensamiento y estrategia discursiva.	1
	3	Plan de redacción (escritura).	1
	4	Tipos de ideas en secuencias y / o párrafos.	2
COHESIÓN (Fonológico-Gramatical)	5	Redacción de oraciones gramaticales y párrafos.	2
	6	Normas ortográficas de tildación, puntuación y uso adecuado de grafías o letras.	4
ADECUACIÓN (Pragmática)	7	Formato según normas internacionales de redacción.	1
	8	Punto de vista e intencionalidad comunicativa y estilo personal.	3
Total			15

Escala gradual de valoración:

Nivel de logro competencia	Estratégico	Autónom o	Resolutivo	Receptivo	Pre formal	
Valoración	Todo está bien	La mayoría está bien	Tiene igual de aciertos y desaciertos	Pocas cosas están bien	Casi nada está bien	No realizó
Puntaje por criterio	5	4	3	2	1	0
Puntaje Total	75-61	60-46	45-31	30-16	15-01	0
Puntaje Vigesimal	19-20	17-18	14-16	11-13	1-10	0

4. Cuestionario 04. Evaluación de la Socialización

Para evaluar la socialización del ensayo se elaboró una escala de Likert teniendo en cuenta las dimensiones y propiedades discursivas. Este instrumento tiene cuatro partes y 10 criterios de desempeño: la primera, coherencia (semántica) con 4 criterios de desempeño; la segunda, cohesión (fonológico-gramatical) con 2 criterio de desempeño; la tercera, adecuación (pragmática) con 3 criterios de desempeño; e intertextualización (pragmática) con 1 criterio de desempeño. La valoración de cada ítem es de cinco puntos y luego el resultado se transformó a nota vigesimal.

Tabla 14**Estructura del Cuestionario 04. Evaluación de la Socialización**

Dimensión	N°	Descriptorios o Criterios	N° de ítems
Semántica	1	Coherencia expositiva.	2
	2	Saberes.	1
	3	Resolución de preguntas.	1
Lingüística	4	Oralidad y gestualización.	1
	5	Variedad lingüística.	1
Pragmática	6	Presentación personal.	1
	7	Relación con el público.	1
	8	Recursos de exposición.	2
Total			10

3.4 Confiabilidad y validez de los instrumentos

Para que la medición de los instrumento de recolección de datos sea efectiva, debe representar a las variables, lo cual significa tener confiabilidad y validez. La confiabilidad de un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales, consistentes y coherentes; es decir, en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales (Kerlinger & Lee, 2002).

La validez se refiere al grado en que un instrumento mide la variable que se busca medir. Kerlinger (1979, citado en Hernández-Sampieri & otros, 2010, p. 201) plantea la siguiente pregunta respecto de la validez: ¿está midiendo lo que cree que está midiendo? Si es así, la medida es válida; si no, evidentemente carece de validez. La validez es un concepto del cual puede obtenerse evidencias relacionadas con: el contenido, el criterio y el constructo. La validez de contenido es el grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide; es decir, es el grado en el que la medición representa al concepto o variable medida, en este caso la competencia comunicativo-investigativa, y se puede hacer a través del juicio de expertos. La validez de criterio establece la validez de un instrumento de medición al comparar sus resultados con los del algún

criterio externo que pretende medir lo mismo y se realiza a través del coeficiente de contingencias, Spearman–Brow, Pearson, alfa de Cronbach y la Técnica Aiken. La validez de constructo debe explicar el modelo teórico empírico que subyace a la variable de interés y se hace con el Análisis de Factores y Análisis de Cofactores, el Análisis de Covarianza (Arnao, 2015).

El proceso de elaboración de los instrumentos se hizo siguiendo la secuencia que se expone a continuación:

1. Revisión bibliográfica.
2. Definición de las dimensiones (cognitiva, comunicativa y sociocultural) de la competencia comunicativa.
3. Juicio de expertos sobre el instrumento.
4. Construcción del Programa Entretextos y los instrumentos piloto.
5. Aplicación del instrumento al grupo piloto de 46 estudiantes de VII ciclo de Educación Básica Regular, con similares características a la muestra de estudio.
6. Construcción de los instrumentos finales, tras modificar algún ítem como recomendación de los expertos y la experiencia del piloto.
7. Análisis de las características psicométricas de los instrumentos y sus criterios de calidad: fiabilidad y validez.

La confiabilidad y validez de los instrumentos se realizó mediante los procedimientos estadísticos coeficiente alfa de Cronbach y el análisis factorial, respectivamente. La confiabilidad de los instrumentos a través del alfa de Cronbach se halló aplicando las siguientes fórmulas a través del paquete estadístico Microsoft Excel o del SPSS:

a. Mediante la varianza de los ítems:

$$A = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

Donde:

- α = Alfa de Cronbach
- K = Número de ítems
- V_i = Varianza de cada ítem
- V_t = Varianza total

b. Mediante la matriz de correlación:

$$\alpha = \frac{K * p}{1 + p * (K - 1)}$$

Donde:

- α = Alfa de Cronbach
- K = Número de ítems
- V_i = Varianza de cada ítem
- p = promedio de las correlaciones lineales de cada uno de los ítems

A continuación, se presenta en detalle los estadísticos de cada instrumento.

1. Cuestionario 01: Pruebas de entrada y salida

El análisis estadístico mediante la varianza de los ítems del Cuestionario 01 *Pruebas de entrada y salida* presentó una media total de 62,60, una desviación típica de 11,415, una varianza total (V_t) de 130.300 y un coeficiente del alfa de Cronbach de 1.06320579 de los 15 elementos que componen el cuestionario (Tabla N° 15). Estos valores indican que la *fiabilidad del instrumento es alta*, por lo tanto es estable y consistente.

Tabla N° 15

Varianza del Cuestionario 01

Ítem	N	Media	Desviación estándar	Varianza
1.A.1	5	4,00	,707	,500
1.A.2	5	4,00	,707	,500
1.A.3	5	3,80	,837	,700
1.A.4	5	3,80	,837	,700
1.A.5	5	3,80	,837	,700
1.B.1	5	4,20	,837	,700
1.B.2	5	4,40	,894	,800

1.B.3	5	4,20	,837	,700
1.B.4	5	4,40	,894	,800
1.B.5	5	4,40	,894	,800
1.B.6	5	4,40	,894	,800
1.B.7	5	4,40	,894	,800
1.B.8	5	4,00	1,000	1,000
1.B.9	5	4,40	,894	,800
1.B.10	5	4,40	,894	,800
Suma	5	62,60	11,415	1000
			V_i	130,300
			V_t	

$$\Sigma \frac{V_i}{V_t} = \frac{1000}{130.300} = 0.0077674597$$

Según estos datos el alfa de Cronbach sale:

$$A = 15 / (15-1) * (1-0.0077674597) = 1.06320579$$

El análisis estadístico mediante la matriz de correlación de Pearson de los ítems del Cuestionario 01 presentó un coeficiente del alfa de Cronbach de 0.9996 (Tabla N° 16). Esto valores indica que la *fiabilidad del instrumento es alta*. Como se observa, este valor varía muy ligeramente con relación al alfa de Cronbach obtenido mediante la varianza de los ítems.

Tabla 16
Correlaciones de Pearson del Cuestionario 01

	1.A.1	1.A.2	1.A.3	1.A.4	1.A.5	1.B.1	1.B.2	1.B.3	1.B.4	1.B.5	1.B.6	1.B.7	1.B.8	1.B.9	1.B.10	Semisuma
1.A.1	1	1,000	.845	.845	.845	.423	.791	.845	.791	.791	.791	.791	.707	.791	.791	1,010
1.A.2	1,000	1	.845	.845	.845	.423	.791	.845	.791	.791	.791	.791	.707	.791	.791	10
1.A.3	.845	.845	1	1,000	.643	.429	.802	.786	.802	.802	.468	.802	.896	.802	.802	1,007
1.A.4	.845	.845	1,000	1	.643	.429	.802	.786	.802	.802	.468	.802	.896	.802	.802	7
1.A.5	.845	.845	.643	.643	1	.071	.468	.429	.468	.468	.802	.468	.598	.468	.468	5
1.B.1	.423	.423	.429	.429	.071	1	.869	.643	.869	.869	.535	.869	.598	.869	.869	7
1.B.2	.791	.791	.802	.802	.468	.869	1	.869	1,000	1,000	.688	1,000	.839	1,000	1,000	5,002
1.B.3	.845	.845	.786	.786	.429	.643	.869	1	.869	.869	.535	.869	.598	.869	.869	5
1.B.4	.791	.791	.802	.802	.468	.869	1,000	.869	1	1,000	.688	1,000	.839	1,000	1,000	4,002
1.B.5	.791	.791	.802	.802	.468	.869	1,000	.869	1,000	1	.688	1,000	.839	1,000	1,000	3,002
1.B.6	.791	.791	.468	.468	.802	.535	.688	.535	.688	.688	1	.688	.559	.688	.688	3
1.B.7	.791	.791	.802	.802	.468	.869	1,000	.869	1,000	1,000	.688	1	.839	1,000	1,000	2,001
1.B.8	.707	.707	.896	.896	.598	.598	.839	.598	.839	.839	.559	.839	1	.839	.839	2
1.B.9	.791	.791	.802	.802	.468	.869	1,000	.869	1,000	1,000	.688	1,000	.839	1	1,000	1,000
1.B.10	.791	.791	.802	.802	.468	.869	1,000	.869	1,000	1,000	.688	1,000	.839	1,000	1	17,062
														PROMEDIO	p=	162.4962934

$$\alpha = 14 * 162.496 / (1 + 162.496 * 14) = 0.9996$$

En la siguiente Tabla N° 17 se observa que la variación del coeficiente del alfa de Cronbach al eliminar uno de los ítems del cuestionario es de más menos 0,001. Por tanto, además de ser alta la fiabilidad, se concluye que no es necesario quitar ningún ítem del instrumento.

Tabla N° 17

Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 01

Items	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1.A.1	58.60	116.300	.885	.979
1.A.2	58.60	116.300	.885	.979
1.A.3	58.80	114.200	.861	.979
1.A.4	58.80	114.200	.861	.979
1.A.5	58.80	118.700	.598	.983
1.B.1	58.40	116.800	.708	.981
1.B.2	58.20	111.200	.970	.977
1.B.3	58.40	114.300	.855	.979
1.B.4	58.20	111.200	.970	.977
1.B.5	58.20	111.200	.970	.977
1.B.6	58.20	115.700	.717	.981
1.B.7	58.20	111.200	.970	.977
1.B.8	58.60	111.300	.853	.979
1.B.9	58.20	111.200	.970	.977
1.B.10	58.20	111.200	.970	.977

2. Cuestionario 02: Escala de lickert para la comprensión académica

La mayor fiabilidad de un cuestionario depende de si las medidas que se hacen con el mismo son más consistentes y precisas, y en consecuencia, tienden a carecer errores. Es decir, si el instrumento de medición produce los mismos resultados cada vez que se administra, siempre bajo las mismas condiciones. En el caso del *Cuestionario 02 Escalade lickert para la comprensión académica*, el análisis estadístico mediante la varianza presentó una media total de 62, una desviación típica de 11.790, una varianza total (V_i) de 139.000 y un coeficiente del alfa de Cronbach de 0,9820144 de los 15 elementos que componen el cuestionario (Tabla N° 18). Estos valores indican que la *fiabilidad del instrumento es alta*, por lo tanto es estable y consistente.

Tabla 18

Varianza del Cuestionario 02 Escala de Lickert para la comprensión académica

Ítem	N	Media	Desviación estándar	Varianza
2.A.1	5	3.8	0.837	0.700
2.A.2	5	3.8	0.837	0.700
2.A.3	5	4	0.707	0.500
2.A.4	5	3.8	0.837	0.700
2.A.5	5	3.6	0.548	0.300
2.B.1	5	4.4	0.894	0.800
2.B.2	5	4.4	0.894	0.800
2.B.3	5	4	1.000	1.000
2.B.4	5	4.6	0.894	0.800
2.B.5	5	4.2	1.095	1.200
2.B.6	5	4	0.837	0.700
2.B.7	5	4.4	0.894	0.800
2.B.8	5	4	1.000	1.000
2.B.9	5	4.4	0.894	0.800
2.B.10	5	4.4	0.894	0.800
Suma	5	62	11.790	11.600
N válido (por lista)	5		Vi	Vt
				139.000

$$\frac{\sum V_i}{V_t} = \frac{11,600}{139,000} = 0,083453$$

Según estos datos el alfa de Cronbach sale:

$$\alpha = 15 / (15-1) * (1-0,083453) = 0,9820144$$

El análisis estadístico mediante la matriz de correlación de Pearson de los ítems del Cuestionario 02 presentó un coeficiente del alfa de Cronbach de 0,99942589 (Tabla N° 19). Este valor indica que la *fiabilidad del instrumento es alta*. Como se observa, el resultado varía ligeramente con relación al alfa de Cronbach obtenido mediante la varianza de los ítems.

Tabla 19

Correlaciones de Pearson del Cuestionario 02 Escala de lickert para la comprensión académica

	2.A.1	2.A.2	2.A.3	2.A.4	2.A.5	2.B.1	2.B.2	2.B.3	2.B.4	2.B.5	2.B.6	2.B.7	2.B.8	2.B.9	2.B.10	Semisuma
2.A.1	1	1,000	.845	1,000	.327	.802	.802	,896	.535	.873	.786	.802	,896	.802	.802	2007.4
2.A.2	1,000**	1	.845	1,000	.327	.802	.802	,896	.535	.873	.786	.802	,896	.802	.802	1007.4
2.A.3	.845	.845	1	.845	.645	.791	.791	.707	.791	.645	.845	.791	.707	.791	.791	9.1
2.A.4	1,000**	1,000**	.845	1	.327	.802	.802	,896	.535	.873	.786	.802	,896	.802	.802	6.5
2.A.5	.327	.327	.645	.327	1	.408	.408	0.000	.612	.167	.764	.408	.456	.408	.408	4.0
2.B.1	.802	.802	.791	.802	.408	1	1,000	.839	.875	,919*	.869	1,000	.839	1,000	1,000	4003.4
2.B.2	.802	.802	.791	.802	.408	1,000**	1	.839	.875	,919*	.869	1,000	.839	1,000	1,000	3003.4
2.B.3	,896*	,896*	.707	,896*	0.000	.839	.839	1	.559	,913*	.598	.839	.750	.839	.839	4.4
2.B.4	.535	.535	.791	.535	.612	.875	.875	.559	1	.612	.802	.875	.559	.875	.875	4.6
2.B.5	.873	.873	.645	.873	.167	,919*	,919*	,913*	.612	1	.764	,919	,913	,919	,919	0.8
2.B.6	.786	.786	.845	.786	.764	.869	.869	.598	.802	.764	1	.869	,896	.869	.869	2.6
2.B.7	.802	.802	.791	.802	.408	1,000**	1,000**	.839	.875	,919*	.869	1	.839	1,000	1,000	2000.8
2.B.8	,896*	,896*	.707	,896*	.456	.839	.839	.750	.559	,913*	,896*	.839	1	.839	.839	1.7
2.B.9	.802	.802	.791	.802	.408	1,000**	1,000**	.839	.875	,919*	.869	1,000**	.839	1	1,000	1000.0
2.B.10	.802	.802	.791	.802	.408	1,000**	1,000**	.839	.875	,919*	.869	1,000**	.839	1,000	1	13056.2
PROMEDIO															p=	124.3448057

$$\alpha = 14 * 124,344 / (1 + 124,3444 * 14) = 0,99942589$$

En la siguiente Tabla N° 20 se puede observar que hay una ligera variación del coeficiente del alfa de Cronbach al eliminar uno de los ítems del cuestionario. Por tanto, además de ser alta la fiabilidad, se puede ver que no es necesario quitar ningún ítem del instrumento, puesto que en el mejor de los casos varía sutilmente el coeficiente del alfa de Cronbach (por ejemplo, en el ítem 2, que presenta un valor de 0,980).

Tabla 20

Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 02 Escala de lickert para la comprensión académica

Items	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
2.A.1	58.20	121.700	.899	.980
2.A.2	58.20	121.700	.899	.980
2.A.3	58.00	125.000	.854	.981
2.A.4	58.20	121.700	.899	.980
2.A.5	58.40	133.300	.427	.986
2.B.1	57.60	119.300	.967	.979
2.B.2	57.60	119.300	.967	.979
2.B.3	58.00	119.500	.846	.981
2.B.4	57.40	122.800	.777	.982
2.B.5	57.80	116.200	.915	.981
2.B.6	57.80	121.700	.899	.980
2.B.7	57.60	119.300	.967	.979
2.B.8	58.00	118.500	.896	.981
2.B.9	57.60	119.300	.967	.979

3. Cuestionario 03: Redacción académica argumentativa

El análisis estadístico mediante la varianza del *Cuestionario 03 Redacción académica argumentativa*, presentó una media total de 62.4, una desviación típica de 11.950, una varianza total (V_t) de 142.800 y un coeficiente del alfa de Cronbach de 0,98064226 de los 35 elementos que componen el cuestionario (Tabla N° 21). Estos valores indican que la *fiabilidad del instrumento es buena*, por lo tanto es estable y consistente.

Tabla 21

Varianza del Cuestionario 03 Redacción académica argumentativa

Ítem	N	Media	Desviación estándar	Varianza
3.A.1	5	3.8	0.837	0.700
3.A.2	5	4	0.707	0.500
3.A.3	5	3.8	0.837	0.700
3.A.4	5	4	0.707	0.500
3.A.5	5	3.6	0.548	0.300
3.B.1	5	4.4	0.894	0.800
3.B.2	5	4.4	0.894	0.800
3.B.3	5	4	1.000	1.000
3.B.4	5	4.6	0.894	0.800
3.B.5	5	4.2	1.095	1.200
3.B.6	5	4.4	0.894	0.800
3.B.7	5	4.2	1.095	1.200
3.B.8	5	4	1.095	1.200
3.B.9	5	4.4	0.894	0.800
3.B.10	5	4.4	0.894	0.800
Suma	5	62.4	11.950	12.100
			Vi	Vt
				142.800

$$\sum \frac{Vi}{Vt} = \frac{12.100}{142.800} = 0,08473389$$

Según estos datos el *alfa de Cronbach* sale:

$$A = 15 / (15-1) * (1-0,08473389) = 0,98064226$$

El análisis estadístico mediante la matriz de correlación de Pearson de los ítems del Cuestionario 03 presentó un coeficiente del alfa de Cronbach de 0.9995018 (Tabla N° 22). Este valor indica que la *fiabilidad del instrumento es alta*. Como se observa, el resultado varía ligeramente con relación al alfa de Cronbach obtenido mediante la varianza de los ítems.

Tabla 22

Correlaciones de Pearson del cuestionario 03 Redacción académica argumentativa

	3.A.1	3.A.2	3.A.3	3.A.4	3.A.5	3.B.1	3.B.2	3.B.3	3.B.4	3.B.5	3.B.6	3.B.7	3.B.8	3.B.9	3.B.10	Semisuma
3.A.1	1	.845	1,000	.845	-.218	.802	.802	.896	.535	.873	.802	.873	.873	.802	.802	1008.63
3.A.2	.845	1	.845	1,000	0.000	.791	.791	.707	.791	.645	.791	.645	.645	.791	.791	1008.23
3.A.3	1,000	.845	1	.845	-.218	.802	.802	.896	.535	.873	.802	.873	.873	.802	.802	7.79
3.A.4	.845	1,000	.845	1	0.000	.791	.791	.707	.791	.645	.791	.645	.645	.791	.791	7.39
3.A.5	-.218	0.000	-.218	0.000	1	.408	.408	0.000	.612	.167	.408	.167	.167	.408	.408	3.15
3.B.1	.802	.791	.802	.791	.408	1	1,000	.839	.875	.919	1,000	.919	.919	1,000	1,000	4001.71
3.B.2	.802	.791	.802	.791	.408	1,000	1	.839	.875	.919	1,000	.919	.919	1,000	1,000	3001.71
3.B.3	.896	.707	.896	.707	0.000	.839	.839	1	.559	.913	.839	.913	.913	.839	.839	3.07
3.B.4	.535	.791	.535	.791	.612	.875	.875	.559	1	.612	.875	.612	.612	.875	.875	4.46
3.B.5	.873	.645	.873	.645	.167	.919	.919	.913	.612	1	.919	1,000	1,000	.919	.919	2000.00
3.B.6	.802	.791	.802	.791	.408	1,000	1,000	.839	.875	.919	1	.919	.919	1,000	1,000	2000.00
3.B.7	.873	.645	.873	.645	.167	.919	.919	.913	.612	1,000	.919	1	1,000	.919	.919	1000.00
3.B.8	.873	.645	.873	.645	.167	.919	.919	.913	.612	1,000	.919	1,000	1	.919	.919	.00
3.B.9	.802	.791	.802	.791	.408	1,000	1,000	.839	.875	.919	1,000	.919	.919	1	1,000	1000.00
3.B.10	.802	.791	.802	.791	.408	1,000	1,000	.839	.875	.919	1,000	.919	.919	1,000	1	15046.16
PROMEDIO															p=	143.296759

$$\alpha = 14 * 143.296 / (1 + 143.296 * 14) = 0.9995018$$

En la siguiente Tabla N° 23 se observa que la variación del coeficiente del alfa de Cronbach al eliminar uno de los ítems del cuestionario es de más o menos 0,022. Por tanto, además de ser alta la fiabilidad, se concluye que no es necesario quitar ningún ítem del instrumento.

Tabla 23

Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 03
Redacción académica argumentativa

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
3.A.1	58.60	125.800	.868	.979
3.A.2	58.40	129.300	.808	.980
3.A.3	58.60	125.800	.868	.979
3.A.4	58.40	129.300	.808	.980
3.A.5	58.80	139.700	.216	.986
3.B.1	58.00	122.500	.985	.978
3.B.2	58.00	122.500	.985	.978
3.B.3	58.40	122.300	.882	.979
3.B.4	57.80	126.200	.786	.980
3.B.5	58.20	119.200	.936	.978
3.B.6	58.00	122.500	.985	.978
3.B.7	58.20	119.200	.936	.978
3.B.8	58.20	119.200	.936	.978
3.B.9	58.00	122.500	.985	.978
3.B.10	58.00	122.500	.985	.978

4. Cuestionario 04: Evaluación de la socialización

El *Cuestionario 04 Evaluación de la Socialización* tiene 10 ítems. Mediante el análisis estadístico de la varianza, estos 10 elementos del cuestionario presentaron una media total de 62,6, una desviación típica de 12.582, una varianza total (V_t) de 158.300 y un coeficiente del alfa de Cronbach de 0,07959570 (Tabla N° 24). Estos valores indican que la *fiabilidad del instrumento es buena*, por lo tanto es estable y consistente.

Tabla 24

Varianza del Cuestionario 04 Evaluación de la Socialización

	N	Media	Desviación estándar	Varianza
4.A.1	5	4	0.71	0.500
4.A.2	5	3.8	0.84	0.700
4.A.3	5	3.8	0.84	0.700
4.A.4	5	3.8	0.84	0.700
4.A.5	5	4	0.71	0.500
4.B.1	5	4.6	0.89	0.800
4.B.2	5	4.2	1.10	1.200
4.B.3	5	4.2	0.84	0.700
4.B.4	5	4.4	0.89	0.800
4.B.5	5	4.4	0.89	0.800
4.B.6	5	4.4	0.89	0.800
4.B.7	5	4.2	1.10	1.200
4.B.8	5	4	1.10	1.200
4.B.9	5	4.2	1.10	1.200
4.B.10	5	4.4	0.89	0.800
Suma	5	62.6	12.582	158.300
			Vi	12.600
			Vt	158.300

$$\Sigma \frac{V_i}{V_t} = \frac{14.600}{158.300} = 0,07959570$$

Según estos datos el *alfa de Cronbach* sale:

$$\mathbf{A} = 15 / (15 - 1) * (1 - 0,07959570) = \mathbf{0,9861474}$$

El análisis estadístico mediante la matriz de correlación de Pearson de los ítems del Cuestionario 04 presentó un coeficiente del alfa de Cronbach de 0,999533 (Tabla N° 25). Este valor indica que la *fiabilidad del instrumento es alta*. Como se observa, el resultado varía ligeramente con relación al alfa de Cronbach obtenido mediante la varianza de los ítems.

Tabla 25

Correlaciones de Pearson del Cuestionario 04 Evaluación de la socialización

	4.A.1	4.A.2	4.A.3	4.A.4	4.A.5	4.B.1	4.B.2	4.B.3	4.B.4	4.B.5	4.B.6	4.B.7	4.B.8	4.B.9	4.B.10	Semisuma
4.A.1	1	.845	.845	.845	1,000	.791	.645	.845	.791	.791	.791	.645	.645	.645	.791	1009.915
4.A.2	.845	1	1,000	1,000	.845	.535	.873	.786	.802	.802	.802	.873	.873	.873	.802	2008.864012
4.A.3	.845	1,000	1	1,000	.845	.535	.873	.786	.802	.802	.802	.873	.873	.873	.802	1008.864012
4.A.4	.845	1,000	1,000	1	.845	.535	.873	.786	.802	.802	.802	.873	.873	.873	.802	8.864012171
4.A.5	1,000	.845	.845	.845	1	.791	.645	.845	.791	.791	.791	.645	.645	.645	.791	7.380
4.B.1	.791	.535	.535	.535	.791	1	.612	.802	.875	.875	.875	.612	.612	.612	.875	6.751
4.B.2	.645	.873	.873	.873	.645	.612	1	.764	.919	.919	.919	1,000	1,000	1,000	.919	3000.764
4.B.3	.845	.786	.786	.786	.845	.802	.764	1	.869	.869	.869	.764	.764	.764	.869	5.766
4.B.4	.791	.802	.802	.802	.791	.875	.919	.869	1	1,000	1,000	.919	.919	.919	1,000	3000
4.B.5	.791	.802	.802	.802	.791	.875	.919	.869	1,000	1	1,000	.919	.919	.919	1,000	2000
4.B.6	.791	.802	.802	.802	.791	.875	.919	.869	1,000	1,000	1	.919	.919	.919	1,000	1000
4.B.7	.645	.873	.873	.873	.645	.612	1,000	.764	.919	.919	.919	1	1,000	1,000	.919	2000
4.B.8	.645	.873	.873	.873	.645	.612	1,000	.764	.919	.919	.919	1,000	1	1,000	.919	1000
4.B.9	.645	.873	.873	.873	.645	.612	1,000	.764	.919	.919	.919	1,000	1,000	1	.919	0
4.B.10	.791	.802	.802	.802	.791	.875	.919	.869	1,000	1,000	1,000	.919	.919	.919	1	16057.168
PROMEDIO															p= 152.9254114	

$$\alpha = 14 * 152.925 / (1 + 152.925 * 14) = \mathbf{0.999533}$$

En la siguiente Tabla N° 26 se puede observar que hay una ligera variación del coeficiente del alfa de Cronbach al eliminar uno de los ítems del cuestionario. Por tanto, además de ser alta la fiabilidad, se puede ver que no es necesario quitar ningún ítem del instrumento, puesto que en el mejor de los casos varía sutilmente el coeficiente del alfa de Cronbach.

Tabla 26

Variación del Alfa de Cronbach si se elimina un elemento en el Cuestionario 04
Evaluación de la Socialización

Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
4.A.1	58.60	143.800	.826	.986
4.A.2	58.80	139.700	.905	.985
4.A.3	58.80	139.700	.905	.985
4.A.4	58.80	139.700	.905	.985
4.A.5	58.60	143.800	.826	.986
4.B.1	58.00	141.500	.752	.987
4.B.2	58.40	133.300	.941	.985
4.B.3	58.40	140.300	.873	.986
4.B.4	58.20	137.200	.969	.984
4.B.5	58.20	137.200	.969	.984
4.B.6	58.20	137.200	.969	.984
4.B.7	58.40	133.300	.941	.985
4.B.8	58.40	133.300	.941	.985
4.B.9	58.40	133.300	.941	.985
4.B.10	58.20	137.200	.969	.984

3.5 Procesamiento y análisis de los datos

Para el procesamiento y análisis de datos se utilizará Excel y SPSS.

IV. RESULTADOS

Los resultados de la investigación se expondrán en función de los objetivos y variables de estudio, desde la perspectiva de los estudiantes y del investigador, según el orden de la siguiente tabla:

Tabla 27

Organización de los resultados de la investigación, en relación con sus diferentes etapas y objetivos

Etapas de la Investigación	Objetivos de la Investigación	Organización de los Resultados de la Investigación	Instrumento
01 ENTRADA Diagnóstico de la competencia comunicativa	1. Diagnosticar las necesidades de literacidad crítica de los estudiantes de VII ciclo de Educación Básica Regular.	1.1. Descripción de la percepción de los estudiantes sobre su competencia comunicativa en el curso de Comunicación.	Cuestionario 01
		1.2. Descripción del nivel de dominio de la competencia comunicativa de los estudiantes antes de aplicar el programa.	Cuestionario 01: Prueba de entrada-salida
02 PLAN DE ACCIÓN <i>Programa de Literacidad Crítica Entretextos</i>	2. Elaborar un programa de literacidad crítica con enfoques socioformativo y cognitivo-comunicativo-sociocultural para desarrollar la competencia comunicativa.	2.1. Análisis de la Programación Anual y las Unidades de Aprendizaje del área de Comunicación.	Cuestionario 02: Evaluación de programa Programa Entretextos
		2.2. Elaboración del <i>Programa De Literacidad Crítica Entretextos</i> .	
	3. Aplicar un piloto del programa.	3.1. Validación del Programa de Literacidad Crítica Entretextos.	Cuestionario 04: para expertos
	4. Evaluar la confiabilidad y validez del programa de literacidad crítica con enfoques socioformativo y cognitivo-comunicativo-sociocultural para desarrollar la competencia comunicativa.	4.1 Validación de contenido, criterio y de constructo.	

Nota.

4.1. Etapa 01: Descripción del diagnóstico

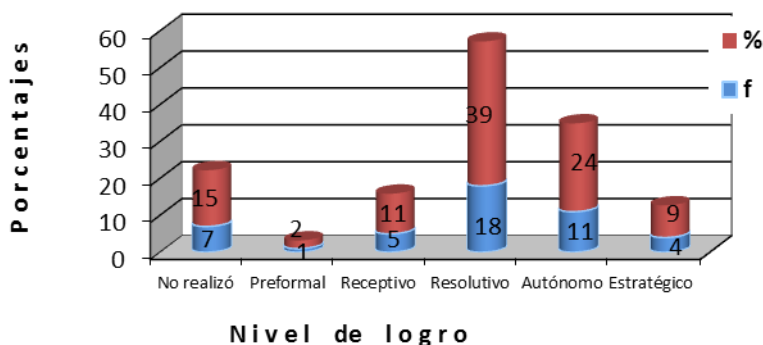


Figura 08. Nivel de análisis de discursos, en sus dimensiones comunicativa y cognitiva, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes.

Demuestra el nivel de análisis de discursos, en sus dimensiones comunicativa y cognitiva, durante el momento de entrada. Es decir, analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones. De 46 estudiantes encuestados el 39% tuvo un nivel de logro resolutivo, el 24% tuvo un nivel de logro autónomo; Mientras que, el 11% obtuvo un nivel receptivo y el 2%, un nivel preformal. Lo que demuestra que la mayoría de estudiantes sabe o conoce cómo analizar los diversos discursos presentados; sin embargo, un menor porcentaje aún le cuesta realizarlo adecuadamente.

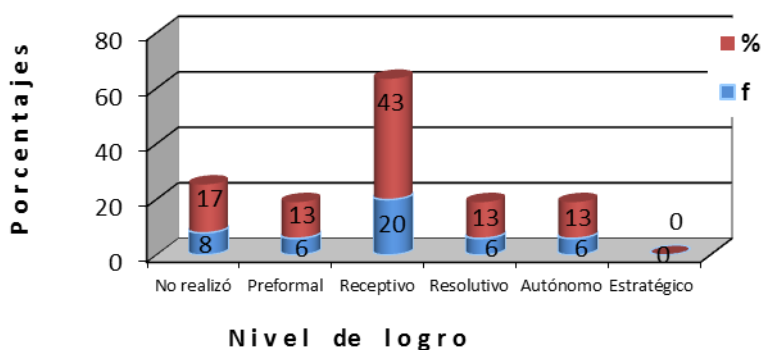


Figura 09. Nivel de interpretación de discursos, en sus dimensiones comunicativa y cognitiva, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes.

Indica el nivel de interpretación de discursos, en sus dimensiones comunicativa y cognitiva, durante el momento de entrada. Es decir, interpreta discursos, utilizando el conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio. De 46 estudiantes encuestados el 43% tuvo un nivel de logro receptivo, el 17% no realizó la actividad; Mientras que, en menor porcentaje, el 13% obtuvo un nivel resolutivo, preformal y autónomo. En este caso se observa que la mayoría de estudiantes tiene idea de elaborar jerarquías a través de un organizador visual pero, que aún falta consolidar mejor los conceptos.

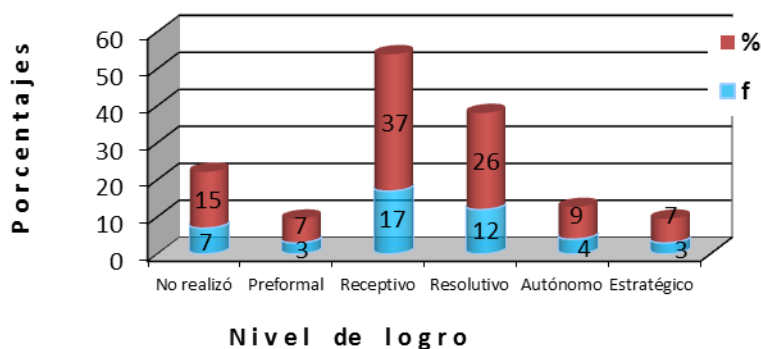


Figura 10. Nivel de valoración crítica de discursos, en sus dimensiones comunicativa y cognitiva, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes.

Muestra el nivel de valoración de discursos, en sus dimensiones comunicativa y cognitiva, durante el momento de entrada. Es decir, valora la información y las propiedades lingüístico-textuales de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, respetando las opiniones de los demás. De 46 estudiantes encuestados el 37% tuvo un nivel de logro receptivo, el 26%, resolutivo. Mientras que, en menor porcentaje, el 9% obtuvo un nivel autónomo, y el 7% un nivel estratégico. En este caso se observa que la mayoría de estudiantes tiene poca idea de valorar la información socioculturalmente y expresando su punto de vista.

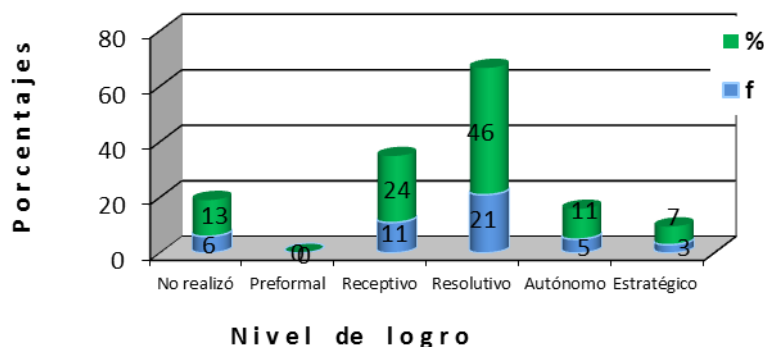


Figura 11. Nivel de comprensión discursiva en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural de los estudiantes de Cuarto de secundaria, 2014, del Juan Tomis Stack, durante el momento de entrada, en frecuencias y porcentajes.

Revela el nivel de comprensión discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, de los estudiantes de cuarto de secundaria del colegio Juan Tomis Stack, durante el momento de entrada. Es decir, comprende diversos textos desde las tres dimensiones expresadas en contextos y situaciones comunicativas. De 46 estudiantes encuestados el 46% tuvo un nivel de logro resolutivo, el 24%, un nivel receptivo. Mientras que, el 11% obtuvo un nivel autónomo, y el 7% un nivel estratégico. Aquí observamos que en términos generales, los estudiantes comprenden los diversos discursos que se les presentan. Sin embargo, lo hace de una manera aún literal, sin llegar a establecer su punto de vista a partir de lo que lee.

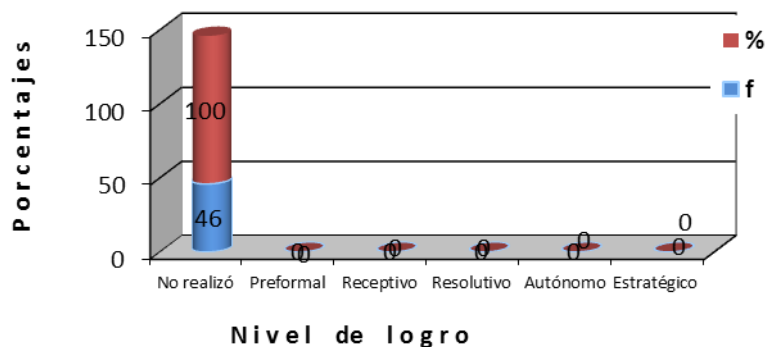


Figura 12. Nivel de planificación de la producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, durante el momento de entrada, en frecuencia y porcentajes.

Revela el nivel de planificación de la producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, durante el momento de entrada. Se observa claramente que el 100% de los estudiantes no realizaron dicha actividad, es decir que desconocen totalmente la planificación de la producción o el plan de redacción.

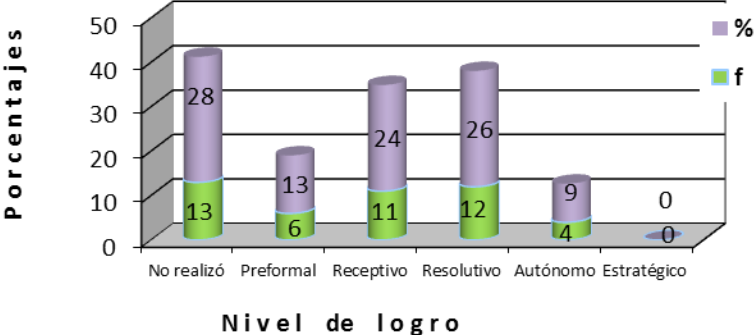


Figura 13. Nivel de textualización de la producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, durante el momento de entrada, en frecuencia y porcentajes.

Indica el nivel de textualización de discursos, en su dimensión cognitiva comunicativa y sociocultural, durante el momento de entrada. Es decir, textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa. De 46 estudiantes encuestados el 28% no realizó la actividad, el 24% tuvo un nivel de logro receptivo, el 26% obtuvo un nivel resolutivo. Mientras que, en menor porcentaje, el 9% obtuvo un nivel autónomo y el 0% en nivel estratégico. En este caso se observa que la mayoría de estudiantes sabe de manera incipiente o no sabe redactar con coherencia, cohesión y siguiendo normas gramaticales y ortográficas.

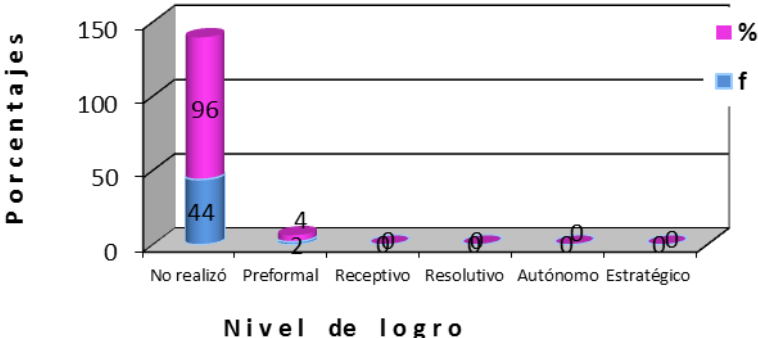


Figura 14. Nivel de evaluación de la producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, durante el momento de entrada, en frecuencia y porcentajes.

Muestra el nivel de evaluación de discursos, en sus dimensiones comunicativa y cognitiva, durante el momento de entrada. Es decir, evalúa con objetividad, eficiencia y eficacia los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista. De 46 estudiantes encuestados el 96% no realizó la actividad. Mientras que, solo el 4% obtuvo un nivel preformal. Esto quiere decir que la mayoría de estudiantes no evalúa los textos que escribe, ni tampoco evalúa los de sus compañeros.

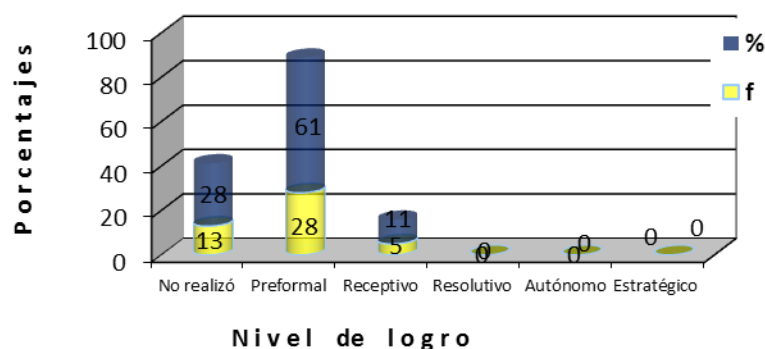


Figura 15. Comparación del nivel de producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, de los estudiantes de Cuarto de secundaria, 2014, del Juan Tomis Stack, durante el momento de entrada, en frecuencia y porcentajes.

Revela el nivel de producción discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, de los estudiantes de cuarto de secundaria del colegio Juan Tomis Stack, durante el momento de entrada. Es decir, produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTE. De 46 estudiantes encuestados el 61% tuvo un nivel de logro preformal, el 11%, un nivel receptivo. Mientras que, el 28% no realizó la actividad. Aquí observamos que en términos generales, los estudiantes no producen textos. O si lo hacen, es de una manera básica. No planifican ni evalúan sus discursos.

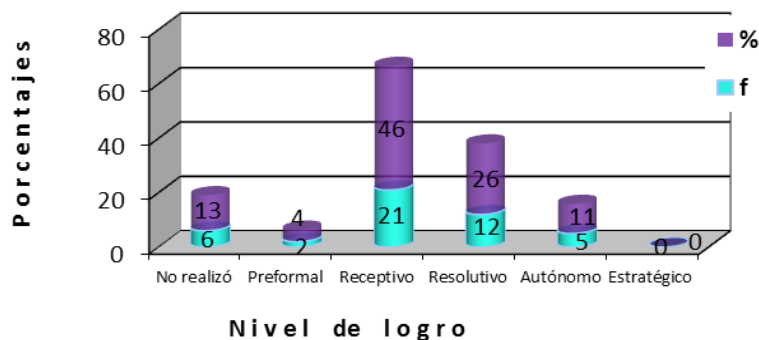


Figura 16. Nivel de competencia comunicativa, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, según sus procesos de comprensión y producción discursiva, de los estudiantes de Cuarto de secundaria, 2014, del Juan Tomis Stack, durante el momento de entrada, en frecuencia porcentajes.

Revela el nivel de competencia discursiva, en su dimensión cognitiva, comunicativa y sociocultural, según sus procesos de comprensión y producción discursiva, los estudiantes de cuarto de secundaria del colegio Juan Tomis Stack, durante el momento de entrada. Es decir, utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana. De 46 estudiantes encuestados el 46% tuvo un nivel de logro receptivo, el 26%, un nivel resolutivo. Mientras que, el 11% obtuvo un nivel autónomo y ninguno alcanzó el estratégico. Por consiguiente, observamos que en términos generales, los estudiantes utilizan discursos para comunicarse pero, sin adecuarlos al contexto o situación comunicativa; aún falta desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes.

4.2. Análisis documental de la programación anual y las unidades didácticas

En primer lugar, en el análisis de la programación anual del área de Comunicación para el 4to grado de secundaria se pudo observar que la descripción general si presenta las grandes metas o propósitos que se alcanzarán durante el grado, pero no atienden a un diagnóstico del contexto ni a las características de los estudiantes. Si bien los maestros tienen claro qué es lo quieren lograr durante el año; estas metas pierden sentido cuando no se ha partido de un diagnóstico que manifieste las necesidades de los estudiantes. Además, se debe tomar en cuenta que las aulas

de ahora tienen a estudiantes más heterogéneos que antes pues la escuela se ha convertido en un espacio tremendamente cultural y, sobretodo, discursivo (Nussbaum y Tusón, 1996).

Como se planifica en base a las metas, estas si se relacionan con los aprendizajes y los mapas de progreso. Según el IPEBA (2013), los mapas de progreso describen la evolución de la competencia que demuestran los estudiantes cuando se produce algún producto. Gracias a la difusión de las Rutas de Aprendizaje por parte del Ministerio de Educación, los profesores han conseguido tener un panorama más claro en cuanto a la programación. De igual modo, se observa que las capacidades seleccionadas sí representan todos los procesos o aspectos que comprende cada competencia. Además, el título de la unidad didáctica si sintetiza el resultado que se alcanzará y si se observa una pertinencia entre la secuencia y la organización de las unidades didácticas. No obstante, no se encuentra anunciada de forma clara y precisa la situación significativa de la que parte cada unidad didáctica. Si bien se hace referencia al problema transversal, este no se contextualiza a la realidad de los estudiantes por ello no adquiere la significatividad necesaria.

Con respecto a considerar unidades didácticas que integran varias áreas curriculares, la programación del área de Comunicación para 4to grado de secundaria solo ha considerado la relación con el área de ciencias sociales. El Diseño Curricular Nacional (2009) manifestaba la importancia de trabajar las diversas áreas desde una perspectiva holística e integradora. Sin embargo, solo se considera la relación más no se plasma qué metas, competencias, capacidades, indicadores o evidencias se trabajarán en conjunto.

Trabajar por competencias implica evaluar a través de evidencias; sin embargo, en la programación anual no se ha explicitado los productos que se desarrollarán en cada unidad didáctica. Se supone que cada unidad pretende alcanzar ciertas competencias, estas deben concretizarse en productos finales. De igual modo, la programación anual no ha considerado un producto final. Desde el enfoque socioformativo, se puede desarrollar proyectos formativos con los estudiantes. Obviamente requieren más esfuerzo de los estudiantes y compromiso del maestro pero permiten asegurarse en qué medida se ha alcanzado las metas previstas.

Finalmente, se observa que sí se ha destinado un número de semanas para desarrollar cada unidad didáctica. Cabe señalar que si bien se sigue un tiempo, este no debe depender del profesor sino del estudiante. De qué sirve avanzar hacia la otra unidad si se evidencia en la evaluación que hay aspectos que no han quedado resueltos. Por otro lado, si se han colocado los materiales y recursos que usarán a lo largo del año.

En segundo lugar, en el análisis de las unidades didácticas del área de Comunicación para el 4to grado de secundaria se pudo observar que la unidad si tiene un título que sintetice, más que el producto, el resultado que se alcanzará. Sin embargo, al igual que la programación, no se explica la situación significativa de la que parte ni explica con claridad la importancia de abordar la situación significativa destacando el desafío o reto. Los problemas transversales deben contextualizarse a las necesidades e intereses de los estudiantes para que de esta manera adquieran significatividad. Además, es importante señalar que desde la socioformación, enfoque que trabaja por competencias, es necesario que toda secuencia didáctica deba partir de un problema del contexto.

La unidad didáctica explica de modo general la importancia de desarrollar los procesos programados en el área; por el contrario, no se explica con precisión los resultados o productos que se alcanzarán. Aquí es cuando surge el desfase entre lo que se enseña y la trascendencia y utilidad de esto para la vida de los estudiantes. Asimismo, la unidad didáctica no es un proyecto integrado pues solo menciona su relación con otra área más no un trabajo en común.

Con respecto a las competencias y capacidades, estas sí son las mismas que se consideraron en la programación anual. Asimismo, las capacidades seleccionadas sí representan todos los procesos o aspectos que comprende cada competencia. Esto se manifiesta en haber considerado indicadores para cada una de las capacidades seleccionadas. No obstante, no se ha previsto el desarrollo de varias capacidades de forma articulada pues aún se trabajan por separado.

Con respecto a las sesiones de aprendizaje, por un lado, la unidad didáctica si contiene un conjunto de sesiones que apuntan de cierta manera al resultado central de la unidad y los materiales considerados sí contribuyen al desarrollo de los

aprendizajes esperados. Sin embargo, no se evidencia una secuencia lógica entre una secuencia y otra. Como aún no se trabaja de forma articulada las capacidades, el orden de las sesiones se escoge al azar y según el tiempo con el que se cuente. Además, como no existe ningún producto final las clases no se orientan hacia la concretización del mismo. Por otro lado, la primera sesión no está destinada a la presentación de la unidad. Esto nunca se suele hacer con los estudiantes. De igual forma, la última sesión no está destinada a la evaluación de los resultados en función de los aprendizajes esperados. Aún continúa la preocupación por las evaluaciones y las notas, no se pasa a la metaevaluación, coevaluación ni heteroevaluación de las unidades didácticas. Mayormente, en estos aspectos no se suele involucra al estudiante.

En torno a la evaluación, sí se ha considerado evaluar las mismas competencias y capacidades previstas en los aprendizajes esperados. También, los indicadores representan todos los aspectos que comprende la competencia. Sin embargo, no todos los instrumentos de evaluación previstos son adecuados para evaluar cada una de las competencias. En este aspecto, el profesor debe capacitarse en cuanto a evaluación en el aprendizaje por competencias. Empezando por entender que la evaluación se entiende como un proceso que sigue paso a paso el desempeño del estudiante y que se da a través de evidencias.

4.3. Análisis de los diarios de clase

Un instrumento importante dentro del enfoque socioformativo es el diario de clases, ya que, el investigador no solo es observador sino también, participante dentro de la investigación. En este caso, los diarios se realizaron en dos secciones de cuarto grado de secundaria del colegio Juan Tomis Stack durante el periodo de prácticas de las investigadoras. Los diarios son aplicados al curso de Comunicación, en la cual no solo participan los estudiantes y las investigadoras. También lo hace la profesora encargada del curso.

Durante los primeros días, se hizo una observación asistemática con el fin de observar qué necesidades, dudas o aportes tenían los estudiantes con respecto al Área. Luego, se tuvo una pequeña reunión con la profesora del curso con el fin de coordinar conjuntamente lo que se desarrollaría a lo largo de la aplicación, qué

instrumentos se utilizaría, qué contenidos abarcaría el programa. Asimismo, se necesitaba saber bajo qué enfoque trabaja la profesora, qué perspectiva tiene para incluir diferentes discursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Posteriormente, las investigadoras comenzaron a tomar nota de las clases que se iban desarrollando, cómo se desarrollaban y qué se evaluaba. Las sesiones de clase son las mismas, pero, con resultados distintos. Por ejemplo, para la sesión de aprendizaje sobre las técnicas de lectura, era importante saber si los estudiantes conocían y aplicaban alguna técnica. La mayoría conocía el subrayado. Sin embargo, no lo sabía aplicar y los otros tipos de subrayado no lo conocían y les fue difícil aprenderlo. En cuanto al resumen y los organizadores de conocimientos son técnicas más usadas por ellos, no obstante, no saben cómo hacerlo. Piensan que elaborar un mapa es transcribir todo.

Otra sesión de aprendizaje registrada fue la de elaborar un discurso. Esta sesión se motivó con el uso de un vídeo. Sin embargo, el lugar donde se hace uso de los vídeos no es el adecuado porque deben verlo en el aula y es muy incómodo muchas veces, además de solo poder usar la laptop como medio audiovisual. Aun así, los estudiantes se muestran motivados y predispuestos a escuchar y participar. Luego, con ayuda de la profesora organizan el tema y se les da las pautas necesarias para que comiencen a escribir el borrador de sus discursos. En este momento se observa dificultades al momento de hacerlo. Los estudiantes piensan que no pueden escribir, que lo hacen mal y que no saben cómo hacerlo. Algunos tienen ideas pero les cuesta plasmarlas en el papel. De igual manera, al momento de socializar ese discurso tienen vergüenza, les cuesta hablar con sus propias palabras y muy pocos argumentan sus puntos de vista.

En una tercera sesión registrada, se hizo sobre la Literatura de la conquista. En esta sesión también se hizo uso de imágenes para comenzar a trabajar el tema y luego estructuras las ideas más importantes. Se reitera que los estudiantes aportan participativamente en la clase pero cuando se les pide argumentar o sustentar sus respuestas prefieren no decir nada o quedarse callados. Del mismo modo, les cuesta un poco empaparse de la historia peruana relacionándola con la actualidad, a pesar de tener conocimientos sobre ello. También, desconocen dinámicas o estrategias para presentar un trabajo, por ejemplo se les pidió un collage y tuvieron muchas dificultades

porque no sabían qué era ni cómo se hacía. Es poco usual hacer uso de prácticas creativas para desarrollar un tema.

Finalmente, en una cuarta sesión sobre reconocer los tipos de párrafo según la ubicación de la idea temática, fue uno de los temas que más complicaron a los estudiantes porque no sabían cómo reconocer la idea. O sea, entendía el texto, aprendieron a diferenciar cada uno de los tipos de párrafo; pero, les costaba reconocer las ideas temáticas. Se desarrolló una práctica en conjunto con la profesora y luego otra para que desarrollen ellos solos. Sin embargo, se seguía observando que no sabían reconocer con seguridad las ideas.

Con respecto a las interacciones sociales, en ambas aulas hay estudiantes relajados y desatentos, así como, los participativos y que suelen prestar atención en clase. No suelen preguntar mucho sobre el tema y tienen el pensamiento que la profesora todo lo sabe y ellos deben obedecer solo por eso. No se suele desarrollar capacidades creativas y están acostumbrados a desarrollar las clases dentro del aula. Si se les invita a salir al patio u otra área del colegio, les parece raro y muchos desisten de aceptar. Otro punto importante que se ha observado y registrado es el interés por los temas de su contexto, situaciones que ellos viven día a día y muchas veces no se toman en cuenta en una clase. Les gusta opinar sobre las drogas, bullying, maltrato infantil porque eso es recurrente en su comunidad.

En conclusión, después de lo observado y registrado durante varias semanas se es importante hacer hincapié en cada clase para el uso y aplicación de estrategias de lectura. Además, dar importancia al análisis de textos con los estudiantes y no solo dejarlo para la casa. También, es importante incorporar diferentes prácticas letradas para desarrollar de una manera diferente las clases. Finalmente, los estudiantes aprenden más haciendo, viendo y oyendo que solo oyendo a la profesora o leyendo hojas.

4.4 Etapa 02: Elaboración del Programa de Literacidad Crítica *Entretextos*

El *Programa de Literacidad Crítica Entretextos* parte de la confluencia de los enfoques pedagógicos, didácticos e interdisciplinarios. Desde la perspectiva pedagógica, la formación por competencias y el aprendizaje por competencias ayudan

a asumir las necesidades y problemas del contexto de formación, para diseñar una propuesta didáctica centrada en el desempeño y en actuaciones integrales ante problemas y situaciones de la vida con idoneidad, ética y mejora continua. Desde la perspectiva didáctica, se desarrolla la socioformación, competencia comunicativa, definida a partir del enfoque comunicativo-cognitivo-sociocultural. Desde la perspectiva interdisciplinar, el enfoque comunicativo-cognitivo-sociocultural y la literacidad crítica contribuyen a definir y caracterizar los procesos de comprensión y producción textual en contextos y situaciones comunicativas diversas. (Tobón, 2010).

La propuesta propone incorporar las prácticas vernáculas de los estudiantes con las prácticas académicas ya existentes dentro del área de Comunicación. Cada hablante posee diferentes variedades de lengua, entre las que destacan las coloquiales y las formales. En las primeras, su dominio lingüístico es superlativo: se comunican bien, se entienden y utilizan formas diversas de expresión. Esto se conoce como prácticas vernáculas las cuales incluyen el lenguaje del chat, del móvil, etc.). En las segundas, las prácticas académicas, afrontan problemas para comunicarse, para comprender y producir textos, esta variedad les es complicada utilizarla, los textos, generalmente académicos le son de complejos para interrelacionarse en el espacio y situación comunicativa de cualquier asignatura. Esta variedad es la que debe reforzar la asignatura, pues los estudiantes, para desarrollarse con éxito necesitarán apropiarse de las diferentes estrategias discursivas para comprender y producir textos.

Comunicación es un área que tiene como propósito fortalecer la competencia comunicativa desarrollada por los estudiantes en Educación Primaria. Con la construcción de un conocimiento conceptual e instrumental básico desarrolla las capacidades y habilidades lingüísticas que le permita comprender y producir discursos diversos, en distintas situaciones comunicativas, con diversos interlocutores y con la finalidad de satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación. Esta área tiene tres organizadores: 1) expresión y comprensión oral; 2) comprensión de textos y 3) producción de textos (DCN, 2008).

El aprendizaje de la lengua y de cualquier código comunicativo se realiza en pleno funcionamiento, en situaciones comunicativas reales y a partir de textos completos que respondan las necesidades e intereses de los estudiantes (DCN,

2008). En ese sentido el carácter del área será eminentemente práctico, asociado a la reflexión permanente sobre el aprendizaje, lo cual exige del docente la generación de situaciones favorables para que los estudiantes dialoguen, debatan, expongan temas, redacten textos de forma crítica y creativa, lean descubriendo las ideologías, propósitos, valores, etc. y aprendan a escuchar. En efecto, el propósito del área será desarrollar la competencia comunicativa en espacios culturales y académicos, de interrelación.

La contribución del programa Entretextos será el de desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes haciendo uso de la literacidad crítica. Permitirá que el estudiante se apropie de las estrategias adecuadas para el uso lingüístico efectivo y el desempeño comunicativo eficiente y eficaz. En ese sentido, se estructura en una propuesta pedagógico-didáctica de formación por competencias, bajo el enfoque socioformativo, y en un enfoque disciplinar basado en el modelo comunicativo de la enseñanza de la lengua, el cual se sostiene en dimensión sociolingüística, cognitiva y cultural. Así vistas las cosas, el objeto de estudio no será la lengua en sí misma, ni siquiera la competencia lingüística (fonológica, semántica y gramatical) sino la lengua en uso, la competencia comunicativa. Esta debe desarrollarse a través de metodologías o estrategias activas que prioricen el hacer del estudiante. En congruencia con todo lo expuesto, las formas, indicadores de logros, estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación dan el salto de lo cuantitativo a lo cualitativo, de la descripción gramatical de la lengua a su uso pragmático y social, del examen escrito a la evidencia textual oral y escrita (resumen/ ensayo/ socialización).

4.5 Normalización de la competencia comunicativa

El proceso de normalización de la competencia implica delimitar la competencia, sus procesos, criterios de desempeño (indicadores o aprendizajes esperados), los saberes, las evidencias de desempeño con las cuales se evaluará y el mapa de aprendizaje. Este proceso resume lo expuesto en los modelos pedagógico, didáctico e interdisciplinar.

a) La competencia comunicativa-investigativa

La competencia comunicativa se define como la integración de saberes cognitivos, comunicativos y socioculturales que se articulan para poder interactuar de manera idónea en diversos contextos, con diferentes propósitos y fines.

En consecuencia, el resultado es un solo enunciado, la macrocompetencia comunicativa:

“Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana” (Arnao, 2013).

Tabla 28

Enunciación de la competencia, desde la formación

Verbo de desempeño	Saberes	Condición de contexto	Finalidad
Utiliza	<i>Discursos</i>	<i>en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales,</i>	<i>Para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana.</i>

b) Procesos y criterios (indicadores) de desempeño de la competencia comunicativa

A continuación se presentan los procesos de la competencia comunicativa con sus respectivos criterios de desempeño:

❖ **Proceso 1: Comprensión discursiva**

Tabla 29

Mapa del Proceso de Comprensión Discursiva y sus criterios de desempeño

Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales.	
Dimensiones / Acciones	Criterios de desempeño
DIMENSIONES Cognitiva- Comunicativa- Sociocultural PRÁCTICAS LETRADAS Analizar Interpretar Criticar Valorar	1.1. Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.
	1.2. Interpreta discursos, utilizando su conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.
	1.3. Valora la información y las propiedades lingüístico-textuales de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.

❖ **Proceso 2: Producción discursiva**

Tabla 30

Mapa del Proceso de Producción Discursiva y sus criterios de desempeño

Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTE.	
Dimensiones / Acciones	Criterios de desempeño
DIMENSIONES Cognitiva- Comunicativa- Sociocultural PRÁCTICAS LETRADAS Proceso PTE: Planifica Textualiza Evalúa	2.1. Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otros discursos.
	2.2. Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.
	2.3. Evalúa con objetividad, eficiencia y eficacia los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.

❖ **Proceso 3: Socialización**

Tabla 31

Mapa del Proceso de Socialización y sus criterios de desempeño

Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativa, utilizando la socialización de los discursos.	
Dimensiones / Acciones	Criterios de desempeño
DIMENSIONES Cognitiva- Comunicativa- Sociocultural PRÁCTICAS LETRADAS Socializa Evalúa	2.1. Socializa los discursos producidos, utilizando diferentes medios de comunicación, virtuales e impresos, adecuados a mi contexto y situación comunicativa.
	2.2. Socializa el ensayo utilizando diferentes formas de expresión y estrategias de comunicación.
	2.3. Evalúa su competencia comunicativa en forma permanente, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas, y tomando decisiones adecuadas frente a ellos.

Mapa de la Competencia Comunicativa, sus criterios de desempeño, evidencias y proyecto formativo

Tabla 32

Mapa de la Competencia Comunicativa, sus criterios de desempeño y evidencias

Proceso	Dimensiones / Acciones	Criterios de desempeño	Evidencias	Secuencia Didáctica
1. Comprensión discursiva Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales.	DIMENSIONES Cognitiva-Comunicativa-Sociocultural PRÁCTICAS LETRADAS Analizar Interpretar Criticar / Valorar	1.1. Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.	Subrayado semántico, estructural y pragmático	01. Idea temática e ideas de desarrollo, el subrayado, el párrafo y mecanismos de coherencia y cohesión.
		1.2. Interpreta discursos, utilizando su conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.	Resumen con organizador visual de la información	
		1.3. Valora la información y las propiedades de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.	Comentario	02. Análisis de la imagen, comentario, mesa redonda.
2. Producción discursiva Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTE.	DIMENSIONES Cognitiva-Comunicativa-Sociocultural PRÁCTICAS LETRADAS Proceso (PTE): Planificar Textualizar Evaluar	2.1. Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).	Organizador visual y Plan de redacción	03. Ensayo, argumentación, discurso, conversatorio.
		2.2. Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.	Ensayo	
		2.3. Evalúa con objetividad, eficiencia y eficacia los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.		
3. Socialización Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa, utilizando la socialización de los discursos.	DIMENSIONES Cognitiva-Comunicativa-Sociocultural PRÁCTICAS LETRADAS Socializa Evalúa	3.1. Socializa los discursos producidos, utilizando diferentes medios de comunicación, virtuales e impresos, adecuados a mi contexto y situación comunicativa.	Blog	04. Creación de un blog, debate, formas de comunicación a través de internet.
		3.2. Socializa el ensayo utilizando diferentes formas de expresión y estrategias de comunicación.	Ensayo	
		3.3. Evalúa su competencia comunicativa en forma permanente, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas, y tomando decisiones adecuadas frente a ellos.		

Tabla 33
Mapa de la Competencia y sus criterios de desempeño

PROCESOS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO	NIVELES DE DESEMPEÑO				
		Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
1. Comprensión Discursiva Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales.	1.1. Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.	Tiene serias deficiencias para analizar discursos e identificar la información explícita. No aplica estrategias de lectura analítica.	Analiza discursos, aplicando una estrategia de lectura para identificar la información explícita, identificando conceptos y jerarquizaciones.	Analiza discursos, aplicando dos estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, identificando conceptos, clasificaciones y jerarquizaciones.	Analiza discursos, aplicando tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones y estructuras.	Analiza discursos, aplicando más de tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones, estructuras y comparaciones.
	1.2. Interpreta discursos, utilizando el conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.	Tiene serias deficiencias para interpretar discursos, relacionar su información explícita e implícita con su conocimiento previo, para elaborar un organizador visual y un resumen intertextual.	Interpreta discursos, utilizando su conocimiento previo, integrando la información explícita en un organizador visual y haciendo un resumen textual.	Interpreta discursos, utilizando su conocimiento previo, integrando y sintetizando la información explícita e implícita en un organizador visual, haciendo inferencias y un resumen textual.	Interpreta discursos, utilizando su conocimiento previo, integrando y sintetizando la información explícita e implícita en un organizador visual, haciendo inferencias, generalizaciones, comparaciones y un resumen textual.	Interpreta discursos, utilizando su conocimiento previo y la información de otras fuentes discursivas, integrando y sintetizando la información explícita e implícita en un organizador visual, haciendo inferencias, generalizaciones, comparaciones y un resumen intertextual.
	1.3. Valora la información y las propiedades lingüístico-textuales de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, respetando las opiniones de los demás.	Tiene serias deficiencias para elaborar un comentario sobre la información explícita de un discurso desde un punto de vista, para argumenta con otra fuente discursiva y respetar la opinión de los demás.	Elabora un comentario sobre la información explícita de un discurso desde un punto de vista, argumentando con otra fuente discursiva y evaluando sus dimensiones socioculturales, con respeto a la opinión de los demás.	Elabora un comentario sobre la información explícita de un discurso desde un punto de vista, argumentando con dos fuentes discursivas y evaluando sus dimensiones lingüístico-textuales y socioculturales, con respeto a la opinión de los demás.	Elabora un comentario sobre la información explícita e implícita de un discurso desde un punto de vista y una posición crítica, argumentando con tres fuentes discursivas y evaluando sus dimensiones lingüístico-textuales y socioculturales, con respeto a la opinión de los demás.	Elabora un comentario sobre la información explícita e implícita de un discurso desde un punto de vista y una posición crítica, argumentando con más de tres fuentes discursivas y evaluando sus dimensiones cognitivas, lingüístico-textuales y socioculturales, con respeto a la opinión de los demás.

PROCESOS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
2. Producción Discursiva Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTE.	2.1. Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).	Tiene serias deficiencias para elaborar un plan de redacción discursiva, para organizar macrosecuencias, secciones y/o secuencias.	Elabora un plan de redacción discursiva, organizando macrosecuencias, secciones y/o secuencias, en su dimensión sociocultural, con bajo nivel de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización.	Elabora un plan de redacción discursiva, organizando macrosecuencias, secciones y/o secuencias, en sus dimensiones lingüístico-textuales y socioculturales, con regular nivel de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización.	Elabora un plan de redacción discursiva, organizando macrosecuencias, secciones y/o secuencias, en sus dimensiones lingüístico-textuales y socioculturales, con buen nivel de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización.	Elabora un plan de redacción discursiva, organizando macrosecuencias, secciones y/o secuencias, en sus dimensiones cognitivas, lingüístico-textuales y socioculturales, con alto nivel de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización.
	2.2. Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.	Tiene serias deficiencias para textualizar discursos, en alguna de sus dimensiones, con coherencia y cohesión, o adecuarlos a las normas internacionales de redacción científica, a un propósito y situación comunicativa.	Textualiza discursos, según su dimensión sociocultural, con bajo nivel de coherencia y cohesión, con un organizador de la información, intentando adecuarlos a las normas internacionales de redacción científica, a un propósito y situación comunicativa.	Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales y socioculturales, con regular nivel de coherencia, cohesión e intertextualización, utilizando un organizador de la información, adecuándolos regularmente a las normas internacionales de redacción científica, a un propósito y situación comunicativa.	Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales y socioculturales, con buen nivel de coherencia, cohesión e intertextualización, utilizando organizadores de la información, adecuándolos bien a las normas internacionales de redacción científica, a un propósito, contexto y situación comunicativa.	Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con alto nivel de coherencia, cohesión e intertextualización, utilizando organizadores de la información, adecuándolos con eficiencia a las normas internacionales de redacción científica, a un propósito, intencionalidad, contexto y situación comunicativa.
	2.3. Evalúa con objetividad, eficiencia y eficacia, los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.	Evalúa con mucha deficiencia los discursos producidos y no se preocupa por superar deficiencias y debilidades detectadas.	Evalúa los discursos producidos según sus dimensiones socioculturales, participando de dos procesos de evaluación, respetando los puntos de vista y opiniones de los demás. Supera oportunamente pocas de las deficiencias y debilidades detectadas.	Evalúa los discursos producidos según sus dimensiones lingüístico-textuales y socioculturales, participando con objetividad crítica de dos procesos de evaluación, respetando los puntos de vista y opiniones de los demás. Supera oportunamente algunas de las deficiencias y debilidades detectadas.	Evalúa los discursos producidos según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, participando con objetividad crítica y eficiencia de los tres procesos de evaluación, respetando los puntos de vista y opiniones de los demás. Supera oportunamente la mayoría de las deficiencias y debilidades detectadas.	Evalúa los discursos producidos según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, participando con objetividad crítica, eficiencia y eficacia de los tres procesos de evaluación, respetando los puntos de vista y opiniones de los demás. Supera oportunamente todas las deficiencias y debilidades detectadas.

PROCESOS	CRITERIOS DE DESEMPEÑO	Preformal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico
3. De socialización Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativo-utilizando la socialización de los discursos.	3.1. Socializa los discursos producidos, utilizando diferentes medios de comunicación, virtuales e impresos, adecuados a mi contexto y situación comunicativa.	Participa casi nunca, utilizando una oralidad inadecuada a su contexto y situación comunicativa y no socializa los discursos producidos.	Participa pocas veces utilizando la oralidad y socializa muy pocos discursos producidos en un medio de comunicación, virtual o impreso, poco adecuado a su contexto y situación comunicativa.	Participa a veces utilizando la oralidad y socializa algunos de los discursos producidos en dos medios de comunicación, virtuales e impresos, regularmente adecuados a su contexto y situación comunicativa.	Participa casi siempre utilizando la oralidad y socializa la mayoría de los discursos producidos en tres medios de comunicación, virtuales e impresos, adecuados a su contexto y situación comunicativa.	Participa siempre utilizando la oralidad y socializa todos los discursos producidos en más de tres medios de comunicación, virtuales e impresos, muy adecuados a su contexto y situación comunicativa.
	3.2. Socializa el ensayo utilizando diferentes formas de expresión y estrategias de comunicación.	Presenta deficiencias para socializar el ensayo en forma oral y escrita, virtual o impresa, utilizando un medio de comunicación.	Socializa el ensayo en forma oral y escrita, virtual o impresa, utilizando un medio de comunicación.	Socializa regularmente el ensayo en forma oral y escrita, virtual e impresa, utilizando dos medios de comunicación (exposición, aula virtual, redes sociales, blogs u otros).	Socializa bien el ensayo en forma oral y escrita, virtual e impresa, utilizando tres medios de comunicación (exposición, aula virtual, redes sociales, blogs u otros).	Socializa con eficiencia el ensayo en forma oral y escrita, virtual e impresa, utilizando más de tres medios de comunicación (exposición, aula virtual, redes sociales, blogs u otros).
	3.3. Evalúa su competencia comunicativa en forma permanente, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas, y tomando decisiones adecuadas frente a ellos.	Evalúa con deficiencia la competencia comunicativa, a través de la autoevaluación, desarrollando muy pocos instrumentos de entrada, proceso y salida. No logra identificar ni supera los puntos críticos, debilidades y fortalezas.	Evalúa con baja eficiencia y objetividad la competencia comunicativa, a través de la autoevaluación y coevaluación, desarrollando algunos de los instrumentos de entrada, proceso y salida, identificando y superando pocos puntos críticos, debilidades y fortalezas.	Evalúa con regular eficiencia y objetividad la competencia comunicativa, a través de la autoevaluación y coevaluación, desarrollando la mayoría de los instrumentos de entrada, proceso y salida, identificando y superando casi todos los puntos críticos, debilidades y fortalezas.	Evalúa con eficiencia y objetividad la competencia comunicativa, a través de la autoevaluación y coevaluación, desarrollando todos los instrumentos de entrada, proceso y salida, identificando y superando todos los puntos críticos, debilidades y fortalezas.	Evalúa con alta eficiencia y objetividad la competencia comunicativa, a través de la autoevaluación y coevaluación, desarrollando todos los instrumentos de entrada, proceso y salida, identificando y superando todos los puntos críticos, debilidades y fortalezas.

Escala de Valoración:

Nivel	Clave	Valor por Ítem	Valor Total
Estratégico	E	5	49 – 60
Autónomo	B	4	37 – 48
Resolutivo	R	3	25 – 36
Receptivo	M	2	37 – 48
Pre-Formal	D	1	13 – 24
No Realizó	N	0	0

c) **Diseño de los saberes y evidencias**

Tabla 34

Mapa de la Competencia Comunicativa, sus criterios de desempeño y evidencias

Proceso	Criterios de desempeño	Contenidos	Evidencias
<p>PROCESO 1: COMPRESIÓN DISCURSIVA</p> <p>Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje.</p> <p>DIMENSIONES</p> <p>Cognitiva-Comunicativa- Sociocultural</p> <p>PRÁCTICAS LETRADAS</p> <p>Analiza Interpreta Valora</p>	<p>1.1. Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental para identificar la información explícita e implícita, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.</p>	<p>1. Idea temática e ideas de desarrollo. 2. Estrategias de lectura. El subrayado y el resumen. 3. El párrafo. Tipos de párrafo según la posición de la idea y según su estructura. 4. Mecanismos de coherencia y cohesión.</p>	<p>Subrayado semántico, estructural y pragmático</p>
	<p>1.2. Interpreta discursos, utilizando el conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.</p>		<p>Resumen con organizador visual de la información</p>
	<p>1.3. Valora la información y las propiedades lingüístico-textuales de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, respetando las opiniones de los demás.</p>	<p>1. Análisis de la imagen. El texto publicitario y la publicidad. 2. El comentario. 3. La mesa redonda.</p>	<p>Comentario</p>

Proceso	Criterios de desempeño	Contenidos	Evidencias
<p>PROCESO 2: PRODUCCIÓN DISCURSIVA</p> <p>Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTE.</p> <p>DIMENSIONES</p> <p>Cognitiva-Comunicativa- Sociocultural</p> <p>PRÁCTICAS LETRADAS</p> <p>Proceso (PTE): Planificar Textualizar Evaluar</p>	<p>2.1. Planifico la elaboración de discursos, en forma creativa, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).</p>	<p>1. La argumentación sólida. 2. El discurso. Técnicas de persuasión. 3. El ensayo. 4. Estrategias de revisión. 5. Técnicas de participación grupal. El Conversatorio.</p>	<p>Organizador visual y Plan de redacción</p>
	<p>2.2. Textualizo discursos, en su dimensión lingüístico-textual, cognitiva y sociocultural, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.</p>		<p>Ensayo</p>
	<p>2.3. Evalúa con objetividad, eficiencia y eficacia los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.</p>		

Proceso	Criterios de desempeño	Contenidos	Evidencias
<p>PROCESO 3: SOCIALIZACIÓN</p> <p>Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativo-investigativa, utilizando la socialización de los discursos.</p> <p>DIMENSIONES</p> <p>Cognitiva-Comunicativa- Sociocultural</p> <p>PRÁCTICAS LETRADAS</p> <p>Socializa Evalúa</p>	<p>3.1. Socializa los discursos producidos, utilizando diferentes medios de comunicación, virtuales e impresos, adecuados a mi contexto y situación comunicativa.</p>	<p>1. Creación de un blog. 2. Técnica de participación grupal: el debate. 3. Formas de comunicación a través de internet. El blog y las redes sociales</p>	<p>Blog</p>
	<p>3.2. Socializa el ensayo utilizando diferentes formas de expresión y estrategias de comunicación.</p>		<p>Ensayo</p>
	<p>3.3. Evalúa su competencia comunicativa en forma permanente, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas, y tomando decisiones adecuadas frente a ellos.</p>		

d) Diseño de las estrategias didácticas

El diseño de las estrategias didácticas del Programa Entretextos se desarrolla en base a los siguientes principios:

- 1) La *investigación acción* es el eje de todo el proceso didáctico y se implementa con los siguientes procesos: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.
- 2) Las estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativo articulan los procesos de comprensión, producción y socialización de discursos culturales y académicos con la metacognición y la evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación).
- 3) La *secuencia didáctica* se desarrolla según los indicadores de la competencia en el número de sesiones requeridas, utilizando el enfoque de la literacidad crítica.
- 4) La secuencia didáctica por competencias permite construir el conocimiento e integrar los saberes y las metodologías activas en actividades colaborativas articuladas en el aula. Tiene seis componentes: 1) *Situación problema del contexto*. Esto se refiere a un problema relevante del contexto por medio del cual se busca la información. 2) *Competencias a formar*. Aquí se describe la competencia o competencias que se pretende formar. 3) *Actividades de aprendizaje y evaluación*. Se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes. 4) *Evaluación*. Se establecen los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, así como la ponderación respectiva. Se anexan las matrices de evaluación. 5) *Recursos*. Se establecen los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y equipos. 6) *Proceso cognitivo*. Se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje (Tobón, Pimienta & García, 2010).
- 5) *La Socioformación* es el eje estratégico de enseñanza-aprendizaje, es el punto de convergencia de todos los saberes del programa de innovación didáctica. Articula los saberes de la secuencia didáctica y produce la

evidencia principal de la competencia. Esta investigación parte de un problema del contexto sociocultural y desarrolla discursos de la cultura de los estudiantes. En ella se aplicarán los saberes aprendidos en el aula y se implementa en las siguientes etapas: comprensión, producción y socialización.

- 6) Las *estrategias cognitivas* a utilizar serán coherentes la formación por competencias y la didáctica socioformativa. Las estrategias específicas de cada saber son: 1) *saber ser*: motivacionales y sociales; 2) *saber conocer*: selección, organización, comparación selectiva y repetición; 1) *saber hacer*: comprensión de la tarea, ensayo y error, modelamiento, elaboración y evaluación.
- 7) La autorreflexión, la autorregulación y la proactividad son las principales *estrategias didácticas metacognitivas*.
- 8) El *uso de las tics* es importante como recurso didáctico. En ese sentido, el estudiante utilizará diferentes sistemas y medios de información y comunicación de los saberes, actividades o tareas: biblioteca, internet, wikis, googledrive, dropbox, blogs, redes sociales, mindnovo, etc.
- 9) La orientación que brinda el profesor contribuyen al adecuado desarrollo de la competencia comunicativo. Se planifican y se realizan en forma directa o a través de medios virtuales.

e) Diseño de la evaluación

Para la evaluación de la competencia comunicativa se tendrá en cuenta los siguientes lineamientos, principios y estrategias desarrollados en los modelos pedagógico, didáctico e interdisciplinar:

- 1) La evaluación por competencias es un proceso multidimensional, democrático-formativo, dinámico, valorativo, técnico y sociocultural cuya guía es el proyecto ético de vida (necesidades personales, metas y caminos).
- 2) La evaluación está en función de los criterios de desempeño, los indicadores de logro y las evidencias requeridas.

- 3) La evaluación es un *proceso multidimensional* porque valora a la persona en el desarrollo holístico e integral de la competencia comunicativo-investigativa. Esto implica evaluar como si fuera un solo proceso la *comprensión, producción y socialización discursiva* en situaciones reales de aprendizaje.
- 4) La evaluación es un *proceso democrático-formativo* porque es participativa y colaborativa. Esto implica la compartición del poder, la co-responsabilidad, transparencia, negociación y cogestión, diálogo e intersubjetiva en el acto evaluación entre todos los agentes educativos involucrados (estudiantes, compañeros y profesor). Las estrategias son: *autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación*.
- 5) La evaluación es un *proceso dinámico* porque es transversal y en espiral ascendente que se realiza durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los calificativos obtenidos por el estudiante no se promedian, sino se ponderan según el momento de la evaluación: de menor (entrada) a mayor ponderado (salida). Para ello se implementa la evaluación *diagnóstica* (entrada) y *sumativa* (salida).
- 6) La *evaluación de entrada (diagnóstica)* permite configurar el perfil de ingreso del estudiante a fin de reajustar el plan de acción (programa) a las necesidades de formación del grupo específico. Se realiza a través de dos instrumentos: prueba de entrada y encuesta.
- 7) La *evaluación* valora el proceso y el esfuerzo que hace el estudiante para el logro de su competencia. Se realiza a través de los instrumentos (escala de Likert, rúbricas y/o lista de cotejo) en las secuencias didácticas
- 8) La *evaluación de salida* permite evaluar el logro de la competencia comunicativo-investigativa de estudiante y la influencia del programa y se realiza a través de la prueba de salida.
- 9) La evaluación es un *proceso valorativo* porque *califica, acredita* y permite *tomar de decisiones* para mejora continua.
- 10) Los trabajos académicos serán guiados desde el inicio. La puntualidad en la presentación de los trabajos tiene un valor importante en la calificación.

- 11) La evaluación es un *proceso técnico* ya que utiliza *métodos, técnicas* (observación, encuestas, cuestionarios, entrevistas), *instrumentos* (escala de Likert, lista de cotejos, rúbricas).
- 12) La evaluación es un *sociocultural* porque utiliza problemas, casos y situaciones del contexto sociocultural y académico para elaborar sus instrumentos. En ese sentido, los temas deben surgir de la necesidad teórico-pragmática de los estudiantes, no sólo del área de Comunicación.
- 13) Las *evidencias de desempeño* son: resumen, organizador visual, comentario, plan de redacción, ensayo, blog y asistencias, participaciones y actitudes en clase.

Tabla 35

Evidencias y su relación con los criterios de desempeño de la Competencia Comunicativa

N°	Procesos	Evidencias	Criterios de desempeño
I	1. COMPRENSIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Subrayado semántico, estructural y pragmático. 2. Resumen con organizador visual de la información. 3. Comentario. 	1.1 1.2 1.3
II	2. PRODUCCIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizador visual. 2. Plan de redacción. 3. Ensayo. 	2.1 2.2 2.3
III	3. SOCIALIZACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Blog 2. Ensayo 	3.1 3.2 3.3

Tabla 36

Ponderado final de las evidencias de desempeño de la Competencia Comunicativa

Las evidencias de desempeño deben ser presentados en forma impresa y son:

EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO		
		PESO %
<input type="checkbox"/> <i>Ensayo</i>	(D)	0,3
<input type="checkbox"/> <i>Resumen intertextual y comentario</i>	(E)	0,2
<input type="checkbox"/> <i>Socialización (exposición y difusión virtual)</i>	(P)	0,3
<input type="checkbox"/> <i>Asistencias, participaciones y actitudes en clase</i>	(A)	0,2

FÓRMULA: $D * 0,3 + E * 0,2 + P * 0,3 + A * 0,2$

En la EBR, la nota mínima aprobatoria es once (11). A niveles de dominio de la competencia se le asignarán los siguientes puntajes:

Nivel	Clave	Valor por Ítem
Estratégico	E	19-20
Autónomo	B	17-18
Resolutivo	R	14-16
Receptivo	M	11-13
Pre-Formal	D	1-10
No Realizó	N	0

El Programa Entretextos se puede apreciar en el Anexo N° 01.

4.6 Etapa 03: Validación del Programa de Literacidad Crítica *Entretextos*

La validación se dio a través del juicio de 5 expertos, la prueba diagnóstica de entrada y salida y el alfa de Cronbach de 0,73 y 0,82 respectivamente, lo cual no solo valida el programa de literacidad crítica sino que, se puede observar un incremento en el alfa de Cronbach, lo que supone una mejora en el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes respecto a cómo ingresan al programa y luego de desarrollarlo.

Se observa el análisis estadístico mediante la varianza de la prueba de entrada, presentó una media total de 7.43, una desviación típica de 2,989, una varianza total (Vt) de 8, 936 de los 6 elementos que componen la prueba (Tabla

N° 36). Estos valores indican que la fiabilidad del instrumento es buena, por lo tanto es estable y consistente.

Tabla 37

Varianza de la Prueba de entrada

Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desv. típ.	Varianza
ITEM11E	48	1,750	,6523	,426
ITEM12E	48	2,60	1,086	1,180
ITEM13E	48	1,021	,8565	,734
ITEM21E	48	,490	,4313	,186
ITEM22E	48	1,10	,805	,648
ITEM23E	48	,458	,5727	,328
SUMA_E	48	7,43	2,989	8,936
N válido (según lista)		48		

El análisis estadístico mediante la matriz de correlación de Pearson de los ítems de la prueba de entrada presentó un coeficiente del alfa de Cronbach de 0,73 (Tabla N° 37). Este valor indica que la *fiabilidad del instrumento es alta*. Como se observa, el resultado varía ligeramente con relación al alfa de Cronbach obtenido mediante la varianza de los ítems.

Tabla 38

Correlación de Pearson de la prueba de entrada

		Correlaciones					
		ITEM11E	ITEM12E	ITEM13E	ITEM21E	ITEM22E	ITEM23E
ITEM11E	Correlación de Pearson	1	,443**	,267	,217	,111	,014
ITEM12E	Correlación de Pearson	,443**	1	,158	,422**	,462**	,110
ITEM13E	Correlación de Pearson	,267	,158	1	,231	,567**	,598**
ITEM21E	Correlación de Pearson	,217	,422**	,231	1	,401**	,364*
ITEM22E	Correlación de Pearson	,111	,462**	,567**	,401**	1	,679**
ITEM23E	Correlación de Pearson	,014	,110	,598**	,364*	,679**	1

El alfa de Cronbach en la Prueba de entrada es 0,730, lo cual valida la hipótesis en donde se afirma que el programa de literacidad crítica para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes del VII Ciclo de

Educación Básica Regular es validado con un alfa de Cronbach mayor a 0.7, utilizando los procedimientos de validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo (Tabla 38 y 39).

Tabla 39

Alfa de Cronbach de la Prueba de entrada

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,730	6

Tabla 40

Varianza de la prueba de entrada eliminando un elemento

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM11E	5,677	7,335	,333	,726
ITEM12E	4,823	5,495	,444	,722
ITEM13E	6,406	6,071	,505	,680
ITEM21E	6,938	7,602	,482	,705
ITEM22E	6,323	5,675	,681	,621
ITEM23E	6,969	7,068	,506	,689

Se observa el análisis estadístico mediante la varianza de la prueba de salida, presentó una media total de 12,52, una desviación típica de 4,370, una varianza total (V_i) de 19,095 de los 6 elementos que componen la prueba (Tabla N° 40). Estos valores indican que la *fiabilidad del instrumento es buena*, por lo tanto es estable y consistente.

Tabla 41

Varianza de la Prueba de salida

	N	Media	Desv. típ.	Varianza
ITEM11S	48	2,167	,7171	,514
ITEM12S	48	3,96	1,529	2,339
ITEM13S	48	1,510	,8088	,654
ITEM21S	48	1,583	,9011	,812

ITEM22S	48	2,31	1,095	1,198
ITEM23S	48	,990	,6880	,473
SUMA_S	48	12,52	4,370	19,095
N válido (según lista)		48		

El análisis estadístico mediante la matriz de correlación de Pearson de los ítems de la prueba de entrada presentó un coeficiente del alfa de Cronbach de 0,73 (Tabla N° 41). Este valor indica que la *fiabilidad del instrumento es alta*. Como se observa, el resultado varía ligeramente con relación al alfa de Cronbach obtenido mediante la varianza de los ítems.

Tabla 42
Correlación de Pearson de la prueba de entrada

		ITEM11S	ITEM12S	ITEM13S	ITEM21S	ITEM22S	ITEM23S
ITEM11S	Correlación de Pearson	1	,802**	,657**	,250	,339*	,230
ITEM12S	Correlación de Pearson	,802**	1	,671**	,280	,516**	,273
ITEM13S	Correlación de Pearson	,657**	,671**	1	,305*	,465**	,583**
ITEM21S	Correlación de Pearson	,250	,280	,305*	1	,555**	,619**
ITEM22S	Correlación de Pearson	,339*	,516**	,465**	,555**	1	,654**
ITEM23S	Correlación de Pearson	,230	,273	,583**	,619**	,654**	1

El alfa de Cronbach en la Prueba de salida es 0,824, lo cual valida la hipótesis en donde se afirma que el programa de literacidad crítica para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes del VII Ciclo de Educación Básica Regular es validado con un alfa de Cronbach mayor a 0.7, utilizando los procedimientos de validez de contenido, validez de criterio y validez de constructo (Tabla 42 y 43).

Tabla 43

Alfa de Cronbach de la Prueba de salida

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,824	6

Tabla 44

Varianza de la prueba de entrada eliminando un elemento

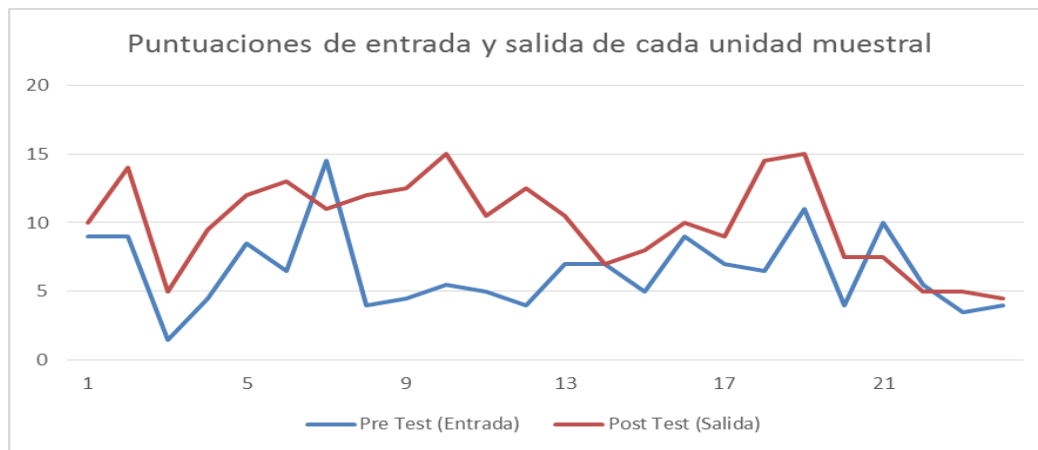
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
ITEM11S	10,354	14,978	,649	,793
ITEM12S	8,563	10,262	,663	,805
ITEM13S	11,010	14,101	,715	,777
ITEM21S	10,938	14,879	,490	,815
ITEM22S	10,208	12,732	,661	,780
ITEM23S	11,531	15,419	,593	,803

La validación de un programa de Literacidad crítica en VII ciclo de EBR es viable con un alfa de Cronbach mayor a 0,7. Asimismo, tiene un margen de error de 0.8%, por lo que se reafirma la hipótesis formulada (Tabla 44).

Tabla 45

Chi cuadrado de Pearson de las pruebas de entrada y salida

	Valor	gl	Sig. asintótica (2 caras)
Chi-cuadrado de Pearson	492,800 ^a	420	.008
Razón de verosimilitud	181.391	420	1.000
Asociación lineal por lineal	27.465	1	.000
N de casos válidos	48		



DISCUSIÓN

En primer lugar nos enfocaremos en la comprensión discursiva. Este proceso desarrolla tres capacidades de la competencia comunicativa: análisis, interpretación y crítica. Estas capacidades están en correlación directa con las tres dimensiones o aspectos de las prácticas letradas: lingüístico-textual, comunicativa y sociocultural. Cuando se analiza un discurso, se busca identificar información explícita e implícita, realizando comparaciones y clasificaciones. Asimismo, logra interpretar discursos a través de organizadores visuales. En otras palabras, esta capacidad implica desarrollar la dimensión comunicativa de la comprensión discursiva, inferir información valiéndose del conocimiento previo y el nuevo, criticar información de un discurso partiendo desde su situación sociocultural y comunicativa para argumentar sus puntos de vista ante los demás. Por consiguiente, se busca el análisis global de un discurso.

Con respecto al uso eficiente de los tipos de subrayado, la mayoría de estudiantes conocen y aplican el subrayado semántico como técnica de análisis. Sin embargo, desconocen que este tipo de subrayado debe también relacionar las ideas resaltadas entre sí para lograr una mayor capacidad de comprensión literal. Por otro lado, se ha visto que desconocen acerca del subrayado estructural (sumillado). Por consiguiente, la mayoría no alcanza el nivel inferencial de comprensión discursiva. Siendo esto una preocupación muy grande, pues repercute directamente el trabajo que realiza el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De igual manera, el subrayado pragmático el cual es totalmente desconocido por los estudiantes e, inclusive, por los maestros, genera que los discursos trabajados en clase no abarcan temas socioculturales ni se han tomado a partir de la realidad del contexto en el que se enseña. Las estadísticas revelan que el nivel de comprensión discursiva en los estudiantes de cuarto de secundaria es de 46% en un nivel resolutivo o regular. Estos resultados comprometen, sin lugar a dudas, los temas que se desarrollan en el currículo de los colegios, sobre de los nacionales. Veremos pues, que el sistema educativo lejos de sacar estudiantes competentes, solo buscar llenar de conocimientos como se hacía décadas atrás. Todo ello, genera que los estudiantes cuando

egresan de los colegios no hayan desarrollado su competencia comunicativa, la cual busca que el estudiante utilice diversos discursos adecuándolos al contexto y situaciones comunicativas que se le presenten haciendo uso del lenguaje, como herramienta de interacción humana.

En segundo lugar, se hablará sobre la producción discursiva, la cual incluye cuatro procesos cognitivos: Planificación, Textualización, Revisión y Socialización. Asimismo, se deben considerar las propiedades del lenguaje como coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización para que el discurso tenga un entendimiento y resultado idóneos. Antes de realizar la producción de algún texto, es bueno tener en cuenta que primero se debe hacer un plan de redacción o sumario delimitando el contexto. Luego, pasar a la textualización considerando las propiedades antes vistas y pasar al proceso de evaluación donde se lee de manera crítica el discurso elaborado para darle las correcciones necesarias.

Por ello, se observa que el 100% de los estudiantes no conocen ni mucho menos elaboran planes de redacción cuando escriben. Es necesario tener una planificación de lo que se quiere escribir, para que así se lleve un orden y secuencia al momento de redactar. Esto conlleva a decir claramente que si hay un bajo nivel de comprensión discursiva, el nivel de la producción será mucho más bajo, debido a que los estudiantes no planifican un texto, muy pocos lo textualizan y contextualizan a la situación comunicativa que se presente y otra minoría revisa lo que ha escrito. Y, si hay poco análisis, al momento de pedir una perspectiva crítica, esta será incipiente o nula. Como ahora vemos en el colegio, los estudiantes dan sus puntos de vista como una lluvia de ideas pero cuando se les pide argumentar, no lo saben hacer.

El interés por desarrollar la competencia comunicativa tiene diferentes y variadas prácticas pedagógico-didácticas en la mayoría de los currículos de las universidades peruanas. Por eso, es importante aplicar, desarrollar y enseñar dichas prácticas desde el colegio. Para que así, se lleve una base que aborden programas holísticos donde el estudiante aprenda a leer comprensivamente, redactar un discurso de manera adecuada y, sobre todo a socializarlo dentro de una situación comunicativa. Pero, esas habilidades cognitivas: leer, escribir,

hablar y escuchar no deben desarrollarse de manera aislada ni entre ellas ni del contexto. Por ello, se buscó validar un programa de literacidad crítica en el cual se vea fusionado de manera integral la comprensión discursiva, la redacción académica y la socialización del discurso.

Después de la aplicación de la prueba diagnóstica y de la propuesta del programa se logró verificar que, efectivamente, los estudiantes logran una comprensión y redacción mejor estructurada si a las prácticas académicas ya existentes se les relaciona de manera interdisciplinar con prácticas vernáculas propias de cada contexto y edad presentes en la EBR. Lo más importante es centrarse en actividades cognitivas y metacognitivas teniendo la gramática y ortografía como ejes transversales en el desarrollo de las competencias genéricas y específicas contextualizadas al aspecto sociocultural o socioformativo de la comunicación.

Todos estos resultados que pueden observarse nos llevarían a preguntarnos ¿qué sucede en la EBR que los chicos no aprenden lo que se les enseña? En primer lugar, se debe tener claro que, en las programaciones solo se programa lo que se hará en el área, sabiendo que hoy en día, ya no debe ser así. Al contrario, la enseñanza debe ser interdisciplinar, Comunicación puede relacionarse con todas las áreas y el trabajar de una manera holística hace que los estudiantes se sientan atraídos y se integren, más si se toma áreas de intereses comunes. En segundo lugar, no se está trabajando por competencias, se cree que en el aula se debe trabajar algo totalmente distinto de lo que viven los chicos fuera de las aulas. La idea es incorporar todas estas prácticas letradas no canónicas que generan expectativa en el niño porque se sienten identificados con los medios que se usan para enseñarle (imágenes, vídeos, programas televisivos, Facebook, etc.) siempre partiendo de un problema del contexto. De esta manera, no solo se enseña a redactar y comprender textos, sino también a resolver problemas cotidianos.

PROPUESTA

PROGRAMA DE LITERACIDAD CRÍTICA ENTRETEXTOS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

I. DATOS GENERALES

- a) Denominación de la Unidad:** Producimos textos argumentativos a partir de la reflexión crítica de discursos socioculturales relacionados con los derechos humanos.
- b) Grado y sección:** 4to “A” – “B” – “C” – “D”
- c) Área :** Comunicación
- d) Duración**
- | | |
|-----------------|--------------------------|
| Inicio: | 22 de setiembre del 2014 |
| Término: | 28 de noviembre del 2014 |
- e) Docente responsable:** Livia Pita Segura
- f) Profesoras practicantes:** Karla García Barturén
Fiorella Aguilar Vargas

II. FUNDAMENTACIÓN

El Área de Comunicación busca desarrollar la competencia comunicativa en sus procesos de comprensión, producción y socialización de diversos discursos, en situaciones comunicativas distintas. Asimismo, las Rutas de Aprendizaje, expedidas por el MINEDU (2013), señalan que en el ámbito de Comunicación nos enfrentamos a la necesidad de reconocer y promover el lenguaje desde su función y centralidad en la vida social, desarrollándolo desde la vida escolar hacia un futuro donde permitirá relacionarse con las personas, establecer vínculos sociales y hacer una convivencia basada en el entendimiento y colaboración.

En esencia, esta unidad pretende que los estudiantes sean críticos, reflexivos y cuestionadores utilizando la literacidad crítica, pues consideramos es una necesidad en la escuela. Ellos tienen que llegar a leer las ideologías, los

posicionamientos y las diversas problemáticas en torno a los derechos humanos representadas en los discursos analizados.

El área de Comunicación deberá generar en el aula y en la Institución Educativa oportunidades diversas y creativas para que los estudiantes expresen sus ideas, sentimientos, emociones, preferencias e inquietudes, con libertad y también con claridad; valorando la identidad lingüística de cada uno para, a partir de ésta, ampliar su repertorio comunicativo. En efecto, la meta es lograr en los estudiantes un desarrollo integral de la competencia comunicativa para que puedan desenvolverse en un futuro dentro de la sociedad mejorando su comprensión y producción de textos orales y escritos.

III. COMPETENCIAS

a. Genérica

Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana.

b. Específicas

- Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativa, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje.
- Aplica la metacognición para desarrollar su autoevaluación, proactividad, autonomía y ética.

IV. TEMA TRANSVERSAL

- Educación en y para los derechos humanos.

V. CRITERIOS DE DESEMPEÑO (RESULTADOS DE APRENDIZAJE)

a. Proceso 1: Comprensión discursiva

Proceso 1	Criterios de desempeño (Resultados de aprendizaje)
Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales.	1.1 Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.
	1.2. Interpreta discursos, utilizando el conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.
	1.3. Valora la información y las propiedades lingüístico-textuales de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, respetando las opiniones de los demás.

b. Proceso 2: Producción discursiva

Proceso 2	Criterios de desempeño (Resultados de aprendizaje)
Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTE.	2.1. Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otros discursos.
	2.2. Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.
	2.3. Evalúa con objetividad, eficiencia y eficacia los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.

c. Proceso 3: Socialización

Proceso 2	Criterios de desempeño (Resultados de aprendizaje)
Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativa, utilizando la socialización de los discursos	2.1. Socializa los discursos producidos, utilizando diferentes medios de comunicación, virtuales e impresos, adecuados a mi contexto y situación comunicativa.
	2.2. Socializa el ensayo utilizando diferentes formas de expresión y estrategias de comunicación.
	2.3. Evalúa su competencia comunicativa en forma permanente, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas, y tomando decisiones adecuadas frente a ellos.

VI. SABERES DE COMPETENCIA

Sem	Fecha	Procesos del saber hacer-conocer-ser	Recursos	Evidencias
01	19 al 23 mayo	1. Desarrollo de los instrumentos de evaluación del Perfil de ingreso del estudiante (encuesta, cuestionario, examen diagnóstico), con objetividad y honestidad.		Evaluación de entrada Encuesta 01 ¹ Prueba de entrada
02	26 al 30 mayo	2. Identifica y diferencia las ideas temáticas de las ideas de desarrollo en lecturas relacionadas a la Literatura Peruana (Virreinato y Emancipación) 3. Descripción de la coherencia en lecturas relacionadas a la Literatura Peruana, precisando sus lógicas de pensamiento, modos discursivos y su naturaleza. 4. Uso del subrayado semántico y estructural para identificar la organización de ideas y el plan de redacción. 5. Identificación de conceptos, clasificaciones y comparaciones, en la lectura "X", en forma ordenada.	Textos variados Libro	Taller Formativo 01. Subrayado con organizador gráfico
03	2 al 6 junio	6. En lecturas relacionadas a la Literatura Peruana identifica posicionamientos culturales e identifica identidades de acuerdo a la información analizada utilizando su conocimiento sociocultural sobre los derechos humanos para identificar la información implícita de los textos valorando el lenguaje como medio de expresión. 7. Deduce expresiones por contexto a partir de las ideas temáticas extraídas.	Imágenes Textos variados Afiches publicitarios	Taller Formativo 02. Portafolio: Resumen intertextual y comentario

¹ Encuesta 01: Evaluación de la Competencia comunicativa

04	9 al 13 junio	<p>8. Construcción de un resumen intertextual sobre una problemática de los derechos humanos, siguiendo de manera ordenada su plan de escritura y estableciendo comparaciones entre las fuentes analizadas.</p> <p>9. Elaboración de un cuadro de doble entrada sobre los géneros, tipos y estrategias del discurso de manera colaborativa.</p>	Textos varios Libro	
05	16 al 20 junio	<p>10. Elaboración de un comentario sobre la información brindada haciendo uso de manera respetuosa y consciente de la información explícita e implícita y la opinión propia.</p>	Textos varios Libro	
Sem	Fecha	Saber hacer-conocer-ser	Recursos	Evidencias
06	23 al 27 junio	<p>11. Análisis e interpretación de spots publicitarios, vídeos o programas televisivos propios de su medio que atenten contra los derechos humanos utilizando la técnica Crítica Intertextual.</p> <p>12. Capta el sentido de los argumentos en los discursos analizados (spots publicitarios, vídeos o programas televisivos), los contrasta con lo estudiado y elabora un comentario.</p> <p>13. Asume un punto de vista y una posición crítica sobre los derechos humanos defendiéndolo con argumentos teóricos y prácticos en una mesa redonda, de forma cooperativa.</p>	Spots publicitarios Películas o vídeos Programas televisivos Textos variados Multimedia	Taller Formativo 03. Comentario
07	30 junio al 4 julio	<p>14. Elaboración de un organizador visual sobre la macroestructura de un texto argumentativo de forma colaborativa.</p> <p>15. Elaboración de un plan de redacción de un ensayo sobre una problemática relacionada a los derechos humanos de manera individual.</p>	Materiales varios Libro	Taller Formativo 04. Portafolio: Plan de redacción y Ensayo
08	7 al 11 julio	Desarrollo de los instrumentos de evaluación de proceso (práctica integral y prueba escrita), con objetividad y honestidad.		Evaluación de proceso. Práctica integral 1 Prueba de proceso
09	14 al 18 julio	<p>16. Redacción de un ensayo utilizando sus conocimientos cognitivos, comunicativos y socioculturales sobre una problemática relacionada a los derechos humanos, teniendo en cuenta el propósito y situación comunicativa en que se encuentre.</p>	Textos variados Libro Fotos propias Imágenes	Evaluación de salida Taller Formativo 04. Ensayo

		17. Realización de actividades de revisión de forma individual y grupal del ensayo escrito, identificando errores ortográficos-fonológicos, gramaticales y semánticos.		
10	21 al 25 julio	18. Socializa su ensayo producido en un blog de forma cooperativa. 19. Socializa su ensayo utilizando Facebook de forma responsable y asumiendo una postura crítica. 20. Socializa su ensayo producido en un debate, respetando los diferentes puntos de vista de sus compañeros. 21. Desarrollo de procesos metacognitivos mediante el repaso de los conceptos, la ejemplificación y las preguntas para que el estudiante tome decisiones, se autoevalúe y coevalúe. 22. Se da recomendaciones específicas de procedimiento sobre cómo hacer la revisión de los puntos críticos, debilidades y fortalezas de la competencia comunicativa.	Multimedia Redes sociales Blogs Materiales	

VII. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa articulan los procesos de comprensión, producción y socialización de discursos académico-científicos con la investigación formativa desde el aula (documental y estudio de caso) y la metacognición. Se expresarán en las actividades en el aula (taller formativo) y fuera de ella (evidencias). El proyecto formativo es el eje estratégico de enseñanza-aprendizaje.

Como estrategia de aprendizaje, se utilizarán la investigación formativa (básicamente la documental) y metodologías activas como el estudio de caso, el trabajo colaborativo y el diálogo. Como estrategia de enseñanza, se sugiere desarrollar talleres formativos bajo el método deductivo-inductivo, con los siguientes momentos didácticos: 1) Propósito del taller; 2) comprensión discursiva del tema (introducción); 3) planteamiento del caso o problema; 4) desarrollo de práctica con integración de saberes, trabajo colaborativo y comunicación dialógica (estudio y debate); 5) generalización o conclusiones (síntesis teórica). Además de estrategias específicas de cada saber: 1) saber ser: motivacionales y sociales; 2) saber conocer: selección, organización, comparación selectiva y repetición; 1) saber hacer: comprensión de la tarea,

ensayo y error, modelamiento, elaboración y evaluación. Como estrategia didáctica metacognitiva, se utilizará la investigación-acción (diagnóstico, planificación, implementación y evaluación).

En las actividades de extensión, el estudiante elaborará resúmenes intertextuales y comentarios y los socializará con sus compañeros. Para ello, deberá recurrir a diferentes sistemas de información (biblioteca, base de datos, internet, skydrive, blogs, etc.) para profundizar los saberes, utilizando estrategias de estudio y de recopilación bibliográfica (fichaje, esquemas, etc.). Se sugiere que todos estos documentos se registren en el portafolio impreso del estudiante.

Las asesorías que brindará la profesora contribuirán al adecuado desarrollo de la competencia comunicativo-investigativa. Se planifican a solicitud del estudiante y se realizarán en forma directa o a través de medios virtuales.

VIII.EVALUACIÓN

a. Lineamientos e Instrumentos de Evaluación

La evaluación de la competencia comunicativa será holística, en espiral y de tres tipos: diagnóstica (entrada), formativa (proceso) y sumativa (salida). Está en función de los criterios de desempeño, los indicadores de logro y las evidencias requeridas.

La evaluación de entrada (diagnóstica) permitirá configurar el perfil de ingreso del estudiante a fin de reajustar el plan de acción (proyecto) a las necesidades de formación del grupo específico. Se realiza a través de dos instrumentos: prueba de entrada y encuesta.

La evaluación formativa valorará el proceso y el esfuerzo que hace el estudiante para el logro de su competencia. Considera la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación. Se realiza a través de la prueba de proceso y los instrumentos (escala de Likert, rúbricas y/o lista de cotejo) en los talleres formativos.

La evaluación de salida permitirá evaluar el logro de la competencia comunicativa de estudiante y la influencia del programa y se realiza a través de

tres instrumentos: prueba de salida, encuesta y cuestionario de grado de satisfacción con la asignatura.

Los trabajos académicos serán seguidos y asesorados desde el inicio. La puntualidad en la presentación de los trabajos tiene un valor importante en la calificación.

Entre las actitudes a evaluar tenemos: 1) valora el lenguaje como forma de interacción humana y de expresión del pensamiento; 2) participa activamente con responsabilidad en las actividades programadas; 3) trabaja con eficiencia en forma individual y colaborativa; 4) se autorregula y toma decisiones proactivas frente a sus limitaciones y debilidades.

La evaluación se organiza en función de los procesos de investigación formativa (tres fases) y las evidencias de competencia:

N°	Fases	Evidencias	Ponderado %
I	Diagnóstico y Planificación del proyecto (plan de acción)	<ul style="list-style-type: none"> Instrumentos de evaluación Subrayado Organizador visual Resumen Proyecto de investigación documental ensayo 	13
II	Implementación del proyecto (ejecución o aplicación)	<ul style="list-style-type: none"> Portafolio de resúmenes intertextuales Portafolio de Comentarios Avances de investigación documental ensayo 	63
III	Socialización del proyecto (Comunicación y reflexión crítica)	<ul style="list-style-type: none"> Presentación virtual e impresa de investigación documental ensayo Participación en Debate de Investigación Documental ensayo 	24
Total			100

b. Evidencias de desempeño

Las evidencias de desempeño deben ser presentados en forma impresa y son:

Evidencias de Desempeño	Peso %
• Texto argumentativo (Ensayo)	(T) : 0,3
• Talleres formativos (Portafolio: resúmenes intertextuales y comentarios)	(F) 0,2

• Exámenes	(E)	:	0,2
• Exposición	(O)	:	0,1
• Actitudes (asistencia, responsabilidad, puntualidad, honestidad, participaciones en clase, respeto, autorregulación)	(A)	:	0,2

A los niveles de dominio de la competencia se le asignarán los siguientes puntajes: Receptivo: 13-14; Resolutivo: 15-16; Autónomo: 17-18; Estratégico: 19-20. La nota mínima aprobatoria es trece (13).

FÓRMULA: $T * 0,3 + F * 0,2 + E * 0,2 + O * 0,1 + A * 0,2$

IX. BIBLIOGRAFÍA

• Libros

- Arroyo, I. (2001). *Imágenes y cultura. Del cerebro a la tecnología*. Madrid: Laberinto.
- Arnao, M. O. (2010). El resumen como estrategia cognitiva para el desarrollo de habilidades comunicativo-investigativas en Educación Superior. En Congreso Iberoamericano de Educación. Pp. 1-25.
- Barton, D. y M. Hamilton (1998) *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*, Londres, Routledge. Versión española del primer capítulo: "La literacidad entendida como práctica social". En: Zavala, Niño-Murcia y Ames (eds.) (2004), pp. 109-139.
- Brum, V. & Samarcos, J. (2001). Proyecto de Educación, trabajo en la tarde. en el MERCOSUR.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (2006b) Análisis de una práctica letrada electrónica. En Páginas de Guarda, N° 2 pp. 99-112, primavera.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D.; Sala, J. & Hernández, C. (2004). *Escribir "al margen de la ley": prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Cea, M.A. (2010). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. España: Síntesis.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Currículo*. Barcelona, España: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe para la UNESCO.
- Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en Internet. *Lectura y Vida*, vol. 26, 2, pp. 34-41.
- Gardner (1985),
- Gasca, M. (2007). *Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y Cambiar la práctica educativa*. (3era ed.). Barcelona: GRAÓ.

- Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (2003). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Luke, A. (2004). Two takes on the critical. En B. Norton y K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp.21-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Manayay, M. & otros. (2012). Pedagogía y Didáctica con Orientación Intercultural. Lambayeque: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Manayay, M. (2007). Acerca de la capacidad. Lambayeque: Universidad Pedro Ruiz Gallo.
- Ministerio de Educación (2009). Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular. (2da ed.). San Borja: Corporación Gráfica Navarrete.
- Ministerio de Educación (2013). Rutas de aprendizaje. San Borja: Corporación Gráfica Navarrete.
- Nussbaum, L. & Tusón, A. (1996). Signos. Teoría y práctica de la educación. Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Roméu, A. & otros. (2004). Propuesta didáctica basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza del discurso como objeto completo. Cuba: La Habana.
- Rumelhart, D. (1984). Schemata: The buildings blocks of cognition. En R. J. Spiro (Ed.), *Theoretical issues in reading comprehension*. (pp. 147-156). Erlbaum, USA: IRA.
- Sampieri, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. (4ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Smith, F. (1994). Cómo la educación apostó al caballo equivocado. Argentina: Aique.
- Van Dijk, T. A. (2000). (Compilador). El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso. Barcelona: Gedisa.
- Vargas, A. (2005). La investigación acción. Necesidad para el desarrollo Educativo. Lambayeque: Fondo Editorial de la UNPRG.
- Vigotsky, L. (1985). Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zavala, V. (2002). Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Zavala, V.; Niño- Murcia, M. & Ames, P. (eds.).(2004). Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- **Recursos Electrónicos**

- Cassany, D. & Comas, J. (2004). La Competencia Receptiva Crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato. Extraído de http://www.linred.es/informacion_pdf/LR_informacion_31102008.pdf
- Cassany, D. & Comas, J. (2007). Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica. Extraído de http://www.info.sophia.ac.jp/ei/Cassany/sophia_dossier.pdf
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Lectura y Vida, año XXV, 2, pp. 6-23, número especial junio 2004, Buenos Aires (Argentina). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf

- Cassany, D. y J. Castellá (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. Doi 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
Recuperado de https://www.google.com.pe/search?q=Aproximaci%C3%B3n+a+la+literacidad+cr%C3%ADtica&rlz=1C1ASAC_enPE490PE491&oq=Aproximaci%C3%B3n+a+la+literacidad+cr%C3%ADtica&aqs=chrome..69i57.9713j0&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Malave, N. (2007). Trabajo modelo para enfoques de investigación-acción participativa programas nacionales de formación. Escala tipo Likert. Maturín: Instituto Universitario de Tecnología Jacinto Navarro Vallenilla. Recuperado de <http://uptparia.edu.ve/documentos/F%C3%ADsico%20de%20Escala%20Likert.pdf>
- Real Academia Española. (2001). Disquisición. En *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=disquisici%C3
- Roméu, A. & otros. (2006). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Cuba: La Habana. Recuperado de http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/10/humanidades_y_artes/E01.pdf
- Schmidt, S. (2006). Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes. Definición y desarrollo. Extraído el 5 de octubre de <http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/ModeloEducacionCompetencia/DefinicionCompHabDestrezas.pdf>
- Serrano de Moreno, S. & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación. Mérida, 200707-30. *Acción Pedagógica*, N° 16 / Enero-Diciembre, pp. 58–68. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17304/2/articulo6.pdf>

Karla García Barturén
Prof. Practicante

Fiorella Aguilar Vargas
Prof. Practicante

SECUENCIAS DIDÁCTICAS

SECUENCIA DIDÁCTICA N° 01

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO
Datos generales: 4to de secundaria Asignatura o asignaturas: Comunicación Docente: Karla Gacía Barturén - Fiorella Aguilar Vargas Fechas: 29 de setiembre- 17 octubre Horas: 6 horas semanales Bloque de temas: Idea temática e ideas de desarrollo Estrategias de lectura (tipos de subrayado y tipos de resumen) El párrafo. Tipos Mecanismos de coherencia y cohesión	1. Deficiencia en identificar y diferenciar ideas temáticas e ideas de desarrollo. 2. No se han implementado completamente las estrategias de lectura. 3. Carencia de educación en valores y formación ética.	
COMPETENCIA COMUNICATIVA		
Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana.		
Proceso 1.	Criterio de desempeño 1	Indicadores de logro:
Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales.	Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.	1.1.1. Identifica la información explícita e implícita de un discurso, su naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales, aplicando estrategias de lectura analítica o cognitiva.
		1.1.2. Realiza conceptualizaciones, clasificaciones, jerarquizaciones y comparaciones con la información identificada.
	Interpreta discursos, utilizando el conocimiento previo y	1.2.1. Infiere la información implícita de un discurso, utilizando su conocimiento sociocultural, aplicando estrategias de lectura interpretativa.

organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.

1.2.2. Integra la información explícita e implícita de un discurso en un organizador visual, sintetizando la macroestructura textual en un sumario o plan de escritura.

1.2.3. Intertextualiza la información explícita e implícita de un discurso, estableciendo comparaciones y organizando a partir de ello un discurso propio.

1.2.4. Explica los géneros, tipos y estrategias del discurso, en un comentario.

Saber conocer, hacer y ser

1. Identifica y diferencia las ideas temáticas de las ideas de desarrollo en la lectura *Primer hábito: ser proactivo. Principios de la visión personal*.
2. Descripción de la coherencia de la lectura *Epístola a Belardo de Amarilis*, precisando sus lógicas de pensamiento, modos discursivos y su naturaleza.
3. Uso del subrayado semántico y estructural para identificar la organización de ideas y el plan de redacción.
4. Identificación de conceptos, clasificaciones y comparaciones, en la lectura *Epístola a Belardo de Amarilis*, en forma ordenada.
5. En la lectura *Discurso a Grau*, identifica posicionamientos culturales de acuerdo al Realismo.
6. En la lectura *Discurso a Grau*, identifica identidades de la información analizada utilizando su conocimiento sociocultural sobre los derechos humanos para identificar la información implícita, de manera.
7. Deduce expresiones por contexto a partir de las ideas principales extraídas.
8. Elaboración de un esquema u organizador del conocimiento de la lectura *Primer hábito: ser proactivo. Ser un agente de cambio*, utilizando información de diversas fuentes y de forma colaborativa.
9. Elaboración de un plan de escritura sobre una problemática de la educación en valores a partir de la información analizada y sintetizada de manera ordenada.
10. Construcción de un resumen intertextual sobre una problemática de la educación en valores, siguiendo de manera ordenada su plan de escritura y estableciendo comparaciones entre las fuentes analizadas.
11. Elaboración de un cuadro de doble entrada sobre los géneros, tipos y estrategias del discurso de manera colaborativa.
12. Elaboración de un comentario sobre la información brindada haciendo uso de manera respetuosa y consciente de la información explícita e implícita y la opinión propia.

Recursos:

Imágenes, textos literarios, Libro de Comunicación, pizarra, marcadores, cuaderno, vídeos.

ACTIVIDADES		EVALUACIÓN						RECURSOS
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes	Evidencias	Pre formal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico	
<p>*Identifica y diferencia las ideas temáticas de las ideas de desarrollo en la lectura Primer hábito: ser proactivo. Principios de la visión personal.</p>	<p>*Usa del subrayado semántico y estructural para identificar la organización de ideas y el plan de redacción en la lectura Primer hábito: ser proactivo. Principios de la visión personal. *Describe la coherencia de la lectura Epístola a Belardo de Amarilis, precisando su lógica de pensamiento, modos discursivos y su naturaleza.</p>	<p>Subrayado semántico y estructural</p>	<p>Tiene serias deficiencias para analizar discursos e identificar la información explícita. No aplica estrategias de lectura analítica.</p>	<p>Analiza discursos, aplicando una estrategia de lectura para identificar la información explícita, identificando conceptos y jerarquizaciones.</p>	<p>Analiza discursos, aplicando dos estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, identificando conceptos, clasificaciones y jerarquizaciones.</p>	<p>Analiza discursos, aplicando tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones y estructuras.</p>	<p>Analiza discursos, aplicando más de tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones, estructuras y comparaciones.</p>	<p>Texto literario "Epístola a Belardo" Texto "Primer hábito: ser proactivo" Vídeo sobre la autoconciencia Resaltadores Marcadores Pizarra</p>

	*Identifica de conceptos, clasificaciones y comparaciones, en la lectura Epístola a Belardo de Amarilis, en forma ordenada.							
Tiempo: 1 semana		Ponderación:	Puntos: 1	Puntos: 2	Puntos: 3	Puntos: 4	Puntos: 5	
*Identifica posicionamientos culturales de acuerdo al Realismo en la lectura Discurso a Grau. *Deduca expresiones por contexto a partir de las ideas principales extraídas. *Elabora un plan de escritura sobre una problemática de la educación en valores a partir de la información analizada y sintetizada de manera ordenada.	*Identifica identidades del Discurso a Grau utilizando su conocimiento sociocultural sobre los derechos humanos para identificar la información implícita, de manera respetuosa. *Elabora un esquema u organizador del conocimiento de la lectura Primer hábito: ser proactivo. Ser un	Resumen intertextual	Tiene serias deficiencias para analizar discursos e identificar la información explícita. No aplica estrategias de lectura analítica.	Analiza discursos, aplicando una estrategia de lectura para identificar la información explícita, identificando conceptos y jerarquizaciones.	Analiza discursos, aplicando dos estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, identificando conceptos, clasificaciones y jerarquizaciones.	Analiza discursos, aplicando tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones y estructuras.	Analiza discursos, aplicando más de tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones, estructuras y comparaciones.	Texto literario "Discurso a Grau" Lectura "Primer hábito: ser proactivo. Ser un agente de cambio" Cuaderno

<p>*Elabora un cuadro de doble entrada sobre los géneros, tipos y estrategias del discurso de manera colaborativa.</p>	<p>agente de cambio, utilizando información de diversas fuentes y de forma colaborativa. *Construye un resumen intertextual sobre una problemática de la educación en valores, siguiendo de manera ordenada su plan de escritura y estableciendo comparaciones entre las fuentes analizadas. *Elabora un comentario sobre la información brindada haciendo uso de manera respetuosa y consciente de la</p>							
--	--	--	--	--	--	--	--	--

	información explícita e implícita y la opinión propia.						
Tiempo: 2 semanas	Ponderación:	Puntos: 1	Puntos: 2	Puntos: 3	Puntos: 4	Puntos: 5	
Normas de trabajo:							
1. Respeta las convenciones de comunicación interpersonal y grupal.							
2. Respeta los puntos de vista diferentes a los suyos.							
3. Respeta y valora la diversidad lingüística y cultural.							
4. Disposición permanente a la verdad y honradez.							
5. Toma en cuenta la honradez en la elaboración y presentación de sus tareas.							
6. Muestra perseverancia en la tarea.							
7. Se interesa por el uso creativo del lenguaje y de otros códigos de comunicación.							
8. Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente.							
9. Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica.							
10. Valora el intercambio positivo y crítico de ideas para una comunicación asertiva y democrática.							
11. Valora las formas expresivas propias de cada comunidad y región.							

SECUENCIA DIDÁCTICA N° 02

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO
Datos generales: Asignatura o asignaturas: Docente: Fechas: Horas: Bloque de temas:	4to de secundaria Comunicación Karla Gacía Barturén - Fiorella Aguilar Vargas 20 de octubre al 31 de octubre 6 horas semanales Análisis de la imagen. El texto publicitario y la publicidad televisiva El comentario La mesa redonda	1. Deficiencia en la comprensión inferencial y el análisis crítico. 2. Dificultad en comparar lo analizado en clase con su contexto. 3. Deficiencia en la producción de textos argumentativos. 4. Carencia de educación en valores o formación ética
COMPETENCIA COMUNICATIVA		
Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana.		
Proceso 1.	Criterio de desempeño 3	Indicadores de logro:
Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales.	Valora la información y las propiedades lingüístico-textuales de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, respetando las opiniones de los demás.	1.3.1. Valora la información de un discurso en su contexto sociocultural y situación comunicativa, aplicando estrategias de lectura crítica.
		1.3.2. Valora las propiedades lingüístico-textuales de un discurso, a través de un comentario.
		1.3.3. Argumenta su punto de vista y posición crítica sobre un discurso, a través del diálogo y la intertextualización, respetando las opiniones de los demás.
Saber conocer, hacer y ser		
1. Análisis e interpretación de spots publicitarios, vídeos o programas televisivos propios de su medio que atenten contra la formación en valores utilizando la técnica Crítica Intertextual. 2. Capta el sentido de los argumentos en los discursos analizados (spots publicitarios, vídeos o programas televisivos), los contrasta con lo estudiado y elabora un comentario. 3. Asume un punto de vista y una posición crítica sobre la formación en valores defendiéndolo con argumentos teóricos y prácticos en una mesa redonda, de forma cooperativa.		
Recursos: Imágenes, spots publicitarios, programas televisivos, material audiovisual, pizarra, marcadores, libro de Comunicación.		
ACTIVIDADES	EVALUACIÓN	RECURSOS

Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes	Evidencias	Pre formal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico	
*Analiza e interpreta spots publicitarios, vídeos o programas televisivos propios de su medio que atenten contra la formación en valores utilizando la técnica Crítica Intertextual.	*Capta el sentido de los argumentos en los discursos analizados (spots publicitarios, vídeos o programas televisivos), los contrasta con lo estudiado y elabora un comentario. *Asume un punto de vista y una posición crítica sobre la formación en valores defendiéndolo con argumentos teóricos y prácticos en una mesa redonda, de forma cooperativa.	Comentario	Tiene serias deficiencias para analizar discursos e identificar la información explícita. No aplica estrategias de lectura analítica.	Analiza discursos, aplicando una estrategia de lectura para identificar la información explícita, identificando conceptos y jerarquizaciones.	Analiza discursos, aplicando dos estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, identificando conceptos, clasificaciones y jerarquizaciones.	Analiza discursos, aplicando tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones y estructuras.	Analiza discursos, aplicando más de tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones, estructuras y comparaciones.	Imágenes Spots publicitarios Material audiovisual Papelotes Libro de Comunicación
Tiempo: 2 semanas		Ponderación:	Puntos: 1	Puntos: 2	Puntos: 3	Puntos: 4	Puntos: 5	
Normas de trabajo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeta las convenciones de comunicación interpersonal y grupal. 2. Respeta los puntos de vista diferentes a los suyos. 3. Respeta y valora la diversidad lingüística y cultural. 4. Disposición permanente a la verdad y honradez. 5. Toma en cuenta la honradez en la elaboración y presentación de sus tareas. 6. Muestra perseverancia en la tarea. 7. Se interesa por el uso creativo del lenguaje y de otros códigos de comunicación. 8. Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente. 9. Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica. 10. Valora el intercambio positivo y crítico de ideas para una comunicación asertiva y democrática. 11. Valora las formas expresivas propias de cada comunidad y región. 								

SECUENCIA DIDÁCTICA N° 03

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO
<p>Datos generales: 4to de secundaria</p> <p>Asignatura o asignaturas: Comunicación</p> <p>Docente: Karla Gacía Barturén - Fiorella Aguilar Vargas</p> <p>Fechas: 03 de noviembre al 21 de noviembre</p> <p>Horas: 6 horas semanales</p> <p>Bloque de temas: El ensayo. Estrategias de revisión La argumentación sólida. El texto argumentativo. El discurso. Recursos de persuasión Técnicas de participación grupal: El Conversatorio</p>	<p>1. Dificultad para redactar textos complejos.</p> <p>2. No existe un hábito para planificar lo escrito.</p> <p>3. No se ha desarrollado un pensamiento reflexivo ni crítico.</p> <p>3. Dificultad en la producción de textos argumentativos.</p> <p>4. No existe una socialización en el aula de los trabajos realizados.</p> <p>5. Educación para gestión de riesgos y conciencia ambiental.</p>	
COMPETENCIA COMUNICATIVA		
Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana.		
Proceso 2	Criterio de desempeño 1	Indicadores de logro:
<p>Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTE.</p>	<p>Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otros discursos.</p>	<p>2.1.1. Elabora un plan de redacción (sumario) antes de escribir, adecuado a las características lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales del género y tipo discursivo (expositivo, narrativo, descriptivo o argumentativo).</p>
	<p>Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.</p>	<p>2.2.1. Textualiza discursos argumentativos incluyendo los otros géneros y tipos discursivos (expositivo, narrativo o descriptivo).</p> <p>2.2.2. Textualiza discursos argumentativos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización.</p> <p>2.2.3. Textualiza discursos argumentativos, según el plan de redacción, adecuándolos a su propósito, contexto y situación comunicativa.</p>
	<p>Evalúa con objetividad, eficiencia y eficacia los</p>	<p>2.3.1. Identifica deficiencias lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales en los discursos producidos, con objetividad, eficiencia y eficacia, a través de la autoevaluación y coevaluación.</p>

discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.

2.3.2. Toma decisiones sobre las deficiencias lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales en los discursos producidos, corrigiendo problemas ortográfico-fonológicos, gramaticales y semánticos.

Saber conocer, hacer y ser

1. Elaboración de un organizador visual sobre la macroestructura de un texto argumentativo de forma colaborativa.
2. Elaboración de un plan de redacción de un texto argumentativo sobre una problemática relacionada a los derechos humanos.
3. Redacción de textos argumentativos incluyendo los otros géneros y tipos discursivos, expresando la idea temática en forma clara y precisa y las ideas de desarrollo en coherencia con la idea temática.
4. Redacción de textos argumentativos organizando las ideas según una lógica de pensamiento y una estrategia discursiva claramente definidas y planteadas conscientemente.
5. Redacción de un ensayo utilizando sus conocimientos cognitivos, comunicativos y socioculturales sobre una problemática relacionada a los derechos humanos, teniendo en cuenta el propósito y situación comunicativa en que se encuentre.
6. Realización de actividades de revisión de forma individual y grupal del ensayo escrito, identificando errores ortográficos-fonológicos, gramaticales y semánticos.
7. Evaluación de los ensayos producidos en un conversatorio, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.

Recursos:

Libro de Comunicación, textos variados, imágenes, fotos propias.

ACTIVIDADES		EVALUACIÓN						RECURSOS
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes	Evidencias	Pre formal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico	
*Elabora un organizador visual sobre la macroestructura de un texto argumentativo de forma colaborativa.	*Elabora un plan de redacción de un texto argumentativo sobre una problemática relacionada a los derechos humanos.	Plan de redacción	Tiene serias deficiencias para analizar discursos e identificar la información explícita. No aplica estrategias de lectura analítica.	Analiza discursos, aplicando una estrategia de lectura para identificar la información explícita, identificando conceptos y jerarquizaciones.	Analiza discursos, aplicando dos estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, identificando conceptos, clasificaciones y jerarquizaciones.	Analiza discursos, aplicando tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones y estructuras.	Analiza discursos, aplicando más de tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones, estructuras y comparaciones.	Cuaderno Pizarra Marcadores
Tiempo: 1 semana		Ponderación:	Puntos: 1	Puntos: 2	Puntos: 3	Puntos: 4	Puntos: 5	

<p>*Redacta textos argumentativos incluyendo los otros géneros y tipos discursivos, expresando la idea temática en forma clara y precisa y las ideas de desarrollo en coherencia con la idea temática.</p> <p>*Redacta textos argumentativos organizando las ideas según una lógica de pensamiento y una estrategia discursiva claramente definidas y planteadas conscientemente.</p>	<p>*Redacta un ensayo utilizando sus conocimientos cognitivos, comunicativos y socioculturales sobre una problemática relacionada a los derechos humanos, teniendo en cuenta el propósito y situación comunicativa en que se encuentre.</p>	<p>Ensayo</p>	<p>Tiene serias deficiencias para analizar discursos e identificar la información explícita. No aplica estrategias de lectura analítica.</p>	<p>Analiza discursos, aplicando una estrategia de lectura para identificar la información explícita, identificando conceptos y jerarquizaciones.</p>	<p>Analiza discursos, aplicando dos estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, identificando conceptos, clasificaciones y jerarquizaciones.</p>	<p>Analiza discursos, aplicando tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones y estructuras.</p>	<p>Analiza discursos, aplicando más de tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones, estructuras y comparaciones.</p>	<p>Cuaderno Pizarra Cuaderno Fotos propias Imágenes Información investigada Noticias</p>
<p>Tiempo: 1 semana</p>		<p>Ponderación:</p>	<p>Puntos: 1</p>	<p>Puntos: 2</p>	<p>Puntos: 3</p>	<p>Puntos: 4</p>	<p>Puntos: 5</p>	
<p>*Evaluación de los ensayos producidos en un conversatorio, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los</p>	<p>*Realización de actividades de revisión de forma individual y grupal del ensayo escrito, identificando errores ortográficos-fonológicos, gramaticales y semánticos.</p>	<p>Ensayo corregido</p>	<p>Tiene serias deficiencias para analizar discursos e identificar la información explícita. No aplica</p>	<p>Analiza discursos, aplicando una estrategia de lectura para identificar la información explícita, identificando</p>	<p>Analiza discursos, aplicando dos estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, identificando</p>	<p>Analiza discursos, aplicando tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza,</p>	<p>Analiza discursos, aplicando más de tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su</p>	

demás y respetando sus puntos de vista.		estrategias de lectura analítica.	conceptos y jerarquizaciones.	conceptos, clasificaciones y jerarquizaciones.	propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones y estructuras.	naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones, estructuras y comparaciones.
Tiempo: 1 semana	Ponderación:	Puntos: 1	Puntos: 2	Puntos: 3	Puntos: 4	Puntos: 5
Normas de trabajo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeta las convenciones de comunicación interpersonal y grupal. 2. Respeta los puntos de vista diferentes a los suyos. 3. Respeta y valora la diversidad lingüística y cultural. 4. Disposición permanente a la verdad y honradez. 5. Toma en cuenta la honradez en la elaboración y presentación de sus tareas. 6. Muestra perseverancia en la tarea. 7. Se interesa por el uso creativo del lenguaje y de otros códigos de comunicación. 8. Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente. 9. Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica. 10. Valora el intercambio positivo y crítico de ideas para una comunicación asertiva y democrática. 11. Valora las formas expresivas propias de cada comunidad y región. 						

SECUENCIA DIDÁCTICA N° 04

IDENTIFICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA		PROBLEMA SIGNIFICATIVO DEL CONTEXTO
Datos generales: Asignatura o asignaturas: Docente: Fechas: Horas: Bloque de temas:	4to de secundaria Comunicación Karla Gacía Barturén - Fiorella Aguilar Vargas 24 al 28 de noviembre 6 horas semanales Creación de un blog Técnica de participación grupal: el debate Formas de comunicación a través de internet. El blog y las redes sociales	1. No existe una socialización virtual de los trabajos realizados. 2. No se utilizan las TICs ni las TACs en el proceso de enseñanza - aprendizaje. 3. No se desarrollan procesos de revisión ni de evaluación de lo escrito. 4. Educación para gestión de riesgos y conciencia ambiental
COMPETENCIA COMUNICATIVA		
Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana.		
Proceso 3	Criterio de desempeño 1	Indicadores de logro:
Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativa, utilizando la socialización de los discursos	Socializa los discursos producidos, utilizando diferentes medios de comunicación, virtuales e impresos, adecuados a mi contexto y situación comunicativa.	2.4.1. Participa utilizando la oralidad, adecuada al propósito, contexto y situación comunicativa. 2.4.2. Socializa los discursos producidos, utilizando la escritura y los recursos tecnológicos, adecuados al propósito, contexto y situación comunicativa.
	Socializa el ensayo utilizando diferentes formas de expresión y estrategias de comunicación.	3.4.1. Socializa el ensayo utilizando medios virtuales oficiales y las redes sociales. 3.4.2. Socializa el ensayo en forma oral, en el aula
	Evalúa su competencia comunicativa en forma permanente, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas, y tomando decisiones adecuadas frente a ellos.	3.5.1. Participa en la autoevaluación y coevaluación de la competencia comunicativa, desarrollando los instrumentos de entrada, proceso y salida. 3.5.1. Identifica puntos críticos, debilidades y fortalezas de su competencia comunicativa, tomando decisiones adecuadas frente a ellos.

Saber conocer, hacer y ser

1. Socializa su ensayo producido en un blog de forma cooperativa.
2. Socializa su ensayo utilizando Facebook de forma responsable y asumiendo una postura crítica.
3. Socializa su ensayo producido en un debate, respetando los diferentes puntos de vista de sus compañeros.
4. Desarrollo de procesos metacognitivos mediante el repaso de los conceptos, la ejemplificación y las preguntas para que el estudiante tome decisiones, se autoevalúe y coevalúe.
5. Se da recomendaciones específicas de procedimiento sobre cómo hacer la revisión de los puntos críticos, debilidades y fortalezas de la competencia comunicativa.

Recursos:

Redes sociales, blog, recursos audiovisuales, el ensayo escrito.

ACTIVIDADES		EVALUACIÓN						RECURSOS
Actividades con el docente	Actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes	Evidencias	Pre formal	Receptivo	Resolutivo	Autónomo	Estratégico	
*Crea un blog de forma cooperativa.	*Socializa su ensayo producido en un blog de forma cooperativa. *Socializa su ensayo utilizando Facebook de forma responsable y asumiendo una postura crítica.	Blog creado Página de Facebook creada	Tiene serias deficiencias para analizar discursos e identificar la información explícita. No aplica estrategias de lectura analítica.	Analiza discursos, aplicando una estrategia de lectura para identificar la información explícita, identificando conceptos y jerarquizaciones.	Analiza discursos, aplicando dos estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, identificando conceptos, clasificaciones y jerarquizaciones.	Analiza discursos, aplicando tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones y estructuras.	Analiza discursos, aplicando más de tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza, propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones, estructuras y comparaciones.	Blog Redes sociales
Tiempo: 1 clase		Ponderación:	Puntos: 1	Puntos: 2	Puntos: 3	Puntos: 4	Puntos: 5	
*Desarrollo de procesos metacognitivos mediante el repaso de los conceptos, la ejemplificación y las preguntas para que el estudiante tome	*Socializa su ensayo producido en un debate, respetando los diferentes puntos de vista de sus compañeros.	Debate	Tiene serias deficiencias para analizar discursos e identificar la información explícita. No aplica estrategias	Analiza discursos, aplicando una estrategia de lectura para identificar la información explícita, identificando conceptos y jerarquizaciones.	Analiza discursos, aplicando dos estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, identificando conceptos,	Analiza discursos, aplicando tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza, propiedades y	Analiza discursos, aplicando más de tres estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, su naturaleza,	Ensayo

decisiones, se autoevalúe y coevalúe. *Se da recomendaciones específicas de procedimiento sobre cómo hacer la revisión de los puntos críticos, debilidades y fortalezas de la competencia comunicativa.			de lectura analítica.		clasificaciones y jerarquizaciones.	componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones y estructuras.	propiedades y componentes lingüístico-textuales, identificando conceptos, clasificaciones, jerarquizaciones, estructuras y comparaciones.
Tiempo: 2 clases		Ponderación:	Puntos: 1	Puntos: 2	Puntos: 3	Puntos: 4	Puntos: 5
Normas de trabajo: <ol style="list-style-type: none"> 1. Respeta las convenciones de comunicación interpersonal y grupal. 2. Respeta los puntos de vista diferentes a los suyos. 3. Respeta y valora la diversidad lingüística y cultural. 4. Disposición permanente a la verdad y honradez. 5. Toma en cuenta la honradez en la elaboración y presentación de sus tareas. 6. Muestra perseverancia en la tarea. 7. Se interesa por el uso creativo del lenguaje y de otros códigos de comunicación. 8. Valora la lectura como fuente de disfrute y aprendizaje permanente. 9. Valora la comunicación como medio para solucionar conflictos y crear una convivencia armónica. 10. Valora el intercambio positivo y crítico de ideas para una comunicación asertiva y democrática. 11. Valora las formas expresivas propias de cada comunidad y región. 							

CONCLUSIONES

Se ha diagnosticado las necesidades de literacidad crítica de los estudiantes de VII ciclo de Educación Básica Regular. El análisis documental permitió observar que tanto las programaciones anuales como las unidades didácticas no parten de situaciones significativas ni consideran las necesidades de los estudiantes. Asimismo, el área de comunicación no se está trabajando desde el enfoque intertextual como lo señalan las Rutas de Aprendizaje. Este enfoque tiene mucho que ver con la literacidad crítica; sin embargo, no toma en cuenta la socialización como un proceso para desarrollar la competencia comunicativa.

La literacidad crítica se define como el conjunto de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los discursos propios de cada sociedad. Esto significa que la literacidad no solo involucra el conocimiento y el uso del código, sino también la construcción receptiva y productiva de textos, el dominio y el uso de las funciones y los propósitos comunicativos de los diferentes géneros discursivos de cada entorno social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales que asumen desde sus roles, las formas de pensamientos que se construyen en estos discursos y su presencia en la comunidad, la representación de su entorno, entre otros. Desde esta perspectiva, las clases de comunicación tomarán otro rumbo y partirán siempre desde situaciones comunicativas reales. De igual manera, se tendrán que involucrar todas las prácticas letradas no canónicas para la escuela pero muy bien conocidas por los estudiantes, por ejemplo, las redes sociales.

Este enfoque ha permitido que las investigadoras incluyan dentro de las competencias del área de comunicación a la socialización. Se supone que las programaciones anuales y las unidades didácticas deben aterrizar en una evidencia final. Gracias a la socialización, el estudiante estará en la capacidad de socializar su trabajo a sus compañeros de la escuela, a los profesores de otras áreas, a los miembros de su comunidad, entre otros. Asimismo, deberá socializar este producto final de forma digital haciendo uso de blogs o redes

sociales. Finalmente, esta socialización permitirá la metaevaluación, coevaluación, heteroevaluación entre pares.

Se ha elaborado un programa de literacidad crítica con enfoques socioformativo y cognitivo-comunicativo-sociocultural para desarrollar la competencia comunicativa. La razón de utilizar ambos enfoques es que se adecúan a los nuevos requerimientos del Ministerio de Educación en cuanto al área de Comunicación. Además, como se trabaja por competencias se busca la integración de tres saberes importantes: saber conocer, saber hacer y saber ser. Estos saberes se corresponden al aspecto, cognitivo, comunicativo y sociocultural del programa.

La dimensión cognitiva refiere a todos los conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones relacionados con el procesamiento de la información, mediante los cuales las personas comprenden y producen significados. Los indicadores de la competencia cognitiva son a) poseer conocimientos sobre la comprensión y construcción de significados; b) poseer habilidades para la comprensión y construcción de significados y c) poseer actitudes relacionadas con la valoración de los procesos de comprensión y construcción de significados. Por su parte, la dimensión comunicativa se resume en tres aspectos fundamentales a) poseer conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos. b) Poseer habilidades comunicativas. c) Poseer actitudes relacionadas con el empleo de los medios comunicativos en diferentes contextos. De igual manera, se parte de un enfoque sociocultural porque es importante que el estudiante aprenda a desarrollar su lengua materna tomando en cuenta el conocimiento del contexto, los roles de los participantes, su ideología, los sentimientos, estados de ánimo, pertinencia a un grupo social, su intención y finalidad comunicativa así como la situación comunicativa en la que se tiene la comunicación.

La integración de estos tres elementos conforman un triángulo, como resultado de la integración de tres enfoques principales: a) el que se concentra en las estructuras del texto y la conversación; b) el que estudia el discurso y la comunicación como cognición y c) el que se concentra en la estructura social y la cultura. Este ámbito constituye el terreno del análisis multidisciplinario del

discurso, aspecto que se podrá desarrollar con los estudiantes a partir de la literacidad crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnao, M. (2015). *Formación universitaria basada en competencias*. Recuperado de https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiltLNg16bNAhXEph4KHa_PAJEQFghOMAg&url=http%3A%2F%2Friuma.uma.es%2Fxmlui%2Fbitstream%2Fhandle%2F10630%2F10658%2FTD_Arnao_Vasquez.pdf%3Fsequence%3D1&usq=AFQjCNHexNTzmREL7x_NHEERc3-Jac79Sw&sig2=cZnjPF1gBrzL0naeYFu3ow&bvm=bv.124272578,d.dmo
- Arnao, M. O. (2010). *El resumen como estrategia cognitiva para el desarrollo de habilidades comunicativo-investigativas en Educación Superior*. En Congreso Iberoamericano de Educación. Pp. 1-25.
- Ausín, E. & Ausmendi, E. (2010). *Empleabilidad del universitario: Orientación del aprendizaje basado en competencias*. España: Universidad de Deusto.
- Barton, D. y M. Hamilton (1998) *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*, Londres, Routledge. Versión española del primer capítulo: "La literacidad entendida como práctica social". En: Zavala, Niño-Murcia y Ames (eds.) (2004), pp. 109-139.
- Beltrán, J. (1998). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. 2da. Reimpresión. Madrid: Síntesis.
- Bermúdez, L. & González, L. (2011). *La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones*. Recuperado de <http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/uploads/archivos/Articulo/La%20competencia%20comunicativa,%20elemento%20clave%20en%20las%20organizaciones-2011.pdf>
- Bobadilla, S. (2013). *Implementación del currículo por competencias en las titulaciones de Educación y Derecho de la USAT*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Brum, V. & Samarcos, J. (2001). *Proyecto de Educación, trabajo en la tarde. en el MERCOSUR*.

- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cano, M^a E. (2008). *La evaluación por competencias en la educación superior profesorado*. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 12(3), pp. 1-16. Granada: Universidad de Granada. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875011>
- Cassany, D. & Aliagas, C. (2007). Aula de innovación educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula Innovación Educativa. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/25555/cass_aliag_aula_mira.pdf?sequence=1
- Cassany, D. & Comas, J. (2007). *La Competencia Receptiva Crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato*. Recuperado de http://www.linred.es/informacion_pdf/LR_informacion_31102008.pdf
- Cassany, D. & Comas, J. (2007). *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica*. Recuperado de http://www.info.sophia.ac.jp/ei/Cassany/sophia_dossier.pdf
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (2006b) *Análisis de una práctica letrada electrónica*. En Páginas de Guarda, N° 2 pp. 99-112, primavera.
- Cassany, D. (2009). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D. y J. Castellá (2010). *Aproximación a la literacidad crítica. Perspectiva*, 28(2), 353-374. Doi 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
Recuperado de https://www.google.com.pe/search?q=Aproximaci%C3%B3n+a+la+literacidad+cr%C3%ADtica&rlz=1C1ASAC_enPE490PE491&oq=Aproximaci%C3%B3n+a+la+literacidad+cr%C3%ADtica&aqs=chrome..69i57.9713j0&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Cassany, D., Salas, J. & Hernández, C. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. *Lectura y Vida*, año XXV, 2, pp. 6-23, número especial junio 2004, Buenos Aires (Argentina). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf

- Cassany, D.; Sala, J. & Hernández, C. (2004). *Escribir "al margen de la ley": prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Cea, M.A. (2010). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. España: Síntesis.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Currículo*. Barcelona, España: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe para la UNESCO.
- Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en Internet. *Lectura y Vida*, vol. 26, 2, pp. 34-41.
- Gallego, R. (2000). *El problema de las competencias cognoscitivas una discusión necesaria*. Santafé de Bogotá D. C.: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gasca, M. (2007). *Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Grimaldi, C. (2009). *Competencia Lingüística y Competencia Comunicativa*. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/cccss/03/cgh.pdf>
- Guerra, J. & Guevara, Y. (2013). Validación de un instrumento para medir comprensión lectura en alumnos universitarios mexicanos. *En Enseñanza e investigación en Psicología*, Vol. 18, N° 2, pp. 277-291. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228336005>
- Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. [Versión digital]. Madrid: Taurus, Alfaguara, S.A. Recuperado de <http://www.caja-pdf.es/2012/05/08/habermas-jurgen-teoria-de-la-accion-comunicativa-i/habermas-jurgen-teoria-de-la-accion-comunicativa-i.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. (5ta.ed.) México: MGRW HILL.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y Cambiar la práctica educativa*. (3^{era} ed.). Barcelona: GRAÓ.
- Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lomas, C.; Osoro, A. & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España: Paidós.

- Luke, A. (2004). Two takes on the critical. En B. Norton y K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp.21-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Malave, N. (2007). *Trabajo modelo para enfoques de investigación-acción participativa programas nacionales de formación. Escala tipo Likert*. Maturín: Instituto Universitario de Tecnología Jacinto Navarro Vallenilla. Recuperado de <http://uptparia.edu.ve/documentos/F%C3%ADsico%20de%20Escala%20Likert.pdf>
- Manayay, M. & otros. (2012). *Pedagogía y Didáctica con Orientación Intercultural*. Lambayeque: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Manayay, M. (2007). *Acerca de la capacidad*. Lambayeque: Universidad Pedro Ruiz Gallo.
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. (2^{da} ed.). San Borja: Corporación Gráfica Navarrete.
- Ministerio de Educación (2013). *Rutas de aprendizaje*. San Borja: Corporación Gráfica Navarrete.
- Nieto, S. (Editor). (2010). *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa*. 1era. Edición. Madrid: Dykinson.
- Núñez, N., Vigo, O., Palacios, P. & Arnao, M. (2014). *Formación universitaria basada en competencias. Currículo, estrategias didácticas y evaluación*. 1ra. Edición. Chiclayo: Formats Print E.I.R.L.
- Nussbaum, L. & Tusón, A. (1996). *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona.
- OCDE. (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dsceexecutivesummary.sp.pdf>
- Pereira, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*. Universidad Nacional Costa Rica, *Revista Electrónica Educare*, XV(1), 15-29. Recuperado de <chrome-extension://ecnphlgnajanjnkcbpancdjoidceilk/http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/867/793> Real Academia

- Española. (2001). Disquisición. En Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Recuperado de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=disquisici%F3n
- Romeo, A. (2004). *Propuesta didáctica basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza del discurso como objeto completo*. Cuba: La Habana, ISPEJV: Facultad de Formación de Profesores de Nivel Intermedio Superior. VIII Congreso Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura", 391-401. La Habana, 5-9 de diciembre de 2004, Homenaje a María Zambrano y Alejo Carpentier. Recuperado de http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/8/act/214/romeo_escobar_angelina.pdf
- Roméu-Escobar, A. J. (2014). Periodización y aportes del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua. *Varona, Revista Científico-Metodológica*, N° 58, enero-junio, 32-46. La Habana, Cuba: Universidad Pedagógica Enrique José Varona. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3606/360634165004.pdf>
- Roméu, A. & otros. (2004). *Propuesta didáctica basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza del discurso como objeto completo*. Cuba: La Habana.
- Roméu, A. & otros. (2006). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Cuba: La Habana. Recuperado de http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/10/humanidades_y_artes/E01.pdf
- Rumelhart, D. (1984). Schemata: The buildings blocks of cognition. En R. J. Spiro (Ed.), *Theoretical issues in reading comprehension*. (pp. 147-156). Erlbaum, USA: IRA.
- Sampieri, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (4ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Schmidt, S. (2006). *Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes. Definición y desarrollo*. Extraído el 5 de octubre

- de <http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/ModeloEducacionCompetencia/DefinicionCompHabDestrezas.pdf>
- Serrano de Moreno, S. & Madrid de Forero, A. (2007). *Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica*. Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación. Mérida, 200707-30. Acción Pedagógica, N° 16 / Enero-Diciembre, pp. 58–68. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17304/2/articulo6.pdf>
- Smith, F. (1994). *Cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Aique.
- Solórzano, J. & Montero, E. (2011). Construcción y validación de una prueba de comprensión de lectura mediante el modelo de Rasch. *En Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación. Volumen 11, N° 2*, pp. 1-27. Universidad de Costa Rica. Recuperado de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/autores/controlador/Article/accion/show/articulo/construccion-y-validacion-de-una-prueba-de-comprension-de-lectura-mediante-el-modelo-de-rasch.html>
- Tobón, S., Pimienta, J., & García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Prentice Hall. Recuperado de <http://razonaya.weebly.com/uploads/2/5/6/3/25637582/secuencia...pdf>
- Tobón, S. (2004). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias*. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. 4ta. Edición. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2013b). *Evaluación de las competencias en la educación básica*. 2da. Edición. Bogotá: Santillana.
- Tobón, S., Villa, Ausín & Ausmendi, (2010). *Formación Integral y Competencias*.(2da ed.). Bogotá: ECOE ediciones.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos. Tailandia: Jomtien. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF o <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>
- Van Dijk, T. A. (2001). (Compilador). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.

- Vargas, A. (2005). *La investigación acción. Necesidad para el desarrollo Educativo*. Lambayeque: Fondo Editorial de la "Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo".
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Villa, A., & Poblete, M. (2010). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. 3era ed. Bilbao: Ediciones Mensajero, Universidad de Deusto. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/ap/ind.pdf> o <http://redeca.uach.mx/concepto/Aprendizaje%20basado%20en%20comp etencias.%20Una%20propuesta%20para%20la%20evaluacion%20de%20las%20competencias%20genericas.pdf>
- Villa, A. & et al. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto.. Recuperado de http://www.profordems.cfie.ipn.mx/profordems3ra/modulos/mod2/pdf/libros_adicionales/aprendizaje_basado_en_competencias.pdf/1_61.pdf el 19 de abril del 2011.
- Zabalza, M. A. (2004). *Diseño y desarrollo curricular*. 9na. Edición. Madrid: Narcea.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Zavala, V.; Niño- Murcia, M. & Ames, P. (eds.).(2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

ANEXOS

Anexo 1

Diagnóstico

Nombre y

Apellido: _____

Grado y sección: _____

Fecha: _____

INDICACIONES: Querido estudiante, la prueba que desarrollarás a continuación forma parte de una investigación que busca mejorar tu competencia comunicativa. Esta consta de cuatro textos relacionados al Bullying, después de leerlos y analizarlos responde cada una de las actividades que se solicitan de forma ordenada. Muchas Gracias por tu colaboración.

TEXTO 01:

Título: _____



TEXTO 02:

Título: _____

VIERNES 28 DE MARZO DEL 2014 | 18:58

Aparente nuevo caso de ‘Bullying’ ocurrió a las afueras del colegio San José de Chiclayo. Un menor de once años fue agredido violentamente por al menos diez de sus compañeros del colegio San José de Chiclayo en Lambayeque.

En un primer momento, la víctima, que cursa el primer año de secundaria, fue increpada por otro estudiante que se molestó porque el primero planeaba acusarlo ante el profesor de haber faltado a clases sin justificación. Según Juan Morán, tío del niño agredido, éste fue amenazado con una golpiza que se concretó tras culminar la jornada escolar.

Debido a las múltiples contusiones, el pequeño fue trasladado al servicio de emergencia del Hospital Las Mercedes, donde permanece hospitalizado, informó el corresponsal de El Comercio en Chiclayo, Wilfredo Sandoval.

Los médicos del nosocomio sometieron al agredido a varios exámenes para determinar la magnitud de los daños sufridos. Se supo que el escolar presentó un corte de diez centímetros en los genitales, una herida en los hombros y otra en el labio superior.

Las autoridades del colegio San José investigan los detalles del incidente y no se descartó fuertes sanciones contra los responsables. El caso también es investigado por el Ministerio Público.

Extraído de <http://elcomercio.pe/peru/lambayeque/chiclayo-escolar-11-anos-fue-hospitalizado-agresion-noticia-1719088>

TEXTO 03:

Título:



Problemática en escuelas de México
 La encuesta fue aplicada del 7 al 10 de junio en 190 escuelas – 100 primarias y 90 secundarias.

Fuente: www.tecnodiva.com/Estudios-de-bullying-en-escuelas-de-Mexico

TEXTO 04:

Título: _____

Un nuevo día vendrá,
será todo mejor que ayer, al despertar.
Si una luz se apagó,
ten fe y no sientas temor, mantente en
pie.

Porque las diferencias hacen esta unión,
respeto e igualdad no es solo una
oración.
Entre nosotros nadie es perfecto.

No dejes de creer que eres uno y mejor.
No te dejes vencer, eres único
eres uno y mejor, eres único

No dejes que nadie más te haga sentir
mal
por quien eres alguna vez.
¿Y algunos otros que harán?
Simplemente ver, sin valor, un triste
final

Porque las diferencias hacen esta unión,
respeto e igualdad en toda la Nación.
Entre nosotros nadie es perfecto.

No dejes de creer que eres uno y mejor.
No te dejes vencer, eres único.
Eres uno y mejor. Eres único.

Eres uno y mejor. Eres único.

Oye tú, que te crees tan fuerte,
que andas molestando a la gente,
canaliza tus problemas a otra parte,
que aquí estamos para enseñarte.

Hay que educar en las familias,
en las casas, en las calles y las esquinas
no queremos más incidentes,
solo paz y armonía entre toda la gente.
Eres único, valórate y respeta a los
demás.

No dejes de creer.

Abre los brazos, aquí estaré.
no te dejes vencer.
Eres uno y mejor. Eres único.
No te dejes vencer... No te dejes vencer
Eres uno y mejor. Eres único.
Eres uno especial. Eres único....

No queremos más incidentes,
no queremos más incidentes.

Varios artistas peruano

ACTIVIDADES

1. Coloca los títulos a los textos según el contenido leído en cada uno de ellos (2 puntos).

Título 1.

Título 2.

Título 3.

Título 4.

2. ¿Qué problemas en torno al *Bullying* se exponen en los cuatro textos leídos? Señala por lo menos cuatro de ellos (4 puntos).

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

3. Elabora un mapa conceptual utilizando la información de los cuatro textos (4 puntos).

4. Elabora un comentario en no menos de tres párrafos donde expliques ¿qué es el Bullying? ¿De qué formas se da? ¿Cuáles crees tú sean las causas (personales, familiares, culturales y educativas) que originan este problema social? ¿Cómo se presenta en tu entorno escolar, familiar y/o social? ¿Qué harías si presenciaras un caso de bullying en tu comunidad o colegio? (8 puntos)

Recuerda que deberás redactar los párrafos utilizando la información de los 4 textos, según los siguientes criterios:

- En un cuadro sinóptico, señala la estructura textual o plan de redacción de tu comentario.
 - Redacta cada párrafo con coherencia y según un propósito comunicativo.
 - Redacta cada párrafo con cohesión, en no menos de 3 oraciones.
 - Aplica las normas ortográficas de tildación, puntuación y uso de letras, en forma adecuada.
5. Explique brevemente los mecanismos de coherencia y cohesión que utilizaste para elaborar tu discurso (2 puntos).

MAPA CONCEPTUAL

COMENTARIO

**EXPLICACIÓN DE MECANISMOS DE COHERENCIA Y COHESIÓN
UTILIZADOS PARA ELABORAR EL COMENTARIO**

Anexo 2

INSTITUCIÓN EDUCATIVA MONSEÑOR JUAN TOMIS STACK

NIVEL SECUNDARIO

Diario del Investigador

Comunicación

Grado y sección

4to "B"

4to "D"

Profesora

Livia Pita Segura

Practicante

Karla García Barturén
Fiorella Aguilar Vargas

2014

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01
CONOCEMOS LAS TÉCNICAS DE LECTURA

Fecha:	9/ 04 / 2014	Lugar de observación:	Aula de 4to "B"
Actividad:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar los 3 tipos de subrayado en lectura "Primer hábito: ser proactivo" 2. Realizar un organizador visual y un resumen de lo leído. 3. Formar equipos e investigar sobre un tema de interés. 4. Aplicar las técnicas estudiadas a la información investigada. 5. Exponer en equipo sobre el tema trabajado. 		
Evidencias:	<ol style="list-style-type: none"> I. Aplicación de los 3 tipos de subrayado a la información investigada. II. Organizador visual realizado en equipo del tema investigado. III. Resumen grupal del tema investigado. IV. Portafolio. 		

I. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DIDÁCTICO EN LA CLASE

Hice una introducción sobre la importancia de este tema pues les iba a servir para todas las clases que realizáramos de ahora en adelante. Se conversó sobre las técnicas que ya conocían y cómo las estaban aplicando. La técnica del resumen se desarrolló en el Aula de Innovación Pedagógica (AIP) con el uso del ordenador. Se trabajó con una lectura que dio a pie a una reflexión, hablar sobre la autoconsciencia.

La clase fue de 2 horas, o sea 90 minutos por hora pedagógica.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS INTERACCIONES SOCIALES

Ambiente agradable. Activa participación del estudiante. Es la primera clase que desarrollo con ellos, no sé sus nombres por eso aún no hay mucha confianza, pero sí estuvieron atentos e interesados sobre la reflexión de la lectura.

III. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Como era mi primera clase con ellos, manifestaron que esperan que los comprenda, les tenga cariño y les enseñe cosas nuevas.

Con respecto a las técnicas, las conocen pero no son conscientes de que las usan. No tienen muy claro los pasos que deben seguir. Sólo conocían un tipo de subrayado y les costó un poco entender los otros dos.

IV. OCURRENCIAS Y/O ANÉCDOTAS

Al realizar la motivación, hablamos de técnicas. Se les preguntaba en qué contextos habían oído esa palabra. Naturalmente, los chicos fueron los primeros en hablar de técnicas en el fútbol y las chicas también participaron en ello. Sin embargo, un estudiante también lo relacionó con las técnicas que utilizan los chicos para conquistar a las chicas. Lo dejé que explicara pero notaba la picardía en lo que decía, es obvio, están en toda la adolescencia. Todos se rieron al escucharlo.

La siguiente clase se desarrolló en AIP, ahí se habló y aplicó la técnica del resumen. Me di cuenta que muchos estudiantes no tenían un correo, no sabían utilizar Word y no sabían adjuntar un archivo al correo o al Facebook para enviarlo.

V. OTRA INFORMACIÓN DESCRIPTIVA

La proporción de género es de 2 a 1 a favor de los varones: 16 varones y 8 mujeres.

El portafolio se elaborará en forma impresa. Servirá para ir archivando los desarrollos de la competencia de los estudiantes. Se les comunicó que la profesora practicante les iba a informar qué temas se debían trabajar ahí. Esto servirá a las investigadoras para trabajar las evidencias del programa formativo que se va desarrollar posteriormente. El portafolio impreso archivará desde el examen de entrada, de proceso y salida, hasta las evidencias, prácticas y autoevaluaciones de los estudiantes.

VI. REFLEXIÓN

Cuando los estudiantes se dan cuenta que la profesora toma en cuenta lo que dicen cuando participan, se involucran mejor en la clase. Además, cuando el trabajo es guiado paso a paso todos lo realizan.

VII. CONCLUSIONES

- ✘ El 66% de estudiantes son varones y el 34% mujeres.
- ✘ Se implementará el portafolio impreso cuando empiece a desarrollarse el programa.
- ✘ Se necesita implementar un programa de informática básica para los estudiantes.
- ✘ Comenzamos bien.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02
ELABORAMOS NUESTRO DISCURSO

Fecha:	7/05/2014	Lugar de observación:	Aula de 4to "B"
Actividad:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selecciona información en textos de diverso tipo y complejidad según el propósito comunicativo. 2. Adecúa la información leída a la estructura de su discurso. 3. Redacta un discurso del tema escogido. 4. Expresa ideas, emociones y experiencias con claridad empleando las convenciones del lenguaje oral en la exposición de su discurso. 5. Reflexiona críticamente sobre la forma, contenido y contexto de los discursos escuchados. 		
Evidencias:	I. Ensayo		

I. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DIDÁCTICO EN LA CLASE

Se observó un vídeo "Si yo fuera diputado" de Cantinflas y a partir de ello se empezó a dialogar sobre la influencia de la palabra y se relacionó el tema con la política. Se les dio información escrita y empezaron a recordar pues el tema ya se había desarrollado el año pasado. Se utilizaron técnicas de lectura para sintetizar lo leído. La redacción del ensayo se desarrolló con una ficha de planificación y organización. Se llevó un seguimiento de cada escrito, revisándose planificación, primer borrador, segundo borrador y ensayo final.

El tema se desarrolló en 3 clases de 2 horas pedagógicas cada una.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS INTERACCIONES SOCIALES

Al inicio ambiente agradable. Se rieron con el vídeo y lo relacionaron rápido con el tema. Ya se ha establecido cierta confianza, la participación fue regular. No estuvieron presentes todos los estudiantes porque salieron a ensayar. Luego, mostraron su pereza al saber que tendrían que escribir.

III. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Cuando se les comunicó que tendrían que escribir un ensayo, muchos manifestaron que no sabían escribir y que era mucho trabajo. Se les sugirió que podían tomar los mismos temas que habían desarrollado en la exposición grupal, ahí se calmaron un poco.

IV. OCURRENCIAS Y/O ANÉCDOTAS

Cada estudiante tuvo que disertar su ensayo, la mayoría lo hizo regular pero otros se mostraron nerviosos todos. Se alentó a que los estudiantes realizaran preguntas al compañero que salía a exponer, de esta manera todos se involucraron y hablaron de casos relacionados al tema. Un particular estudiante salió a hablar sobre el bullying y sus compañeros se sorprendieron. Ellos lo acusaban de ser el primero en causar este tipo de maltrato en clase. Al principio, no lo tomaron en serio pero luego le hicieron prometer que mejoraría sus actitudes y su trato hacia sus compañeros.

V. OTRA INFORMACIÓN DESCRIPTIVA

Las temáticas desarrolladas por los estudiantes fueron sobre el bullying, las drogas, la amistad, la violencia familiar, el aborto, el medio ambiente y las redes sociales. Los títulos fueron muy creativos pero el contenido aún es pobre y con grandes problemas de coherencia, cohesión, ortografía y puntuación.

VI. REFLEXIÓN

Cuando el trabajo de los estudiantes es guiado y monitoreado personalmente, se nota un mayor interés y responsabilidad. Involucrar a todos en la disertación a través de preguntas permitió que ampliaran el tema con algún ejemplo o información antes investigada.

VII. CONCLUSIONES

- ✎ Se necesita trabajar mucho la producción escrita con los estudiantes.
- ✎ Se necesitan estrategias de redacción que les permitan a los estudiantes vencer la “primera hoja en blanco”.
- ✎ Se necesita practicar más técnicas de socialización del trabajo.
- ✎ Segunda clase bien y productiva.
- ✎ La profesora debe tomarse el tiempo de guiar y revisar el trabajo de cada uno de los estudiantes.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 03
CONOCEMOS EL ENCUENTRO DE DOS MUNDOS: LITERATURA DE LA
CONQUISTA

Fecha:	26/ 05 / 2014	Lugar de observación:	Aula de 4to "B"
Actividad:	1. Identifica la información explícita e implícita de una crónica, su naturaleza, propiedades y componentes lingüísticos-textuales, aplicando estrategias de lectura analítica o cognitiva. 2. Realiza conceptualizaciones, clasificaciones, jerarquizaciones y comparaciones con la Literatura de la Conquista.		
Evidencias:	I. Cuadro comparativo II. Collage		

I. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DIDÁCTICO EN LA CLASE

La clase empezó con la observación de imágenes con mensajes paradójicos sobre la llegada de los españoles al Perú. Luego se fue enlazando eso con sus conocimientos previos sobre el contexto histórico, se utilizó la información del libro y se dio información complementaria. Para tener una visión general de los cronistas más importantes de la época se realizó, de forma conjunta, un cuadro de doble entrada en la pizarra. Se observaron imágenes de las crónicas de Guamán Poma de Ayala. Cada estudiante recibió una crónica del Inca Garcilaso de la Vega para su lectura y análisis.

En principio se planificó que el tema se desarrollara en dos clases de dos horas; sin embargo, fue necesaria una tercera clase para culminar la sesión. Cada hora es de 45 minutos pedagógicos.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS INTERACCIONES SOCIALES

Ambiente agradable. Participación activa en cuanto al contexto histórico. Ya se ha establecido un clima de confianza. Uno que otro chiste sobre los personajes de la época y muchos se inventaron los hechos.

III. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En un primer momento, la mayoría dijo que la conquista había sido negativa porque los españoles se habían aprovechado de los indígenas. Sin

embargo, conforme se fueron recordando los sucesos se dieron cuenta que también habían aspectos positivos. Al final, señalaron que para ellos lo más importante de la conquista fue conocer la religión católica. Explicaron muy bien cómo se dio el mestizaje y alguien mencionó de ejemplo al Inca Garcilaso de la Vega.

IV. OCURRENCIAS Y/O ANÉCDOTAS

Una estudiante se mostró muy interesada en saber cómo hacían para comunicarse en aquella época, si unos hablaban español y otros, quechua. Esto dio pie al diálogo y a que se susciten otras preguntas sobre la época.

V. OTRA INFORMACIÓN DESCRIPTIVA

La tarea que se dejó fue hacer un collage de una crónica de Garcilaso. Se procuró que las lecturas entregadas reflejen tradiciones muy marcadas en la época, pues se quería que los estudiantes comparen estas tradiciones con las actuales. Tuvieron mucha dificultad para entender la actividad. No sabían cómo realizar esa comparación y mucho menos plasmarla en el collage. Muchos tuvieron problemas al relacionar el ayer con el hoy. Se tuvo que explicar con detenimiento y en más de dos ocasiones la actividad.

VI. REFLEXIÓN

Trae buenos resultados partir de imágenes y situaciones que no sean ajenas a los estudiantes. En las clases de Literatura es muy importante tomar en cuenta el contexto sociohistórico pues se puede situar a los estudiantes en el pensamiento de la época de forma fácil. Importante la lectura y análisis de las producciones literarias más importantes de la etapa estudiada.

VII. CONCLUSIONES

- ✎ Se necesita trabajar un programa de literacidad crítica en temas relacionados a la Literatura, pues permitiría un trabajo más productivo e integrador.
- ✎ Se necesita promover el hábito de lectura en los estudiantes.

✘ Se necesita promover actividades donde hagan uso de su creatividad.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04
RECONOCEMOS LOS TIPOS DE PÁRRAFO SEGÚN SU IDEA TEMÁTICA

Fecha:	04/06/2014	Lugar de observación:	Aula de 4to "B"
Actividad:	1. Identifica los diferentes tipos de párrafos según su idea temática. 2. Redacta diferentes tipos de párrafos según su idea temática.		
Evidencias:	I. Subrayado II. Textos redactados		

I. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DIDÁCTICO EN LA CLASE

Se partió de una lectura sobre la técnica para encontrar la idea temática. Luego se hicieron preguntas en torno a la idea temática y las ideas de desarrollo pues ya se había trabajado ese tema. Se repartió una ficha informativa y se utilizó la técnica de los carteles para armar un organizador visual sobre lo leído en la pizarra. Luego se pasó a la parte práctica.

Se planificó realizar la sesión en 2 horas pero se necesitó otra clase de 2 horas para terminarla.

II. DESCRIPCIÓN DE LAS INTERACCIONES SOCIALES

Ambiente desagradable. No entendieron muy bien la lectura y por eso se mostraron desinteresados. Regular participación. Se animaron un poco cuando les repartí los carteles para que salgan a la pizarra a realizar el organizador.

III. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Les costó entender la diferencia entre tema e ideas temáticas. Mencioné ejemplos e hice gráficos en la pizarra pero me quedé con la sensación de que todos no habían comprendido.

IV. OTRA INFORMACIÓN DESCRIPTIVA

Desarrollé todos los ejercicios con ellos y ahí se trató de explicar la diferencia entre tema e ideas temáticas. Se tenía que redactar diferentes tipos de párrafo según la idea temática pero no se llegó a realizar por falta de tiempo y porque la profesora del curso priorizó la evaluación.

V. REFLEXIÓN

Cuando la sesión depende mucho del tiempo programado, es difícil tener una clase buena. Más aún en temas que requieren momentos para el análisis y la aplicación de estrategias que ayuden a los estudiantes a realizar las actividades.

VI. CONCLUSIONES

- ✎ Se necesita hacer hincapié en cada clase del uso y aplicación de estrategias de lectura.
- ✎ Dar importancia al análisis de textos con los estudiantes durante la clase, para que no se les haga difícil cuando tengan que desarrollar una práctica evaluada.
- ✎ No debe importar el tiempo programado, si es que los estudiantes muestran no haber alcanzado el aprendizaje esperado.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 01
CONOCEMOS LAS TÉCNICAS DE LECTURA

Fecha:	9/ 04 / 2014	Lugar de observación:	Aula de 4to "D"
Actividad:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar los 3 tipos de subrayado en lectura "Primer hábito: ser proactivo" 2. Realizar un organizador visual y un resumen de lo leído. 3. Formar equipos e investigar sobre un tema de interés. 4. Aplicar las técnicas estudiadas a la información investigada. 5. Exponer en equipo sobre el tema trabajado. 		
Evidencias:	<ol style="list-style-type: none"> I. Aplicación de los 3 tipos de subrayado a la información investigada. II. Organizador visual realizado en equipo del tema investigado. III. Resumen grupal del tema investigado. IV. Portafolio. 		

VIII. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DIDÁCTICO EN LA CLASE

Primero, conversamos sobre qué hacían para estudiar, las participaciones de los estudiantes fue amena. Luego, hice una introducción sobre la importancia de este tema pues les iba a servir para todas las clases que realizáramos de ahora en adelante. La mayoría realizaba la técnica del subrayado lineal, mientras que, el organizador y resumen lo hacían en una menor frecuencia. Realizamos en conjunto la clase, a través de lluvia de ideas se iba organizando las ideas más importantes. Después, en conjunto desarrollaron una lectura para aplicar las técnicas estudiadas que dio pie a una reflexión, hablar sobre la autoconsciencia. En el Aula de Innovación Pedagógica (AIP) se realizó con el uso del ordenador los organizadores visuales. Se trabajó con una lectura que dio a pie a una

La clase fue de 4 horas, o sea 180 minutos por hora pedagógica.

IX. DESCRIPCIÓN DE LAS INTERACCIONES SOCIALES

Ambiente agradable. Activa participación del estudiante. Hubo un reencuentro con los estudiantes, ya que, les había enseñado el año anterior. Nos conocemos un poco y de cierta manera sabemos la manera de trabajo de cada uno. Estuvieron atentos a la lectura desarrollada, ya que, salimos al patio para una mejor interacción y diálogo.

X. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Fue un reencuentro, ellos estaban contentos de que les vuelva a enseñar y me pidieron que las clases no solo sean en el aula.

Con respecto a las técnicas, las conocen pero no son conscientes de que las usan. No tienen muy claro los pasos que deben seguir. Solo conocían un tipo de subrayado y les costó un poco entender los otros dos. Asimismo, les costó elaborar el organizador visual tal como debe ser y el resumen con las características necesarias.

XI. OCURRENCIAS Y/O ANÉCDOTAS

La clase se mantuvo ordenada mientras se explicaba el tema. Pero, a la vez, querían conversar sobre qué haríamos en todo el bimestre. La lectura dio pie a hablar sobre nuestros defectos y virtudes. Si realmente tomamos conciencia de lo que somos. Se realizó una dinámica, llevándola de buena manera, los chicos contentos aunque algunos tergiversaron lo que debían escribir. Se rieron de las respuestas; sin embargo, hablé con ellos respecto a ese tema (sexual) porque fue una grosería referirse a ese aspecto cuando se pedía cualidades. No era el momento ni el lugar.

La siguiente clase se desarrolló en AIP, ahí se habló y reiteró la clase pasada, hicieron uso de la Pc. Me di cuenta que la mayoría de estudiantes no saben lo que es un correo electrónico y, obviamente, no cuentan con uno. Incluso, a pesar de conocer el Facebook, no saben que puede ser una herramienta de trabajo para enviar algunos archivos. El Word tampoco sabían usarlo adecuadamente.

XII. OTRA INFORMACIÓN DESCRIPTIVA

La proporción de género es de 2 a 1 a favor de los varones: 13 varones y 9 mujeres.

El portafolio se elaborará en forma impresa. Servirá para ir archivando los desarrollos de la competencia de los estudiantes. Se les comunicó que la

profesora practicante les iba a informar qué temas se debían trabajar ahí. Esto servirá a las investigadoras para trabajar las evidencias del programa formativo que se va desarrollar posteriormente. El portafolio impreso archivará desde el examen de entrada, de proceso y salida, hasta las evidencias, prácticas y autoevaluaciones de los estudiantes.

XIII. REFLEXIÓN

Los estudiantes les gustan tocar temas personales para que una clase se guíe. Además, les parece provechoso aplicar esas lecturas con dinámicas. Quieren ser escuchados y que se les guíe en el trabajo paso a paso para realizarlo. Parecen niños en vez de adolescentes.

XIV. CONCLUSIONES

- ✎ El 59% de estudiantes son varones y el 41% mujeres.
- ✎ Se implementará el portafolio impreso cuando empiece a desarrollarse el programa.
- ✎ Se necesita implementar un programa de informática básica para los estudiantes.
- ✎ Comenzamos bien.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 02
ELABORAMOS NUESTRO DISCURSO

Fecha:	30/04/2014	Lugar de observación:	Aula de 4to "D"
Actividad:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selecciona información en textos de diverso tipo y complejidad según el propósito comunicativo. 2. Adecúa la información leída a la estructura de su discurso. 3. Redacta un discurso del tema escogido. 4. Expresa ideas, emociones y experiencias con claridad empleando las convenciones del lenguaje oral en la exposición de su discurso. 5. Reflexiona críticamente sobre la forma, contenido y contexto de los discursos escuchados. 		
Evidencias:	a. Ensayo		

VIII. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DIDÁCTICO EN LA CLASE

Se observó un vídeo "Su Excelencia" de Cantinflas y a partir de ello se empezó a dialogar sobre la influencia de la palabra y se relacionó el tema con la política. Incluso surgieron nuevas ideas de otras películas que se relacionaban con ese tema. Se les dio información escrita y empezaron a recordar pues el tema ya se había desarrollado el año pasado. Se utilizaron técnicas de lectura para sintetizar lo leído. La redacción del discurso se desarrolló con una ficha de planificación y organización. Se llevó un seguimiento de cada escrito, revisándose planificación, primer borrador, segundo borrador y discurso final.

El tema se desarrolló en 3 clases de 2 horas pedagógicas cada una.

IX. DESCRIPCIÓN DE LAS INTERACCIONES SOCIALES

Al inicio ambiente agradable. Se rieron con el vídeo, a pasear, que en algunos momentos no comprendían por el vocabulario un poco político que utilizaron. Sin embargo, lo relacionaron rápido con el tema. Hubo buena participación. Pero, al momento que debían escribir, se les notaba mucho el cansancio, hambre y pereza.

X. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Cuando se les comunicó que tendrían que escribir un discurso, muchos manifestaron que no sabían escribir y que era mucho trabajo. Se les sugirió que

podían tomar los mismos temas que habían desarrollado en la exposición grupal, ahí se calmaron un poco. Además, se entusiasmaron que ese discurso fuera para un concurso. Como el año pasado ya habían trabajado el tema, les resultó algo fácil al escoger su tema, pero, sí se confundieron cuando debían estructurarlo.

XI. OCURRENCIAS Y/O ANÉCDOTAS

Cada estudiante tuvo que hablar sobre su discurso, la mayoría lo hizo regular pero otros se mostraron nerviosos todos. Se alentó a que los estudiantes realizaran preguntas al compañero que salía a exponer, de esta manera todos se involucraron y hablaron de casos relacionados al tema. Los chicos comenzaron a hablar sobre el medio ambiente, bullying, maltrato infantil y todos comenzaron a conversar y surgían preguntas, daban su opinión sobre lo que ellos había visto o escuchado sobre el tema.

XII. OTRA INFORMACIÓN DESCRIPTIVA

Las temáticas desarrolladas por los estudiantes fueron sobre el bullying, las drogas, la amistad, la violencia familiar, el aborto, el medio ambiente y las redes sociales. Los títulos fueron muy creativos pero el contenido aún es pobre y con grandes problemas de coherencia, cohesión, ortografía y puntuación.

XIII. REFLEXIÓN

Cuando el trabajo de los estudiantes es guiado y monitoreado personalmente, se nota un mayor interés y responsabilidad. Involucrar a todos en un diálogo hizo no solo que todos se hicieran partícipes, sino que, la investigación se ampliara con datos que al principio no se dijeron o que se pusiera un ejemplo o caso.

XIV. CONCLUSIONES

- ✎ Se necesita trabajar mucho la producción escrita con los estudiantes.
- ✎ Se necesitan estrategias de redacción que les permitan a los estudiantes vencer la “primera hoja en blanco”.

- ✗ Se necesita practicar más técnicas de socialización del trabajo.
- ✗ Segunda clase bien y productiva.
- ✗ La profesora debe tomarse el tiempo de guiar y revisar el trabajo de cada uno de los estudiantes.
- ✗ La profesora debe tomarse el tiempo para escuchar a todos sobre lo que deseen hablar del tema que se está trabajando.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 03
CONOCEMOS EL ENCUENTRO DE DOS MUNDOS: LITERATURA DE LA
CONQUISTA

Fecha:	26/ 05 / 2014	Lugar de observación:	Aula de 4to "D"
Actividad:	<ul style="list-style-type: none"> i. Identifica la información explícita e implícita de una crónica, su naturaleza, propiedades y componentes lingüísticos-textuales, aplicando estrategias de lectura analítica o cognitiva. ii. Realiza conceptualizaciones, clasificaciones, jerarquizaciones y comparaciones con la Literatura de la Conquista. 		
Evidencias:	<ul style="list-style-type: none"> I. Cuadro comparativo II. Collage 		

VIII. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DIDÁCTICO EN LA CLASE

La clase empezó con la observación de imágenes con mensajes paradójicos sobre la llegada de los españoles al Perú. Luego, se fue enlazando eso con sus conocimientos previos sobre el contexto histórico, se utilizó la información del libro y se dio información complementaria. Para tener una visión general de los cronistas más importantes de la época se realizó, de forma conjunta, un cuadro de doble entrada en la pizarra. Se observaron imágenes de las crónicas de Guamán Poma de Ayala y se hizo un análisis de dicha crónica. Posteriormente, cada estudiante recibió una crónica del Inca Garcilazo de la Vega para su lectura y análisis.

En principio se planificó que el tema se desarrollara en dos clases de dos horas; sin embargo, fue necesaria una tercera clase para culminar la sesión. Cada hora es de 45 minutos pedagógicos.

IX. DESCRIPCIÓN DE LAS INTERACCIONES SOCIALES

Ambiente agradable. Participación activa en cuanto al contexto histórico. Ya se ha establecido un clima de confianza. Uno que otro chiste sobre los personajes de la época y muchos se inventaron los hechos.

X. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

En un primer momento, la mayoría dijo que la conquista había sido negativa porque los españoles se habían aprovechado de los indígenas. Sin embargo, conforme se fueron recordando los sucesos se dieron cuenta que también habían aspectos positivos. Al final, señalaron que para ellos lo más importante de la conquista fue conocer la religión católica. Explicaron muy bien cómo se dio el mestizaje y alguien mencionó de ejemplo al Inca Garcilaso de la Vega y de sus obra *Comentarios Reales*.

XI. OCURRENCIAS Y/O ANÉCDOTAS

Una estudiante se mostró muy interesada en saber cómo hacían para comunicarse en aquella época, si unos hablaban español y otros, quechua. Esto dio pie al diálogo y a que se susciten otras preguntas sobre la época. También, hicieron preguntas sobre las costumbres de los españoles y los indígenas. Y preguntaron si el trabajo era remunerado en ese entonces.

XII. OTRA INFORMACIÓN DESCRIPTIVA

La tarea que se dejó fue hacer un collage de una crónica de Garcilaso. Se procuró que las lecturas entregadas reflejen tradiciones muy marcadas en la época, pues se quería que los estudiantes comparen estas tradiciones con las actuales. Tuvieron un poco de dificultad para entender la actividad. Al principio no sabían lo que era un collage, pero luego que se explicó comprendieron mejor para hacer la comparación. De todas maneras, se generaron dudas sobre qué plasmar y con qué materiales trabajarlo.

XIII. REFLEXIÓN

Trae buenos resultados partir de imágenes y situaciones que no sean ajenas a los estudiantes. En las clases de Literatura es muy importante tomar en cuenta el contexto sociohistórico pues se puede situar a los estudiantes en el pensamiento de la época de forma fácil. Importante la lectura y análisis de las producciones literarias más importantes de la etapa estudiada.

XIV. CONCLUSIONES

- ✗ Se necesita trabajar un programa de literacidad crítica en temas relacionados a la Literatura, pues permitiría un trabajo más productivo e integrador.
- ✗ Se necesita promover el hábito de lectura en los estudiantes.
- ✗ Se necesita promover actividades donde hagan uso de su creatividad.
- ✗ Se necesita partir de una imagen u otra actividad para motivar a los estudiantes.

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 04
RECONOCEMOS LOS TIPOS DE PÁRRAFO SEGÚN SU IDEA TEMÁTICA

Fecha:	04/06/2014	Lugar de observación:	Aula de 4to "D"
Actividad:	3. Identifica los diferentes tipos de párrafos según su idea temática. 4. Redacta diferentes tipos de párrafos según su idea temática.		
Evidencias:	III. Subrayado IV. Textos redactados		

VII. DESCRIPCIÓN DEL DESARROLLO DIDÁCTICO EN LA CLASE

Se partió de una lectura sobre la técnica para encontrar la idea temática. Luego se hicieron preguntas en torno a la idea temática y las ideas de desarrollo pues ya se había trabajado ese tema. Entre todos se dio ideas y luego conjuntamente armamos un organizador visual usando la técnicas de los carteles. Luego se pasó a la parte práctica.

Se planificó realizar la sesión en 2 horas pero se necesitó otra clase de 2 horas para terminarla.

VIII. DESCRIPCIÓN DE LAS INTERACCIONES SOCIALES

Ambiente relativamente agradable. No entendieron muy bien la lectura y por eso se mostraron desinteresados. Se animaron bastante cuando les repartí los carteles para que salgan a la pizarra a realizar el organizador e incluso, entre ellos se corregían.

IX. PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Les costó identificar en ejemplos las ideas temáticas y de desarrollo. En cuanto a diferenciar cada párrafo por la ubicación de la idea temática, sí les quedó claro. Lo que faltaba era que les costaba aplicarlo.

X. OTRA INFORMACIÓN DESCRIPTIVA

Desarrollé todos los ejercicios con ellos y ahí se trató de explicar sobre la ubicación de las ideas temáticas y porqué es idea temática y no de desarrollo. Se tenía que redactar diferentes tipos de párrafo según la idea temática pero no

se llegó a realizar por falta de tiempo y porque la profesora del curso priorizó la evaluación. Lo que sí hicieron fue una práctica de otros ejercicios para identificar las ideas y se pudo ver que aún les costaba mucho, puesto que la mayoría salieron desaprobados.

XI. REFLEXIÓN

Cuando la sesión depende mucho del tiempo programado, es difícil tener una clase buena. Más aún en temas que requieren momentos para el análisis y la aplicación de estrategias que ayuden a los estudiantes a realizar las actividades.

XII. CONCLUSIONES

- ✎ Se necesita hacer hincapié en cada clase del uso y aplicación de estrategias de lectura.
- ✎ Dar importancia al análisis de textos con los estudiantes durante la clase, para que no se les haga difícil cuando tengan que desarrollar una práctica evaluada.
- ✎ No debe importar el tiempo programado, si es que los estudiantes muestran no haber alcanzado el aprendizaje esperado.

Anexo 3

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA PROGRAMACIÓN ANUAL

Nro.	ASPECTOS	SI	NO
01	La descripción general presenta las grandes metas o propósitos que se alcanzarán durante el grado atendiendo a un diagnóstico del contexto y a las características de los estudiantes.		X
02	Las grandes metas se relacionan con los aprendizajes fundamentales y los mapas de progreso.	X	
03	La situación significativa de la que parte cada unidad didáctica está enunciada en forma clara y precisa.		X
04	El título de la unidad didáctica sintetiza el resultado o producto que se alcanzará.	X	
05	Existe relación entre la situación significativa y la unidad didáctica.		X
06	Existe pertinencia en la secuencia y organización de las Unidades Didácticas	X	
07	Se ha considerado unidades didácticas que integran varias áreas curriculares. (Opcional)	X	
08	Se ha previsto desarrollar varias competencias en cada unidad didáctica.		X
09	Las capacidades seleccionadas representan todos los procesos o aspectos que comprende cada competencia.	X	
10	Se han explicitado los productos que se alcanzará en cada unidad didáctica.		X
11	Se ha destinado un número de semanas para desarrollar cada unidad didáctica.	X	
12	Se han explicitado los materiales y recursos que se usarán a lo largo del año.	X	
13	La programación anual ha considerado un producto anual.		X

Lista de cotejo tomada de Ramos, E. de <http://es.scribd.com/doc/232741178/Lista-de-Cotejo-Para-Evaluar-Docmentos-Programacion>

Anexo 4

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA UNIDAD DIDÁCTICA

Nro.	ASPECTOS	SI	NO
01	La unidad tiene un título que sintetiza el producto o resultado que se alcanzará.	✗	
02	Se explica la situación significativa de la que parte de la unidad.		✗
03	Se explica con claridad la importancia de abordar la situación significativa destacando el desafío o reto.		✗
04	Se explica con precisión el propósito (resultados o productos) que se alcanzará.		✗
05	Las competencias y capacidades son las mismas que se consideró en la programación anual.	✗	
06	Se ha previsto el desarrollo de varias competencias en forma articulada.		✗
07	Las capacidades seleccionadas representan todos los procesos o aspectos que comprende cada competencia.	✗	
08	Se ha considerado indicadores para cada una de las capacidades seleccionadas.	✗	
09	Si es un proyecto integrado, se han explicitado las áreas que participarán.		✗
10	La secuencia didáctica contiene un conjunto de sesiones que apuntan al resultado o producto central de la unidad.	✗	
11	Se evidencia una secuencia lógica entre una sesión de aprendizaje y otra.		✗
12	La primera sesión está destinada a la presentación de la unidad: reto, aprendizajes esperados.		✗
13	La última sesión está destinada a la evaluación de los resultados en función de los aprendizajes esperados.		✗
14	Los materiales considerados contribuyen al desarrollo de los aprendizajes esperados.	✗	
15	Se ha considerado evaluar las mismas competencias y capacidades previstas en los aprendizajes esperados.	✗	
16	Los indicadores representan todo el proceso o todos los aspectos que comprende la competencia.	✗	
17	Los instrumentos de evaluación previstos son adecuados para evaluar cada una de las competencias.		✗

Lista de cotejo tomada de Ramos, E. de <http://es.scribd.com/doc/232741178/Lista-de-Cotejo-Para-Evaluar-Docmentos-Programacion>

Anexo 5

Prueba de entrada

Nombre y Apellido: _____

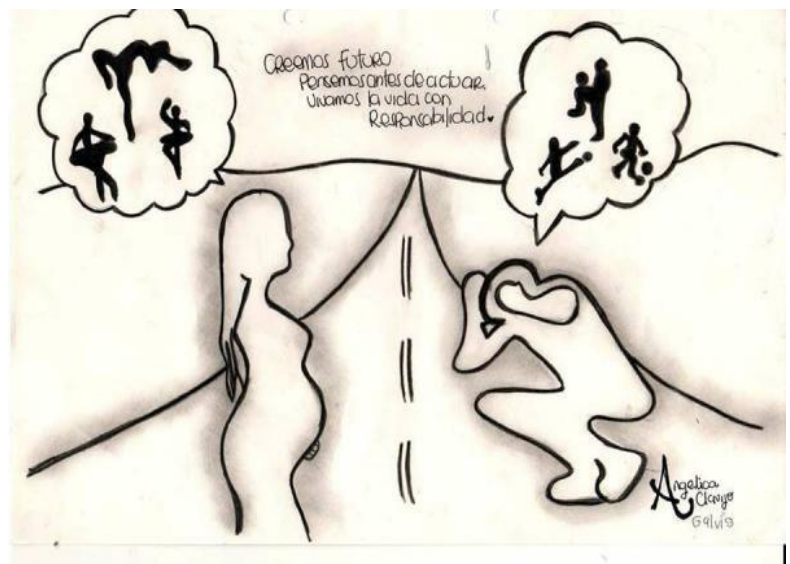
Grado y sección: _____

Fecha: _____

INDICACIONES: Estimado estudiante, la prueba que desarrollarás a continuación forma parte de una investigación que busca mejorar tu competencia comunicativa. Esta consta de cuatro textos relacionados a la educación en valores. Después de leerlos y analizarlos responde ordenadamente cada una de las actividades que se solicitan. Muchas Gracias por tu colaboración.

TEXTO 01:

Título: _____



TEXTO 02:

Título: _____

Los valores en general, tanto personales como interpersonales, hacen referencia a ciertos contenidos semánticos, emocionales y simbólicos que constituyen un núcleo ideológico que caracteriza y diferencia a las personas y a los grupos sociales. Junto con las motivaciones, son formas que determinan el pensamiento y el comportamiento de las personas. Asimismo, éstos definen estilos de personalidad y definen la idiosincrasia de los individuos y de los grupos. Además, se construyen en la interacción social. La dinámica cultural y el aprendizaje social determinan, en gran medida, el tipo de valor que cada grupo e individuo desarrolla e integra a su comportamiento. Éstos son parte de la estructura cognitiva de la persona y de la cultura de las comunidades. Por ello, para comprender el comportamiento de los individuos y las sociedades es necesario entender la axiología que está detrás de sus conductas, a sus elecciones, a sus motivaciones, a sus decisiones y a sus actos.

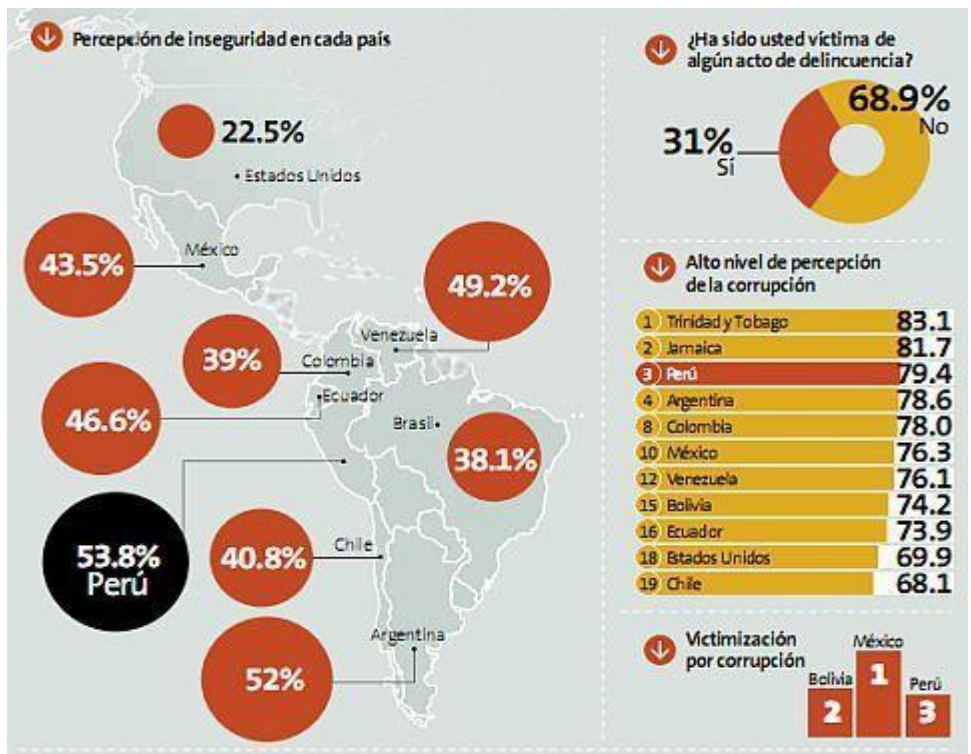
La axiología constituye una parte imborrable en el ser humano. Incluso, tienen más fuerza que las creencias cuando se evalúa su peso en la toma de decisiones. Pues son formas de conducta que nos orientan hacia objetivos, hacia fines de la vida a los que nos dedicamos y hacia los cuales elegimos dirigirnos, porque creemos que son los modos de vida más deseables. Las creencias vinculan al hombre con la racionalidad, con el juicio; en cambio, los valores lo vinculan con aquello con lo que está realmente comprometido, con lo que estima más valioso. Esto explicaría por qué la transmisión de algunos valores específicos era fundamental en las sociedades tradicionales, pues se daba con el fin de preservar sus tradiciones, sus formas de vida, garantizar el orden en la convivencia y su continuidad en el tiempo.

Cada sociedad, en un momento determinado de su historia, selecciona aquellos valores que considera más adecuados para satisfacer sus necesidades sociales, siendo la escuela la institución encargada de su transmisión y desarrollo, por medio de la actividad educativa que se desarrolla en su seno. La educación es, por tanto, aquella actividad cultural que se lleva a cabo en un contexto intencionalmente organizado para la transmisión de los conocimientos, las habilidades y actitudes que son demandados por el grupo social. Así, pues, todo proceso formativo está relacionado con los valores. Claro está que por medio de la educación, todo grupo humano tiende a perpetuarse, siendo su axiología el medio que da cohesión al grupo al proporcionarles unos determinados estándares de vida.

Texto adaptado con fines educativos de Restrepo et al. (2009). Valores personales e interpersonales en adolescentes y adultos de la ciudad de Medellín y el área metropolitana. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=67916259011> & Parra, J. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. Recuperado de http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2003_08_04.pdf

TEXTO 03:

Título: _____



Fuente: Barómetro de las Américas 2010

TEXTO 04:

Título: _____

La ex-señorita no ha decidido qué hacer. En su clase de Geografía, la maestra habla de Turquía mientras que la susodicha solo piensa en su desdicha y en su dilema; ¡Ay, qué problema! En casa, el novio ensaya qué va a decir, seguro que va a morir cuando los padres se enteren. Y aunque él, otra solución prefiere, no llega a esa decisión porque esperar es mejor, a ver si la regla viene.

Decisiones (Ave María), cada día (Si señor). Alguien pierde, alguien gana ¡Ave María! Decisiones, todo cuesta. Salgan y hagan sus apuestas, ¡Ciudadanía!

El señor de la casa de alquiler, a pesar de que ya tiene mujer, ha decidido tener una aventura (A lo casanova); y le ha propuesto a una vecina que es casada, de la

manera más vulgar y descarada que, cuando su

marido, al trabajo se haya ido lo llame para él ser su enamorado.

La señora, que no es boba, se lo cuenta a su marido y el bravo decide, cómo no, invitar al atrevido y ella lo cita, cual lo acordado.

Y el vecino sale todo perfumado, con ropa limpia que su esposa le ha planchado, y trae una flor que se encontró en el tendedero (A lo "Love Story").

Dentro en casa de la vecina está el marido, indeciso sobre dónde dar primero, con un bate de beisbol del extranjero.

Y suena el timbre, rin-rin
(y no es el Gran Combo),
comienza la segunda del
novenio.

Decisiones (Ya pa' qué),
cada día (Tu verás).
Alguien pierde, alguien
gana ¡Ave María!
Decisiones, todo cuesta.
Salgan y hagan sus
apuestas,
¡Ciudadanía!
El borracho está
convencido que a él el
alcohol no le afecta los
sentidos, por el contrario,

que sus reflejos son
mucho más claros y tiene
más control.

Por eso hunde el pie en el
acelerador y sube el
volumen de la radio para
sentirse mejor (bien
chévere), y cuando la luz
cambiando a amarilla, las
ruedas del carro chillan y
el tipo se cree un James
Bond; decide la luz del
semáforo comerse y no
ve el truck aparecerse en
la oscuridad.

Pito, choque y la pregunta
"¿Qué pasho?"
"Pa' la eternidad"
(Persígnate Brother)

Decisiones, cada día.
Alguien pierde, alguien
gana ¡Ave María!
Decisiones, todo cuesta
(Persígnate).
Salgan y hagan sus
apuestas,
¡Ciudadanía!

Rubén Blades

Blades, R. (2008). *Decisiones [Video]*. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=GyhwmZAQB-Y>

ACTIVIDADES

1. Coloca títulos a los textos, según el contenido leído en cada uno de ellos. (2,5 puntos)
2. Organiza en un mapa conceptual la información de los cuatro textos. (05 puntos)
3. En no menos de 3 párrafos, elabora un discurso propio, resumiendo y comentando la información de los 4 discursos, según los siguientes criterios: (10 puntos)
 - a. En un cuadro sinóptico, señale el sumario (estructura textual o plan de redacción) de su escrito.
 - b. En su contenido, trata de contestar las siguientes preguntas: según tu parecer, ¿cuáles son las causas (personales, familiares, culturales y educativas) que originan esos problemas sociales? y ¿cómo se presenta en tu entorno escolar, familiar y/o social?
 - c. Al comentar la información, trate de referirse en forma crítica a su realidad cultural, social y personal: ¿existen buenos líderes? ¿qué opinas de los líderes sociales, educativos, familiares, políticos, religiosos, etc.?
 - d. Redacta los párrafos, con coherencia y cohesión, utilizando diferentes signos de puntuación y aplica las reglas de tildación.
4. Valora tu discurso, explicando brevemente los mecanismos de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización que utilizaste para elaborarlo. (2,5 puntos)

ANTES DE ENTREGAR TU EXAMEN, REvisa LA REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA

SUMARIO:

.....

.....

.....

MAPA CONCEPTUAL

COMENTARIO

**EXPLICACIÓN DE MECANISMOS DE COHERENCIA Y COHESIÓN UTILIZADOS PARA
ELABORAR EL COMENTARIO**

Prueba de proceso

Nombre y Apellido: _____

Grado y sección: _____

Fecha: _____

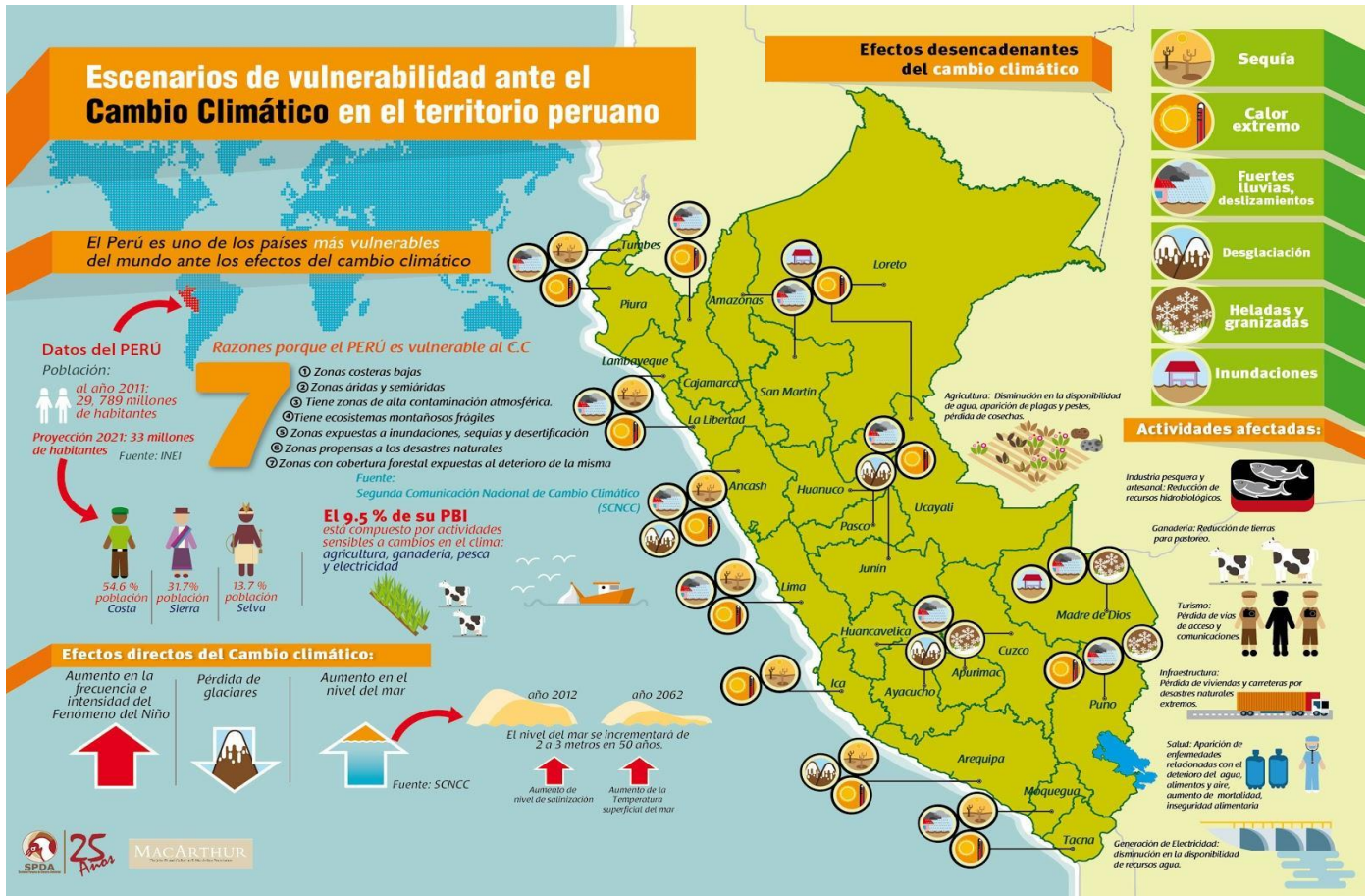
INDICACIONES: Estimado estudiante, la prueba que desarrollarás a continuación forma parte de una investigación que busca mejorar tu competencia comunicativa. Esta consta de cuatro textos relacionados al cuidado del medio ambiente. Después de leerlos y analizarlos responde ordenadamente cada una de las actividades que se solicitan. Muchas Gracias por tu colaboración.

TEXTO 01:

Título: _____



TEXTO 02:



Título:

Fuente: Sociedad Peruana de Derecho Ambiental (2012)

TEXTO 03:

Título: _____

Como expresión de la modernidad, la humanidad ha avanzado en desarrollar la ciencia, la tecnología, el mercado y las industrias. También en establecer políticas públicas de salvaguarda de las personas, las sociedades y el ambiente. Sin embargo, tiene ante sí nuevos desafíos vinculados principalmente con el cambio climático global, la pérdida de biodiversidad y recursos naturales, la contaminación, la desertificación y el agotamiento de la capa de ozono.

Estos retos tienen que ver con algunos valores y estilos de vida que necesitamos reorientar para vivir de modo más armónico con la naturaleza revalorando el derecho a la existencia de otras especies; de vivir de modo más inclusivo y democrático con todas las culturas y sociedades; asumir plenamente la responsabilidad social y ambiental por los impactos ambientales reales o potenciales; ir hacia patrones de vida y consumo más sostenibles y responsables con el ambiente; generalizar la cultura de prevención y construir visiones de futuro con modos de vida más sostenibles para todos.

Estas modificaciones de las conductas humanas deben estar encaminadas vía el desarrollo sostenible, que se define como el desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer las necesidades de las generaciones futuras. En ese reto, la educación ambiental tiene un papel fundamental a nivel del sistema educativo como a nivel de la sociedad en general. Así, el proceso educativo, con enfoque ambiental, de género e intercultural, se orienta hacia la formación de un nuevo tipo de ciudadano o ciudadana, con nuevos valores y sentido de vida basados en: respetar y proteger toda forma de vida, asumir los impactos y costos ambientales de su actividad, valorar todos los saberes ancestrales que son expresión de una mejor relación ambiental entre el ser humano y la naturaleza. Así como, respetar los estilos de vida de otros grupos sociales y de otras culturas, fomentando aquellos que buscan la armonía con el ambiente y trabajar por el bienestar y seguridad humanos presentes y futuros basados en el respeto de la herencia recibida de las pasadas generaciones.

Por ello, la educación ambiental no es solo un enfoque ético y teórico, sino también una estrategia de gestión operacional de todo el proceso educativo, como de revitalización cultural del conjunto de la sociedad nacional. Para su despliegue eficaz la educación ambiental en el Perú debe responder a las necesidades del desarrollo sostenible del país a través de las prioridades de conservación y aprovechamiento de la megadiversidad natural y cultural, la adaptación al cambio climático global, la prevención y gestión de riesgos ambientales, la integración y el ordenamiento del territorio.

Texto adaptado con fines educativos de Ministerio de Educación (2012). *Política Nacional de Educación Ambiental*. Recuperado de http://www.minam.gob.pe/wp-content/uploads/2013/10/politica_nacional_educacion_ambiental_amigable_11.pdf

TEXTO 04:

Título: _____

¿Qué hay del amanecer? ¿Qué hay de la lluvia? ¿Qué hay de todas las cosas que dijiste que tendríamos que ganar? ¿Qué hay de los campos de concentración? ¿Tienes un momento? ¿Qué hay de todas las cosas que dijiste que eran tuyas y mías? ¿Alguna vez te has parado a observar toda la sangre que hemos derramado anteriormente? ¿Alguna vez te has parado a observar la Tierra y las costas que lloran? ¿Qué le hemos hecho al mundo? Mira lo que hemos hecho. ¿Qué hay de toda la paz que le prometiste a tu único hijo? ¿Qué hay de los campos florecientes? ¿Tienes un momento? ¿Qué hay de todos los sueños que dijiste que serían tuyos y míos? ¿Alguna vez te has parado a observar a todos los niños que mueren por la guerra? Solía soñar Solía mirar más allá de las estrellas. Ahora no sé dónde estamos	Aunque sé que hemos ido lejos, a la deriva. Hey, ¿Qué hay del ayer? (¿Qué hay de nosotros?) ¿Qué hay de los mares? (¿Qué hay de nosotros?) Los cielos están cayendo (¿Qué hay de nosotros?) Ni siquiera puedo respirar (¿Qué hay de nosotros?) ¿Qué hay de la Tierra sangrante? (¿Qué hay de nosotros?) ¿No podemos sentir sus heridas? (¿Qué hay de nosotros?) ¿Qué hay de los valores de la naturaleza? Es el seno de nuestro planeta (¿Qué hay de nosotros?) ¿Qué hay de los animales? (¿Qué hay de eso?) Hemos convertido reinos en polvo (¿Qué hay de nosotros?) ¿Qué hay de los elefantes? (¿Qué hay de nosotros?) ¿Hemos perdido su confianza? (¿Qué hay de nosotros?) ¿Qué hay de las ballenas que lloran? (¿Qué hay de nosotros?) Estamos destrozando los mares (¿Qué hay de nosotros?) ¿Qué hay de los senderos del bosque?	Quemados a pesar de nuestras súplicas (¿Qué hay de nosotros?) ¿Qué hay de la tierra santa? (¿Qué hay de eso?) Apartada por creencias (¿Qué hay de nosotros?) ¿Qué hay del hombre común? (¿Qué hay de nosotros?) ¿Podemos liberarlo? (¿Qué hay de nosotros?) ¿Qué hay de los niños que mueren? (¿Qué hay de nosotros?) ¿Puedes oírlos llorar? (¿Qué hay de nosotros?) ¿Dónde nos equivocamos? Que alguien me diga por qué (¿Qué hay de nosotros?) ¿Qué hay de los bebés? (¿Qué hay de eso?) ¿Qué hay de los días? (¿Qué hay de nosotros?) ¿Qué hay de toda su alegría? (¿Qué hay de nosotros?) ¿Qué hay del hombre? (¿Qué hay de nosotros?) ¿Qué hay del hombre que llora? (¿Qué hay de nosotros?) ¿Qué hay de Abraham? (¿Qué hay de nosotros?) ¿Qué hay de la muerte, otra vez? ¿Nos trae sin cuidado?
--	---	--

Michael Jackson

[MJJ Productions Inc. \(1995\). Earth Song \[Video\]. Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=XAi3VTSdTxU](http://www.youtube.com/watch?v=XAi3VTSdTxU)

ACTIVIDADES

1. Coloca títulos a los textos, según el contenido leído en cada uno de ellos. (2,5 puntos)
2. Organiza en un mapa conceptual la información de los cuatro textos. (05 puntos)
3. En no menos de 3 párrafos, elabora un discurso propio, resumiendo y comentando la información de los 4 discursos, según los siguientes criterios: (10 puntos)
 - a. En un cuadro sinóptico, señale el sumario (estructura textual o plan de redacción) de su escrito.
 - b. En su contenido, trata de contestar las siguientes preguntas: según tu parecer, ¿cuáles son las causas (personales, familiares, culturales y educativas) que originan esos problemas sociales? y ¿cómo se presenta en tu entorno escolar, familiar y/o social?
 - c. Al comentar la información, trate de referirse en forma crítica a su realidad cultural, social y personal: ¿existen personas que cuidan el medio ambiente? ¿qué opinas de los líderes que protestan o hacen algo para conservar el medio ambiente?
 - d. Redacta los párrafos, con coherencia y cohesión, utilizando diferentes signos de puntuación y aplica las reglas de tildación.
4. Valora tu discurso, explicando brevemente los mecanismos de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización que utilizaste para elaborarlo. (2,5 puntos)

ANTES DE ENTREGAR TU EXAMEN, REvisa LA REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA

SUMARIO:

.....

.....

.....

.....

MAPA CONCEPTUAL

COMENTARIO

**EXPLICACIÓN DE MECANISMOS DE COHERENCIA Y COHESIÓN UTILIZADOS PARA
ELABORAR EL COMENTARIO**

Prueba de salida

Nombre y Apellido: _____

Grado y sección: _____

Fecha: _____

INDICACIONES: Estimado estudiante, la prueba que desarrollarás a continuación forma parte de una investigación que busca mejorar tu competencia comunicativa. Esta consta de cuatro textos relacionados al cuidado del medio ambiente. Después de leerlos y analizarlos responde ordenadamente cada una de las actividades que se solicitan. Muchas Gracias por tu colaboración.

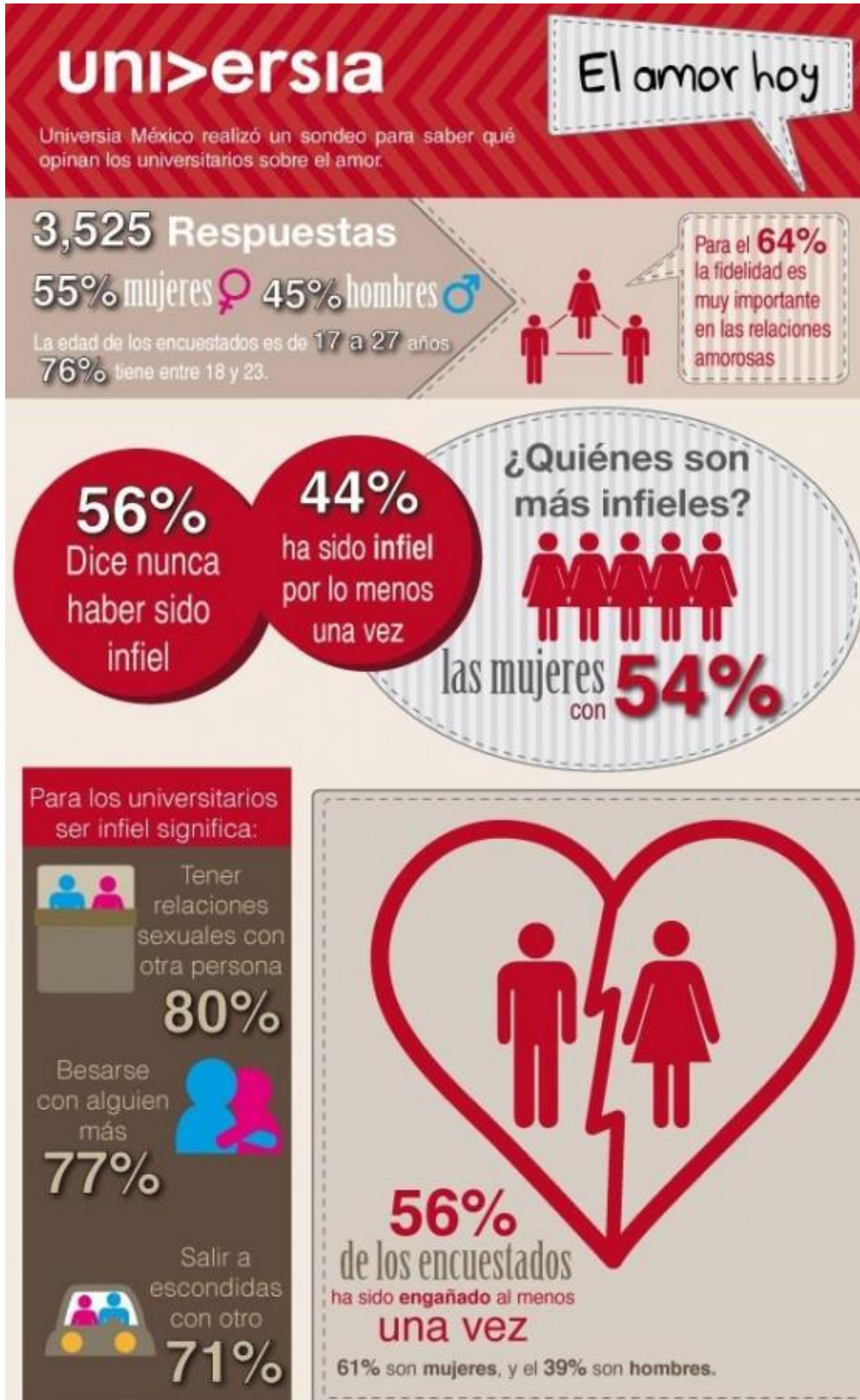
TEXTO 01:

Título: _____



TEXTO 02:

Título: _____



TEXTO 03:

Título: _____

La adolescencia es la etapa de la vida en la que aparece nuestra capacidad para sentir amor romántico. Los adolescentes, o al menos la inmensa mayoría de ellos, comienzan a experimentar este sentimiento cuando llegan a esa edad. Casi todos recordamos nuestro primer amor adolescente. Y casi siempre lo recordamos porque sentir por primera vez esa emoción deja en los seres humanos una huella imborrable.

El amor es una emoción humana, y es muy probable que sea la más fuerte de todas ellas. Cuando hablamos de amor, generalmente nos referimos al amor romántico, ese que descubrimos en la adolescencia. También es frecuente que el sentimiento de amistad aparezca en esta etapa de la vida. Pero lo que todos recordamos de nuestros años adolescentes suele ser el descubrimiento del amor romántico. Este tipo de amor está definido por algunas características:

La atracción sexual suele ser la primera manifestación del amor romántico aunque no siempre es así. Pero es frecuente que los jóvenes comiencen a experimentar una atracción física -deseo de estar junto a esa persona- y casi siempre también una atracción sexual -deseo de tocar, besar y tener relaciones sexuales con esa persona- cuando experimentan este sentimiento. De igual forma, se caracteriza por la Intimidad o apego, es decir, la conexión que se desarrolla hacia la persona objeto del amor. Aquí se puede percibir la aparición de un tipo de relación con un grado de intimidad mucho mayor que con el resto. Con la otra persona se comparten pensamientos y sentimientos que no se comparten con nadie más. También es habitual que aparezcan deseos de compromiso, de que ese amor continúe para siempre. Pero la realidad nos dice que muchas veces no es así.

En algunos pocos casos el primer amor dura para siempre. Y nos encontramos con parejas que llevan juntas desde que se conocieron en la Secundaria. Pero lo normal es que no sea así. La razón principal de este hecho es que en la adolescencia los chicos y las chicas no están formados del todo. Cuando crecen van cambiando, van madurando y también varía lo que desean para su vida. Lógicamente una de las cosas que cambian es también las características que quieren en su compañero o compañera. Por eso, es muy frecuente que los adolescentes cambien a menudo de pareja. Pero eso no quiere decir que no sufran con las rupturas. Hay veces que los adultos a su alrededor quitan importancia a esas rupturas. Está bien hacerles ver que ese dolor que en el momento parece que será eterno, se pasará. Pero también es necesario que los adultos recuerden cómo de profundo era ese dolor.

Texto adaptado con fines educativos de Toro, V. (2014). El amor en la adolescencia. [About en Español]. Recuperado de: <http://www.saberespractico.com/apa/como-citar-una-pagina-web-en-apa/>

TEXTO 04:

Título: _____

Iba caminando por las calles empapadas en olvido.

Iba por los parques con fantasmas y con ángeles caídos.

Iba sin luz, iba sin sol,

iba sin un sentido, iba muriéndome.

Iba volando sobre el mar con las alas rotas.

Ay amor apareciste en mi vida y me curaste las heridas.

Ay amor eres mi luna, eres mi sol, eres mi pan de cada día

Apareciste con tu luz.

No, nunca te vayas,

oh, no te vayas, no

tú eres la gloria de los dos

hasta la muerte.

En un mundo de ilusión,

yo estaba desahuciado,

yo estaba abandonado.

Vivía sin sentido,

pero llegaste tú.

Ay, amor tú eres mi religión.

Tú eres luz, tú eres mi sol.

Abre el corazón, abre el corazón.

Hace tanto tiempo corazón,

vivía en el dolor, en el olvido.

Ay, amor eres mi bendición, mi religión,

eres mi sol que cura el frío.

Apareciste con tu luz,

no, no, no me abandones.

No, nunca mi amor.

Gloria de los dos,

tú eres sol, tu eres mi todo

toda tú eres bendición.

En un mundo de ilusión

yo estaba desahuciado,

yo estaba abandonado.

Vivía sin sentido, pero llegaste tú.

Ay, amor tú eres mi religión.

Tú eres luz, tú eres mi sol.

Abre el corazón, abre el corazón.

Ay, amor tú eres mi bendición.

Tú eres luz, tú eres mi sol.

Abre el corazón, abre abre el corazón.

Viviré siempre a tu lado con tu luz.

oh, oh, oh

moriré estando a tu lado,

eres gloria y bendición,

Oh, oh, oh

eres tu mi bendición.

Eres tú mi religión, yee.

oh, oh, oh

Eres tú mi eternidad,

y hasta eres salvación.

oh, oh, oh

No tenía nada

y hoy te tengo con la gloria,

con la gloria, con la gloria.

Amor, amor, amor, amor, amor

Eres tú mi bendición.

Eres mi luz, eres mi sol.

Maná

Maná. (2010). Eres mi religión [Video]. Disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=mrhcucasAlw>

ACTIVIDADES

1. Coloca títulos a los textos, según el contenido leído en cada uno de ellos. (2,5 puntos)
2. Organiza en un mapa conceptual la información de los cuatro textos. (05 puntos)
3. En no menos de 3 párrafos, elabora un discurso propio, resumiendo y comentando la información de los 4 discursos, según los siguientes criterios: (10 puntos)
 - a. En un cuadro sinóptico, señale el sumario (estructura textual o plan de redacción) de su escrito.
 - b. En su contenido, trata de contestar las siguientes preguntas: según tu parecer, ¿cuáles son las causas (personales, familiares, culturales y educativas) que originan esos problemas sociales? y ¿cómo se presenta en tu entorno escolar, familiar y/o social?
 - c. Al comentar la información, trate de referirse en forma crítica a su realidad cultural, social y personal: ¿existen el verdadero amor en la sociedad? ¿qué opinas de las personas del amor a primera vista? ¿Piensas que el amor puede perdonar lo que sea? ¿Por qué?
 - d. Redacta los párrafos, con coherencia y cohesión, utilizando diferentes signos de puntuación y aplica las reglas de tildación.
4. Valora tu discurso, explicando brevemente los mecanismos de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización que utilizaste para elaborarlo. (2,5 puntos)

ANTES DE ENTREGAR TU EXAMEN, REvisa LA REDACCIÓN Y ORTOGRAFÍA

SUMARIO:

.....

.....

.....

.....

MAPA CONCEPTUAL

COMENTARIO

**EXPLICACIÓN DE MECANISMOS DE COHERENCIA Y COHESIÓN UTILIZADOS PARA
ELABORAR EL COMENTARIO**

Anexo 6

Solicito: Validación de instrumentos de investigación.

Chiclayo, 24 de octubre del 2014.

Dr. Juan Carlos Tójar Hurtado

Profesor investigador de la Universidad de Málaga

Nos dirigimos a usted para saludarle y a la vez, en su calidad de experto en la Línea de Investigación *Metodología de la investigación e Innovación educativa*, solicitarle la validación de los instrumentos de investigación de la tesis “*Programa de literacidad crítica para desarrollar la competencia comunicativa en el VII ciclo de EBR*”.

Esta investigación se realiza para optar el título de Licenciado en Educación, especialidad de Lengua y Literatura, por la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Es dirigida por el profesor Marco Arnao Vásquez (Asesor). Tiene como co-asesores al Dr. Antonio Matas Terrón y a la Lic. Romy Palacios Díaz.

Agradecemos de antemano que pueda realizar sus observaciones y recomendaciones, las cuales contribuirán para mejorar dichos instrumentos.

Atentamente,

Fiorella Ivette Aguilar Vargas

Tesista

Karla Jimena García Barturén

Tesista

Resumen de la Metodología de estudio

La presente investigación tiene como finalidad validar un programa didáctico con enfoque cognitivo-comunicativo-sociocultural basado en la literacidad crítica. El propósito es desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes de VII ciclo de Educación Secundaria de la I.E. Monseñor Juan Tomis Stack. Este programa de Literacidad Crítica se sustenta en la perspectiva socioformativa de las competencias que considera al ser humano en su integralidad, con un modo de pensar complejo, cuya realización se da interactuando con los otros y el contexto.

El estudio se realizará desde un enfoque mixto con diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC), donde el enfoque cualitativo es el eje central de toda la investigación pues se articula en torno a la investigación-acción. La población está conformada por 105 estudiantes de cuarto grado del VII ciclo de Educación Secundaria de la I.E. Monseñor Juan Tomis Stack – Chiclayo. Entre las técnicas e instrumentos que se utilizarán durante el desarrollo del programa, serán: técnicas basadas en la observación (diario del investigador, fotografías y diapositivas, grabaciones en audio y video); técnicas basadas en la conversación (entrevistas, cuestionarios, prueba de entrada y salida, diagramas, matrices y perfiles); análisis documental y medios audiovisuales. Asimismo, para evaluar la construcción de los organizadores de la información, se hará uso de listas de cotejo, escala de likert y rúbricas.

Los instrumentos que presentamos llamado Prueba de Entrada busca evaluar tres procesos: comprensión, producción y socialización. Los textos elegidos responden a una problemática social propia del contexto de nuestros estudiantes. Asimismo, la naturaleza de los textos (imágenes, noticia, estadísticas y canción) se ha escogido porque se busca integrar las prácticas letradas no canónicas dentro de la enseñanza de la comunicación. Es decir, es importante dar a conocer que no solo se pueden aprender leyendo un texto sobre otro, sino que, también, haciendo uso de discursos cotidianos podemos enseñar a nuestros estudiantes cualquier contenido del área. De igual manera, se busca interrelacionar al estudiante con su contexto, para que, por un lado, sepa

entenderlo, asimilarlo y criticarlo desde un punto de vista con fundamentos sólidos y ya conocidos por ellos. Y, por otro, sepan proponer soluciones ante las diversas problemáticas que se presenten en situaciones comunicativas determinadas.

PARTE I

DATOS INFORMATIVOS DE LA TESIS

I. TÍTULO

Programa de literacidad crítica para desarrollar la competencia comunicativa en el VII ciclo de EBR.

II. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

¿Es posible diseñar y validar un programa de literacidad crítica que permita desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular?

III. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Validar un programa de literacidad crítica para desarrollar la competencia comunicativa en los estudiantes del VII Ciclo de Educación Básica Regular.

3.2. Objetivos específicos

1. Diagnosticar las necesidades de literacidad crítica de los estudiantes de VII ciclo de Educación Básica Regular.
2. Elaborar un programa de literacidad crítica con enfoques socioformativo y cognitivo-comunicativo-sociocultural para desarrollar la competencia comunicativa.
3. Aplicar un piloto del programa.
4. Evaluar la confiabilidad y validez del programa de literacidad crítica con enfoques socioformativo y cognitivo-comunicativo-sociocultural para desarrollar la competencia comunicativa.

IV. VARIABLES DE ESTUDIO

- 4.1. Independiente:** Programa de literacidad crítica
- 4.2. Dependiente:** Competencia Comunicativa
- 4.3. Intervinientes:** Edad, contexto sociocultural y académico

V. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Para realizar la operacionalización de variables, los investigadores se basaron en los estudios de Arnao (2010, 2014). Este autor considera que todo Programa de Innovación Didáctica debe sustentarse en dos aspectos: 1) el Programa Formativo de Literacidad Crítica (PFLC) y Normalización de la competencia y 2) el Modelo pedagógico, didáctico y disciplinar del PFID. Además, estructura la competencia comunicativa en tres dimensiones holísticamente interdependientes y complementarias: comprensión discursiva, producción, discursiva y socialización. Esto se aprecia en la siguiente tabla:

Programa de Innovación Didáctica de la Competencia Comunicativa

Variables	Dimensiones	Indicadores de desempeño	Escala de medición
Programa de Literacidad crítica	Modelo pedagógico, didáctico y disciplinar del PFID	Diseña un modelo pedagógico, didáctico y disciplinar del PFLC a partir de los enfoques cognitivo-comunicativo-sociocultural, socioformativo, la lingüística del discurso y la investigación formativa.	Muy alto Alto Medio Bajo Nulo
	Programa Formativo de Literacidad Crítica (PFLC) y Normalización de la competencia	Diseña la competencia comunicativa del PFLC, estructurando sus dimensiones y criterios de desempeño	
		Organiza los saberes, las estrategias, los recursos y la evaluación del PFLC, necesarios para el desarrollo de la competencia comunicativa.	
	Literacidad crítica	Lee la ideología de los discursos.	Estratégico Autónomo Resolutivo Receptivo Preformal
		Lee acciones y representaciones sociales de la lectura.	
		Lee las relaciones entre prácticas vernáculas y oficiales	
Competencia comunicativa	Comprensión discursiva	Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental, para identificar la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.	Estratégico Autónomo Resolutivo Receptivo Preformal
		Interpreta discursos, utilizando mi conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.	
		Valora la información y las propiedades de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar mi punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás	
	Producción discursiva	Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).	
		Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.	
		Evalúa los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, y los socializo utilizando diferentes formas expresivas de mi contexto y situación comunicativa.	
	Socialización	Difunde los discursos producidos a través de diferentes medios de comunicación.	
		Expone los resultados de su proyecto formativo utilizando diversas estrategias de exposición.	

VI. ENFOQUE: Mixto

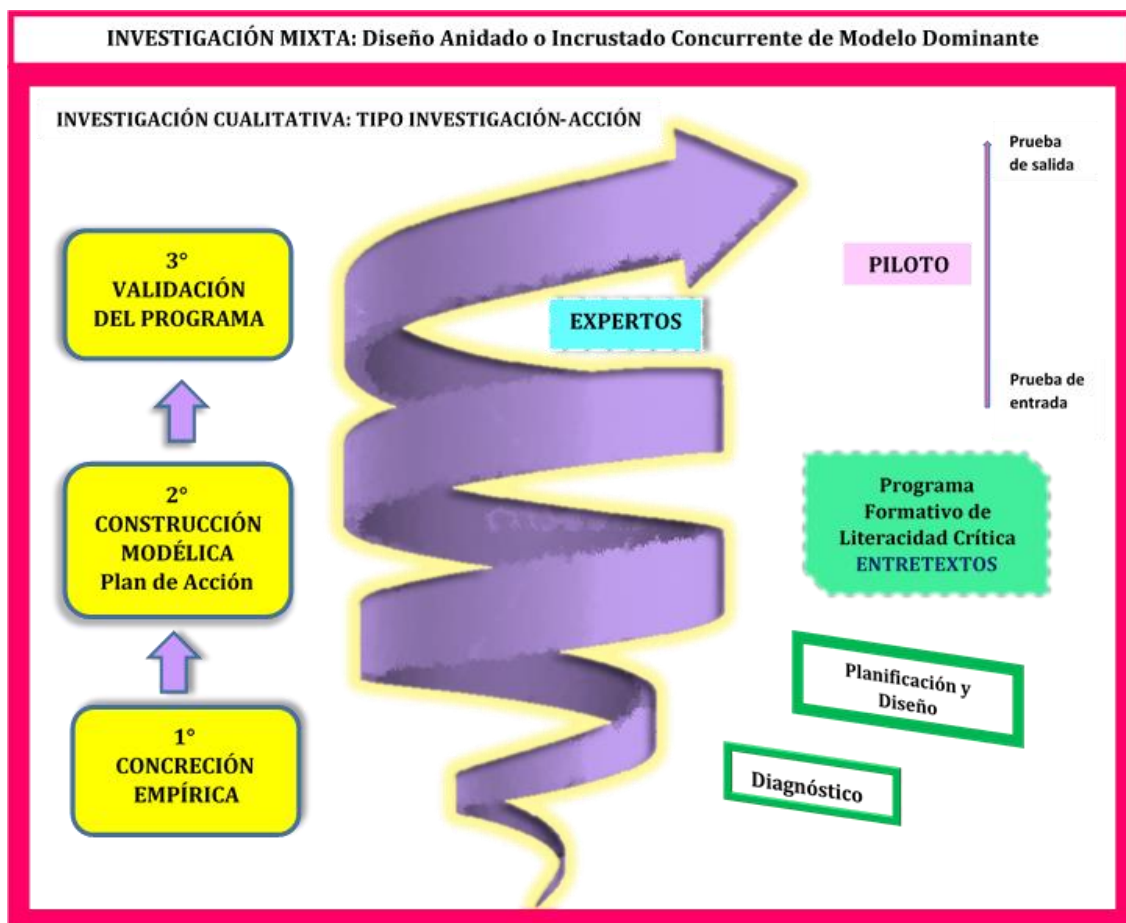
VII. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

7.1. Tipo de estudio y diseño de la investigación

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) y Pereira (2011), la investigación mixta es un “proceso que recolecta, analiza y vincula los datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio para responder a un planteamiento del problema” (p 755). Utiliza diseños cualitativos y cuantitativos con predominio estructural del primero. El método que posee menor prioridad es anidado o insertado dentro del que se considera central teniendo así una visión más completa y holística del problema en estudio. Además, es posible convertir mediante la triangulación, los datos cuantitativos en cualitativos y viceversa. De igual manera, la investigación mixta puede utilizar ambos enfoques para responder distintas preguntas de investigación propias del planteamiento del problema.

En consecuencia, esta investigación es *mixta con diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante (DIAC)*. Predomina el diseño cualitativo de investigación-acción y la innovación didáctica los cuales direccionan toda la investigación. El método anidado es el cuantitativo cuasi experimental con diseño pretest-posttest con grupo de control no equivalente, en el que a un solo grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Esta fase se dará especialmente en las fases de concreción modélica y de evaluación.

En consecuencia, el diseño queda graficado de la siguiente manera:



VIII. SUJETOS PARTICIPANTES

En esta investigación participan profesores y estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular de la Institución Educativa Monseñor Juan Tomis Stack. Además de expertos nacionales e internacionales y practicantes de Lengua y Literatura de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

8.1. Población:

Tabla 01. Población de la investigación.

Sección	Varones	Mujeres	Total
A	16	15	31
B	16	12	28
C	14	10	24
D	13	9	22
Total	59	46	105

Fuente: Listas oficiales de estudiantes de la I.E. Juan Tomis Stack, Chiclayo-Perú.

8.2. Muestra de estudio:

Tabla 02. Muestra de la investigación.

Sección	Varones	Mujeres	Total
B	16	8	24
D	13	9	22
Total	29	17	46

Fuente: Listas oficiales de estudiantes de la I.E. Juan Tomis Stack, Chiclayo-Perú.

IX. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Los Instrumentos de Investigación son:

1. Cuestionario: Pruebas de entrada, proceso y salida
2. Escala de Likert de Redacción Académica Argumentativa
3. Escala de Likert de Socialización de la Investigación
4. Ficha de evaluación de las secuencias didácticas

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO
FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

1. INFORMACIÓN DEL EXPERTO:

- 1.1 Nombres y Apellidos : Juan Carlos Tójar Hurtado
1.2 Profesión : Docente Universitario/ Catedrático de Universidad
1.3 Grado académico : Doctor en Filosofía y Letras: Ciencias de la Educación. Psicología
1.4 Título profesional : Licenciado en Filosofía y Letras: Ciencias de la Educación. Psicología
1.5 Institución donde trabaja : Universidad de Málaga
- 1.6 Cargo que desempeña : Docente investigador
1.7 Teléfono : +34952132543
1.8 Correo electrónico : Jc_tojar@uma.es

2. NOMBRE DE LAS INVESTIGADORAS: Fiorella Aguilar Vargas y Karla García Barturén

3. VALORACIONES A LOS INSTRUMENTOS:

La escala de valoración es la siguiente:

Valoración	Puntaje
Notable	4
Suficiente	3
Medianamente suficiente	2
Insuficiente	1

INSTRUMENTO 1: Pruebas de entrada, proceso y salida

A. Nivel de pertinencia

	Criterio	Valoración	Observaciones
1	Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación		
2	Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s)		
3	Pertinencia de los ítems con las dimensiones		
4	Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores		
5	Redacción de ítems		
TOTAL			

B. Aspectos de la validación

1= Deficiente	2= Malo	3= Regular	4= Bueno	5= Excelente
----------------------	----------------	-------------------	-----------------	---------------------

Indicadores	Criterios	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					
Objetividad	Permite medir hechos observables.					
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					
Organización	Presentación ordenada.					
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.					
Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.					
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.					
Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.					
Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación.					
Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse.					

C. Calificación global: (MARCAR CON UNA ASPA)

Aprobado	Desaprobado	Observado

INSTRUMENTO 2: Escala de Likert de Redacción Académica Argumentativa

A. Nivel de pertinencia

	Criterio	Valoración	Observaciones
1	Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación		
2	Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s)		
3	Pertinencia de los ítems con las dimensiones		
4	Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores		
5	Redacción de ítems		
TOTAL			

B. Aspectos de la validación

1= Deficiente 2= Malo 3= Regular 4= Bueno 5= Excelente

Indicadores	Criterios	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					
Objetividad	Permite medir hechos observables.					
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					
Organización	Presentación ordenada.					
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.					
Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.					
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.					
Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.					
Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación.					
Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse.					

C. Calificación global: (MARCAR CON UNA ASPA)

Aprobado	Desaprobado	Observado

INSTRUMENTO 3: Escala de Likert de Socialización de la Investigación

A. Nivel de pertinencia

	Criterio	Valoración	Observaciones
1	Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación		
2	Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s)		
3	Pertinencia de los ítems con las dimensiones		
4	Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores		
5	Redacción de ítems		
TOTAL			

B. Aspectos de la validación

1= Deficiente 2= Malo 3= Regular 4= Bueno 5= Excelente

Indicadores	Criterios	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					
Objetividad	Permite medir hechos observables.					
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					
Organización	Presentación ordenada.					
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.					
Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.					
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.					
Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.					
Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación.					
Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse.					

C. Calificación global: (MARCAR CON UNA ASPA)

Aprobado	Desaprobado	Observado

INSTRUMENTO 4: Ficha de evaluación de las secuencias didácticas

A. Nivel de pertinencia

	Criterio	Valoración	Observaciones
1	Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación		
2	Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s)		
3	Pertinencia de los ítems con las dimensiones		
4	Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores		
5	Redacción de ítems		
TOTAL			

B. Aspectos de la validación

1= Deficiente 2= Malo 3= Regular 4= Bueno 5= Excelente

Indicadores	Criterios	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					
Objetividad	Permite medir hechos observables.					
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					
Organización	Presentación ordenada.					
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.					
Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.					
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.					
Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.					
Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación.					
Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse.					

C. Calificación global: (MARCAR CON UNA ASPA)

Aprobado	Desaprobado	Observado

4. OBSERVACIONES:

.....
.....
.....

Chiclayo 24 de octubre del 2014

Firma (Escaneada)

PROGRAMA DE LITERACIDAD CRÍTICA ENTRETEXTOS PARA DESARROLLAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

II. DATOS GENERALES

- g) Denominación de la Unidad:** Producimos textos argumentativos a partir de la reflexión crítica de discursos socioculturales relacionados con los derechos humanos.
- h) Grado y sección:** 4to “A” – “B” – “C” – “D”
- i) Área :** Comunicación
- j) Duración**
- | | |
|-----------------|--------------------------|
| Inicio: | 22 de setiembre del 2014 |
| Término: | 28 de noviembre del 2014 |
- k) Docente responsable:** Livia Pita Segura
- l) Profesoras practicantes:** Karla García Barturén
Fiorella Aguilar Vargas

III. FUNDAMENTACIÓN

El Área de Comunicación busca desarrollar la competencia comunicativa en sus procesos de comprensión, producción y socialización de diversos discursos, en situaciones comunicativas distintas. Asimismo, las Rutas de Aprendizaje, expedidas por el MINEDU (2013), señalan que en el ámbito de Comunicación nos enfrentamos a la necesidad de reconocer y promover el lenguaje desde su función y centralidad en la vida social, desarrollándolo desde la vida escolar hacia un futuro donde permitirá relacionarse con las personas, establecer vínculos sociales y hacer una convivencia basada en el entendimiento y colaboración.

En esencia, este programa pretende que los estudiantes sean críticos, reflexivos y cuestionadores utilizando la literacidad crítica, pues consideramos es una necesidad en la escuela. Ellos tienen que llegar a leer las ideologías, los

posicionamientos y las diversas problemáticas en torno a los derechos humanos representadas en los discursos analizados.

El área de Comunicación deberá generar en el aula y en la Institución Educativa oportunidades diversas y creativas para que los estudiantes expresen sus ideas, sentimientos, emociones, preferencias e inquietudes, con libertad y también con claridad; valorando la identidad lingüística de cada uno para, a partir de ésta, ampliar su repertorio comunicativo. En efecto, la meta es lograr en los estudiantes un desarrollo integral de la competencia comunicativa para que puedan desenvolverse en un futuro dentro de la sociedad mejorando su comprensión y producción de textos orales y escritos.

IV. COMPETENCIAS

a. Genérica

Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana.

b. Específicas

- Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativa, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje.
- Aplica la metacognición para desarrollar su autoevaluación, proactividad, autonomía y ética.

III. TEMA TRANSVERSAL

- Educación en y para los derechos humanos.

IV. CRITERIOS DE DESEMPEÑO (RESULTADOS DE APRENDIZAJE)

a. Proceso 01: Comprensión discursiva

Proceso 1	Criterios de desempeño (Resultados de aprendizaje)
Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales.	1.1 Analiza discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura para identificar la información explícita e implícita, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.
	1.2. Interpreta discursos, utilizando el conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.
	1.3. Valora la información y las propiedades lingüístico-textuales de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar su punto de vista y posición crítica, respetando las opiniones de los demás.

b. Proceso 02: Producción discursiva

Proceso 2	Criterios de desempeño (Resultados de aprendizaje)
Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTE.	2.1. Planifica la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otros discursos.
	2.2. Textualiza discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.
	2.3. Evalúa con objetividad, eficiencia y eficacia los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, en los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, asumiendo una posición reflexiva y crítica frente a las opiniones de los demás y respetando sus puntos de vista.

c. Proceso 03: Socialización

Proceso 2	Criterios de desempeño (Resultados de aprendizaje)
Resuelve problemas relacionados con el desarrollo de su competencia comunicativa, utilizando la socialización de los discursos	2.1. Socializa los discursos producidos, utilizando diferentes medios de comunicación, virtuales e impresos, adecuados a mi contexto y situación comunicativa.
	2.2. Socializa el ensayo utilizando diferentes formas de expresión y estrategias de comunicación.

	<p>2.3. Evalúa su competencia comunicativa en forma permanente, identificando puntos críticos, debilidades y fortalezas, y tomando decisiones adecuadas frente a ellos.</p>
--	---

V. CONTENIDO

Sem	Fecha	Procesos del saber hacer-conocer-ser	Recursos	Evidencias
01	22 al 26 setiembre	01. Desarrollo de los instrumentos de evaluación del Perfil de ingreso del estudiante (cuestionario, examen diagnóstico), con objetividad y honestidad.	Cuestionario	Diagnóstico -Prueba de entrada
02	29 de setiembre al 3 octubre	02. Identifica y diferencia las ideas temáticas de las ideas de desarrollo en lecturas relacionadas a la Literatura Peruana (Virreinato y Emancipación) 03. Descripción de la coherencia en lecturas relacionadas a la Literatura Peruana, precisando sus lógicas de pensamiento, modos discursivos y su naturaleza. 04. Uso del subrayado semántico y estructural para identificar la organización de ideas y el plan de redacción. 05. Identificación de conceptos, clasificaciones y comparaciones, en la lectura <i>Primer hábito: ser proactivo</i> , en forma ordenada.	Textos literarios Libro de Comunicación Imágenes Vídeos Pizarra, marcadores, cuaderno	Secuencia Didáctica 01 -Subrayado -Organizador gráfico
03	6 al 10 octubre	06. En lecturas <i>Discurso a Grau</i> y <i>Discurso en el Politeama</i> identifica posicionamientos culturales e identifica identidades de acuerdo a la información analizada utilizando su conocimiento sociocultural sobre los derechos humanos para identificar la información implícita de los textos valorando el lenguaje como medio de expresión. 07. Deduce expresiones por contexto a partir de las ideas temáticas extraídas.	Textos literarios Libro de Comunicación Imágenes Vídeos Pizarra, marcadores, cuaderno	
04	13 al 17 octubre	08. Construcción de un resumen intertextual sobre una problemática de los valores éticos, siguiendo de manera ordenada su plan de escritura y estableciendo comparaciones entre las fuentes analizadas. 09. Elaboración de un cuadro de doble entrada sobre los géneros, tipos y estrategias del discurso de manera colaborativa.	Textos literarios Libro de Comunicación Imágenes Vídeos Pizarra, marcadores, cuaderno	Secuencia Didáctica 01 -Resumen intertextual
05	20 al 24 octubre	10. Elaboración de un comentario sobre la información brindada haciendo uso de manera respetuosa y consciente de la información explícita e implícita y la opinión propia.	Textos literarios Libro de Comunicación Imágenes Vídeos Pizarra, marcadores, cuaderno	

Sem	Fecha	Saber hacer-conocer-ser	Recursos	Evidencias
06	27 al 31 octubre	11. Análisis e interpretación de spots publicitarios, vídeos o programas televisivos propios de su medio que atenten contra la formación en valores utilizando la técnica Crítica Intertextual. 12. Capta el sentido de los argumentos en los discursos analizados (spots publicitarios, vídeos o programas televisivos), los contrasta con lo estudiado y elabora un comentario. 13. Asume un punto de vista y una posición crítica sobre la formación en valores defendiéndolo con argumentos teóricos y prácticos en una mesa redonda, de forma cooperativa.	Imágenes Spots publicitarios Programas televisivos Material audiovisual Libro de Comunicación Pizarra, marcadores, cuaderno	Secuencia Didáctica 02 -Comentario
07	03 al 07 noviembre	14. Elaboración de un organizador visual sobre la macroestructura de un texto argumentativo de forma colaborativa. 15. Elaboración de un plan de redacción de un ensayo sobre una problemática relacionada a la educación para gestión de riesgos y conciencia ambiental de manera individual.	Libro de Comunicación Textos variados Imágenes Fotos propias Cuaderno	Secuencia Didáctica 03 -Organizador visual -Plan de redacción del Ensayo -Ensayo
08	10 al 14 noviembre	16. Redacción de un ensayo utilizando sus conocimientos cognitivos, comunicativos y socioculturales sobre una problemática relacionada a la educación para gestión de riesgos y conciencia ambiental, teniendo en cuenta el propósito y situación comunicativa en que se encuentre. 17. Realización de actividades de revisión de forma individual y grupal del ensayo escrito, identificando errores ortográficos-fonológicos, gramaticales y semánticos.	Libro de Comunicación Textos variados Imágenes Fotos propias Cuaderno	
09	17 al 21 noviembre	18. Socializa su ensayo producido en un blog de forma cooperativa. 19. Socializa su ensayo utilizando Facebook de forma responsable y asumiendo una postura crítica. 20. Socializa su ensayo producido en un debate, respetando los diferentes puntos de vista de sus compañeros. 21. Desarrollo de procesos metacognitivos mediante el repaso de los conceptos, la ejemplificación y las preguntas para que el estudiante tome decisiones, se autoevalúe y coevalúe. 22. Se da recomendaciones específicas de procedimiento sobre cómo hacer la revisión de los puntos críticos, debilidades y fortalezas de la competencia comunicativa.	Redes sociales Blogs Recursos audiovisuales Ensayo escrito	Secuencia Didáctica 04 -Blog -Ensayo -Prueba de Salida
10	24 al 28 noviembre	23. Evaluación de salida (prueba de salida).	Cuestionario	

V. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Las estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativo- articulan los procesos de comprensión, producción y socialización de discursos académico-culturales. Se expresarán en las actividades en el aula (secuencias didácticas) y fuera de ella (evidencias).

El diseño de las estrategias didácticas del Programa Entretextos se desarrolla en base a los siguientes principios:

- 1) La *investigación acción* es el eje de todo el proceso didáctico y se implementa con los siguientes procesos: diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación.
- 2) Las estrategias didácticas para el desarrollo de la competencia comunicativo articulan los procesos de comprensión, producción y socialización de discursos culturales y académicos con la metacognición y la evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación).
- 3) La *secuencia didáctica* se desarrolla según los indicadores de la competencia en el número de sesiones requeridas, utilizando el enfoque de la literacidad crítica.
- 4) La *secuencia didáctica por competencias* permite construir el conocimiento e integrar los saberes y las metodologías activas en actividades colaborativas articuladas en el aula. Tiene seis componentes: 1) *Situación problema del contexto*. Esto se refiere a un problema relevante del contexto por medio del cual se busca la información. 2) *Competencias a formar*. Aquí se describe la competencia o competencias que se pretende formar. 3) *Actividades de aprendizaje y evaluación*. Se indican las actividades con el docente y las actividades de aprendizaje autónomo de los estudiantes. 4) *Evaluación*. Se establecen los criterios y evidencias para orientar la evaluación del aprendizaje, así como la ponderación respectiva. Se

anexan las matrices de evaluación. 5) *Recursos*. Se establecen los materiales educativos requeridos para la secuencia didáctica, así como los espacios físicos y equipos. 6) *Proceso cognitivo*. Se describen las principales sugerencias para que el estudiante reflexione y se autorregule en el proceso de aprendizaje (Tobón, Pimienta & García, 2010).

- 5) *La Socioformación* es el eje estratégico de enseñanza-aprendizaje, es el punto de convergencia de todos los saberes del programa de innovación didáctica. Articula los saberes de la secuencia didáctica y produce la evidencia principal de la competencia. Esta investigación parte de un problema del contexto sociocultural y desarrolla discursos de la cultura de los estudiantes. En ella se aplicarán los saberes aprendidos en el aula y se implementa en las siguientes etapas: comprensión, producción y socialización.
- 6) Las *estrategias cognitivas* a utilizar serán coherentes la formación por competencias y la didáctica socioformativa. Las estrategias específicas de cada saber son: 1) *saber ser*: motivacionales y sociales; 2) *saber conocer*: selección, organización, comparación selectiva y repetición; 1) *saber hacer*: comprensión de la tarea, ensayo y error, modelamiento, elaboración y evaluación.
- 7) La autorreflexión, la autorregulación y la proactividad son las principales *estrategias didácticas metacognitivas*.
- 8) El *uso de las tics* es importante como recurso didáctico. En ese sentido, el estudiante utilizará diferentes sistemas y medios de información y comunicación de los saberes, actividades o tareas: biblioteca, internet, wikis, googledrive, dropbox, blogs, redes sociales, mindnovo, etc.
- 9) La orientación que brinda el profesor contribuyen al adecuado desarrollo de la competencia comunicativo. Se planifican y se realizan en forma directa o a través de medios virtuales.

VI. EVALUACIÓN

Para la evaluación de la competencia comunicativa se tendrá en cuenta los siguientes lineamientos, principios y estrategias desarrollados en los modelos pedagógico, didáctico e interdisciplinar:

- 1) La evaluación por competencias es un proceso multidimensional, democrático-formativo, dinámico, valorativo, técnico y sociocultural cuya guía es el proyecto ético de vida (necesidades personales, metas y caminos).
- 2) La evaluación está en función de los criterios de desempeño, los indicadores de logro y las evidencias requeridas.
- 3) La evaluación es un proceso multidimensional porque valora a la persona en el desarrollo holístico e integral de la competencia comunicativo-investigativa. Esto implica evaluar como si fuera un solo proceso la comprensión, producción y socialización discursiva en situaciones reales de aprendizaje.
- 4) La evaluación es un proceso democrático-formativo porque es participativa y colaborativa. Esto implica la compartición del poder, la co-responsabilidad, transparencia, negociación y cogestión, diálogo e intersubjetiva en el acto evaluación entre todos los agentes educativos involucrados (estudiantes, compañeros y profesor). Las estrategias son: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.
- 5) La evaluación es un proceso dinámico porque es transversal y en espiral ascendente que se realiza durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los calificativos obtenidos por el estudiante no se promedian, sino se ponderan según el momento de la evaluación: de menor (entrada) a mayor ponderado (salida). Para ello se implementa la evaluación diagnóstica (entrada) y sumativa (salida).
- 6) La evaluación de entrada (diagnóstica) permite configurar el perfil de ingreso del estudiante a fin de reajustar el plan de acción (programa) a las necesidades de formación del grupo específico. Se realiza a través de dos instrumentos: prueba de entrada y encuesta.

- 7) La evaluación valora el proceso y el esfuerzo que hace el estudiante para el logro de su competencia. Se realiza a través de los instrumentos (escala de Likert, rúbricas y/o lista de cotejo) en las secuencias didácticas
- 8) La evaluación de salida permite evaluar el logro de la competencia comunicativo-investigativa de estudiante y la influencia del programa y se realiza a través de la prueba de salida.
- 9) La evaluación es un proceso valorativo porque califica, acredita y permite tomar de decisiones para mejora continua.
- 10) Los trabajos académicos serán guiados desde el inicio. La puntualidad en la presentación de los trabajos tiene un valor importante en la calificación.
- 11) La evaluación es un proceso técnico ya que utiliza métodos, técnicas (observación, encuestas, cuestionarios, entrevistas), instrumentos (escala de Likert, lista de cotejos, rúbricas).
- 12) La evaluación es un sociocultural porque utiliza problemas, casos y situaciones del contexto sociocultural y académico para elaborar sus instrumentos. En ese sentido, los temas deben surgir de la necesidad teórico-pragmática de los estudiantes, no sólo del área de Comunicación.
- 13) Entre las actitudes a evaluar tenemos: 1) valora el lenguaje como forma de interacción humana y de expresión del pensamiento; 2) participa activamente con responsabilidad en las actividades programadas; 3) trabaja con eficiencia en forma individual y colaborativa; 4) se autorregula y toma decisiones proactivas frente a sus limitaciones y debilidades.
- 14) Las evidencias de desempeño son: resumen, organizador visual, comentario, plan de redacción, ensayo, blog y asistencias, participaciones y actitudes en clase.

A continuación, se muestran las Evidencias y su relación con los criterios de desempeño de la Competencia Comunicativa:

N°	Procesos	Evidencias	Criterios de desempeño
I	1. COMPRENSIÓN	1. Subrayado semántico, estructural y pragmático. 2. Resumen con organizador visual de la información. 3. Comentario.	1.1 1.2 1.3
II	2. PRODUCCIÓN	1. Organizador visual. 2. Plan de redacción. 3. Ensayo.	2.1 2.2 2.3
III	3. SOCIALIZACIÓN	1. Blog 2. Ensayo	3.1 3.2 3.3

Las evidencias de desempeño deben ser presentados en forma impresa y son:

EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO

		PESO %
<input type="checkbox"/> <i>Ensayo</i>	(D)	0,3
<input type="checkbox"/> <i>Resumen intertextual y comentario</i>	(E)	0,2
<input type="checkbox"/> <i>Socialización (exposición y difusión virtual)</i>	(P)	0,3
<input type="checkbox"/> <i>Asistencias, participaciones y actitudes en clase</i>	(A)	0,2

FÓRMULA: $D * 0,3 + E * 0,2 + P * 0,3 + A * 0,2$

En la EBR, la nota mínima aprobatoria es once (11). A niveles de dominio de la competencia se le asignarán los siguientes puntajes:

Nivel	Clave	Valor por Ítem
Estratégico	E	19-20
Autónomo	B	17-18
Resolutivo	R	14-16
Receptivo	M	11-13
Pre-Formal	D	1-10
No Realizó	N	0

VII. BIBLIOGRAFÍA

• Libros

- Arroyo, I. (2001). *Imágenes y cultura. Del cerebro a la tecnología*. Madrid: Laberinto.
- Arnao, M. O. (2010). El resumen como estrategia cognitiva para el desarrollo de habilidades comunicativo-investigativas en Educación Superior. En Congreso Iberoamericano de Educación. Pp. 1-25.
- Barton, D. y M. Hamilton (1998) *Local Literacies. Reading and Writing in One Community*, Londres, Routledge. Versión española del primer capítulo: "La literacidad entendida como práctica social". En: Zavala, Niño-Murcia y Ames (eds.) (2004), pp. 109-139.
- Brum, V. & Samarcos, J. (2001). Proyecto de Educación, trabajo en la tarde. en el MERCOSUR.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cassany, D. (2006b) Análisis de una práctica letrada electrónica. En Páginas de Guarda, N° 2 pp. 99-112, primavera.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Cassany, D.; Sala, J. & Hernández, C. (2004). *Escribir "al margen de la ley": prácticas letradas vernáculas de adolescentes catalanes*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
- Cea, M.A. (2010). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. España: Síntesis.
- Coll, C. (1991). *Psicología y Currículo*. Barcelona, España: Paidós.
- Fainholc, B. (2005). La lectura crítica en Internet. *Lectura y Vida*, vol. 26, 2, pp. 34-41.
- Gardner (1985),
- Gasca, M. (2007). *Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Latorre, A. (2004). *La investigación-acción. Conocer y Cambiar la práctica educativa*. (3era ed.). Barcelona: GRAÓ.
- Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Luke, A. (2004). Two takes on the critical. En B. Norton y K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp.21-29). Cambridge: Cambridge University Press.
- Manayay, M. & otros. (2012). *Pedagogía y Didáctica con Orientación Intercultural*. Lambayeque: Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo.
- Manayay, M. (2007). *Acerca de la capacidad*. Lambayeque: Universidad Pedro Ruiz Gallo.
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. (2da ed.). San Borja: Corporación Gráfica Navarrete.
- Ministerio de Educación (2013). *Rutas de aprendizaje*. San Borja: Corporación Gráfica Navarrete.

- Nussbaum, L. & Tusón, A. (1996). *Signos. Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Roméu, A. & otros. (2004). *Propuesta didáctica basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para la enseñanza del discurso como objeto completo*. Cuba: La Habana.
- Rumelhart, D. (1984). Schemata: The buildings blocks of cognition. En R. J. Spiro (Ed.), *Theoretical issues in reading comprehension*. (pp. 147-156). Erlbaum, USA: IRA.
- Sampieri, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (4ta ed.). México: McGraw-Hill.
- Smith, F. (1994). *Cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Aique.
- Van Dijk, T. A. (2000). (Compilador). *El discurso como estructura y proceso. Estudios sobre el discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Vigotsky, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zavala, V. (2002). *Desencuentros con la escritura. Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Zavala, V.; Niño- Murcia, M. & Ames, P. (eds.).(2004). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

- **Recursos Electrónicos**

- Cassany, D. & Comas, J. (2004). *La Competencia Receptiva Crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato*. Extraído de http://www.linred.es/informacion_pdf/LR_informacion_31102008.pdf
- Cassany, D. & Comas, J. (2007). *Descripción de algunas prácticas letradas recientes. Análisis lingüístico y propuesta didáctica*. Extraído de http://www.info.sophia.ac.jp/ei/Cassany/sophia_dossier.pdf
- Cassany, D. (2004). *Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. *Lectura y Vida*, año XXV, 2, pp. 6-23, número especial junio 2004, Buenos Aires (Argentina). Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf
- Cassany, D. y J. Castellá (2010). *Aproximación a la literacidad crítica. Perspectiva*, 28(2), 353-374. Doi 10.5007/2175-795X.2010v28n2p353
Recuperado de https://www.google.com.pe/search?q=Aproximaci%C3%B3n+a+la+literacidad+cr%C3%ADtica&rlz=1C1ASAC_enPE490PE491&oq=Aproximaci%C3%B3n+a+la+literacidad+cr%C3%ADtica&aqs=chrome..69i57.9713j0&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Malave, N. (2007). *Trabajo modelo para enfoques de investigación-acción participativa programas nacionales de formación. Escala tipo Likert*. Maturín: Instituto Universitario de Tecnología Jacinto Navarro Vallenilla. Recuperado de <http://uptparia.edu.ve/documentos/F%C3%ADsico%20de%20Escala%20Likert.pdf>
- Real Academia Española. (2001). *Disquisición*. En *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado

dehttp://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=disquisici%F3n

Roméu, A. & otros. (2006). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. Cuba: La Habana. Recuperado de http://www.ride.org.mx/docs/publicaciones/10/humanidades_y_artes/E01.pdf

Schmidt, S. (2006). Competencias, habilidades cognitivas, destrezas prácticas y actitudes. Definición y desarrollo. Extraído el 5 de octubre de <http://www.inacap.cl/tportal/portales/tp4964b0e1bk102/uploadImg/File/ModeloEducacionCompetencia/DefinicionCompHabDestrezas.pdf>

Serrano de Moreno, S. & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación. Mérida, 200707-30. Acción Pedagógica, N° 16 / Enero-Diciembre, pp. 58–68. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/17304/2/articulo6.pdf>

Karla García Barturén

Prof. Practicante

Fiorella Aguilar Vargas

Prof. Practicante

Indicadores de calidad del programa	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Nul o	Baj o	Med io	Alt o	Mu y alt o	
Adecuación a los destinatarios						
1. El programa responde a las características, necesidades, carencias y demandas detectadas en el alumnado.	0	1	2	3	4	
Adecuación al contexto						
2. El programa promueve la cooperación con las familias y la comunidad.	0	1	2	3	4	
Contenido						
3. Se han explicitado las bases científicas y socio-psicológicas del programa, quedando bien definido cuál es el modelo teórico de inteligencia emocional o de competencias socioemocionales en el que se basa el programa.	0	1	2	3	4	
4. Los contenidos incluidos son relevantes y representativos de las diferentes dimensiones que abarca el modelo teórico en el que se basa el programa.	0	1	2	3	4	
Calidad técnica						
5. El programa incluye información detallada y suficiente sobre los siguientes elementos: población destinataria, objetivos, contenidos, actividades, temporalización, recursos (materiales y humanos), y sistema de evaluación del propio programa.	0	1	2	3	4	
6. El programa dispone tanto de cuaderno del profesor como de cuaderno del alumno.	0	1	2	3	4	
7. Existe coherencia interna entre los diversos elementos componentes del programa y de todos ellos con los objetivos.	0	1	2	3	4	
Evaluabilidad						
8. Los objetivos del programa son evaluables (está formulados de forma que pueda comprobarse posteriormente y de una manera objetiva si se logran o no, o en qué medida).	0	1	2	3	4	
Viabilidad						
9. Los responsables del desarrollo del programa están plenamente capacitados para ello, aportando, en su caso, el propio programa, la formación o capacitación específica necesaria.	0	1	2	3	4	
10. El programa cuenta con el apoyo del centro (dirección y claustro de profesores, familias y resto de personal implicado).	0	1	2	3	4	

Validez del instrumento

Para cada pregunta considere del 1 al 5

1 Muy poco	2 Poco	3 Regular	4 Aceptable	5 Muy aceptable
------------	--------	-----------	-------------	-----------------

Preguntas	Puntaje				
	1	2	3	4	5
1. Coloca títulos a los textos, según el contenido leído en cada uno de ellos.					
2. Organiza en un mapa conceptual la información de los cuatro textos.					
3. En no menos de 3 párrafos, elabora un discurso propio, resumiendo y comentando la información de los 4 discursos, según los siguientes criterios:					
a. En un cuadro sinóptico, señale el sumario (estructura textual o plan de redacción) de su escrito.					
b. En su contenido, trata de contestar las siguientes preguntas: según tu parecer, ¿cuáles son las causas (personales, familiares, culturales y educativas) que originan esos problemas sociales? y ¿cómo se presenta en tu entorno escolar, familiar y/o social?					
c. Al comentar la información, trate de referirse en forma crítica a su realidad cultural, social y personal: ¿existen buenos líderes? ¿Qué opinas de los líderes sociales, educativos, familiares, políticos, religiosos, etc.?					
d. Redacta los párrafos, con coherencia y cohesión, utilizando diferentes signos de puntuación y aplica las reglas de tildación.					
4. Valora tu discurso, explicando brevemente los mecanismos de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización que utilizaste para elaborarlo.					

Proceso	DimenB17:G26	Criterios de desempeño	Ponderado	Item	
1. Comprensión discursiva Comprende discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, utilizando la investigación formativa como estrategia de aprendizaje.	DIMENSIONES Cognitiva-Comunicativa-Sociocultural PRÁCTICAS LETRADAS Analizar Interpretar Criticar / Valorar	1.1. Análisis de discursos en su dimensión lingüístico-textual, utilizando estrategias de lectura y de investigación documental, para identificar la información explícita e implícita, sus propiedades y componentes, realizando conceptualizaciones, clasificaciones y comparaciones.	2.5	1	1. Coloca los títulos a los textos, según el contenido de lo leído, señale la idea temática en cada uno de ellos y los tipos de párrafos.
		1.2. Interpreto discursos, utilizando mi conocimiento previo y organizadores visuales para inferir, resumir, integrar, sintetizar y generalizar la información explícita e implícita, comparándola con la información de otros discursos y organizando a partir de ellos uno propio.	5	2	2. Organiza en un solo esquema gráfico la información de los cinco textos.
			2.5	3.2	3. En no menos de cuatro párrafos, elabora un discurso propio, resumiendo y comentando la información de los 5 discursos (fichas textuales), según los siguientes criterios: 3.2. En su contenido, trata de contestar a las siguientes preguntas: ¿Qué es.....? ¿Cuáles son sus.....? ¿Qué tipos.....? ¿Cuál es su importancia.....?
		1.3. Valoro la información y las propiedades de los discursos, en su contexto sociocultural y situación comunicativa, utilizando la argumentación para expresar mi punto de vista y posición crítica, enjuiciando y respetando las opiniones de los demás.	2.5	3.3	3. En no menos de cuatro párrafos, elabora un discurso propio, resumiendo y comentando la información de los 5 discursos (fichas textuales), según los siguientes criterios: 3.3. Al comentar la información, trate de referirse en forma crítica a tu realidad cultural, social, política y personal.
2. Producción discursiva Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTES.	DIMENSIONES Cognitiva-Comunicativa-Sociocultural PRÁCTICAS LETRADAS Proceso (PTES): Planificar Textualizar Evaluar Socializar	2.1. Planifico la producción de discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, a partir de la comprensión de otro(s) discurso(s).	2.5	3.1	3. En no menos de cuatro párrafos, elabora un discurso propio, resumiendo y comentando la información de los 5 discursos (fichas textuales), según los siguientes criterios: 3.1. Señale el sumario (estructura textual o plan de redacción) de su escrito.
		2.2. Textualizo discursos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, con coherencia, cohesión e intertextualización, adecuándolos a un propósito, contexto y situación comunicativa.	2.5	3.4	3. En no menos de cuatro párrafos, elabora un discurso propio, resumiendo y comentando la información de los 5 discursos (fichas textuales), según los siguientes criterios: 3.4. Utiliza distintos tipos de párrafos con citas textuales y unas no textuales, por lo menos 4 signos de puntuación distintos y adecuada tildación.
		2.3. Evalúo los discursos producidos, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, y los socializo utilizando diferentes formas expresivas de mi contexto y situación comunicativa.	2.5	4	5. Valora tu discurso, explicando brevemente los mecanismos de coherencia, cohesión, adecuación e intertextualización que utilizaste para elaborarlo.
Puntaje total			20		
Nota vigesimal			20		

ESCALA DE LICKERT DE REDACCIÓN ACADÉMICA ARGUMENTATIVA

Taller N° :

Apellidos y Nombres (E1): E-mail:

Apellidos y Nombres (E2): E-mail:

Escuela Profesional: Ciclo:

Asignatura: Fecha:/...../.....

=====

Estimado participante:

Agradeceré que dediques unos minutos a evaluar con objetividad los *PÁRRAFOS* de tu escrito y de uno de tus compañeros, según los criterios e indicadores que se señalan. Esta evaluación es formativa, continua y valora tu competencia comunicativa. Ello te permitirá observar las fortalezas y a fin de hacer las correcciones y las mejoras necesarias y oportunas

Objetivo:

Evaluar la competencia comunicativa, proceso 2 de producción textual, a través de la *Rúbrica de redacción de Párrafos*, según indicadores y valoraciones definidas por su naturaleza formal (semántico-gramatical-fonológica-pragmática).

Competencia Comunicativa y Proceso 2:

Competencia Comunicativa	Proceso 2: Producción Discursiva
Utiliza discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, adecuados a sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivos y socioculturales, para comunicarse y valorar el lenguaje como medio indispensable de interacción humana.	Produce discursos en diferentes contextos y situaciones comunicativas, según sus dimensiones lingüístico-textuales, cognitivas y socioculturales, aplicando el proceso PTE.

Escala gradual de valoración:

Nivel de competencia	Estratégico	Autónomo	Resolutivo	Receptivo	Pre formal	
Valoración	Todo está bien	La mayoría está bien	Tiene igual de aciertos y desaciertos	Pocas cosas están bien	Casi nada está bien	No realizó
Puntaje por criterio	5	4	3	2	1	0
Puntaje Total	75-61	60-46	45-31	30-16	15-01	0
Puntaje Vigesimal	19-20	17-18	14-16	11-13	1-10	0

📄 **ESCALA DE LICKERT.** Lee los criterios o *descriptores*, luego selecciona y escribe el valor que consideres adecuado:

Para cada pregunta considere del 1 al 5

1 Muy poco	2 Poco	3 Regular	4 Aceptable	5 Muy aceptable
------------	--------	-----------	-------------	-----------------

Dimensión Lingüística	N°	Criterios o Indicadores	Valoración				Puntaje					
			E1	E2	E3	Tt	1	2	3	4	5	
COHERENCIA (Semántica)	1	Expreso la idea temática en forma clara y precisa y las ideas de desarrollo en coherencia con la idea temática.										
	2	Organizo las ideas según una lógica de pensamiento y una estrategia discursiva claramente definidas y planteadas conscientemente.										
	3	Organizo las secuencias de acuerdo a un plan de redacción (escritura).										
	4	Los párrafos tienen por lo menos dos de estos tres elementos: afirmación, información y garantía.										
	5	Utilizo un tipo de párrafo en forma intencional y adecuada.										
COHESIÓN (Gramatical-Fonológica)	6	Redacto oraciones gramaticalmente correctas, respetando las normas gramaticales: uso adecuado de oraciones, conectores y marcadores discursivos, concordancia gramatical, etc.										
	7	El párrafo tiene un mínimo de tres oraciones o un máximo de seis.										
	8	El párrafo está redactado con respeto a las normas ortográficas de tildación de palabras.										
	9	El párrafo está redactado respetando las normas ortográficas de puntuación.										
	10	El párrafo está redactado respetando las normas ortográficas del uso adecuado de grafías o letras.										
	11	Utilizo tres o más signos de puntuación distintos, en forma adecuada.										
ADECUACIÓN (Pragmática)	12	El formato está de acuerdo a normas internacionales de redacción: márgenes de página, tipo de letra, interlineado, etc.										
	13	El escrito está limpio y con letra legible.										
	14	El párrafo tiene un punto de vista y un propósito comunicativo.										
	15	El párrafo está redactado con un estilo personal y un lenguaje propio.										
Total												
Nota vigesimal= N*4/15												

EXPOSICIONES Instrumentos de Evaluación

Apellidos y Nombres:.....

Escuela Profesional: Ciclo:

Asignatura: Fecha:

Evaluador (es):/

=====

Objetivo:

Coevaluar la socialización de la investigación documental a través de una lista de cotejos, una escala de likert y una rúbrica.

Estimado participante:

Te agradeceré que dediques unos minutos a evaluar con objetividad la exposición de uno de tus compañeros, según los instrumentos que te presento a continuación.

INSTRUMENTO 02: ESCALA DE LIKERT

Escala gradual de valoración:

Nivel	Categoría	Puntuación	Puntaje total	Puntaje vigesimal
Estratégico (Eficiente)	Muy de acuerdo	5	41 - 50	18 - 20
Autónomo (Bueno)	De acuerdo	4	31 - 40	15 - 17
Resolutivo (Regular)	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	21 - 30	12 - 14
Receptivo (Malo)	En desacuerdo	2	11 - 20	09 - 11
Preformal (Deficiente)	Muy en desacuerdo	1	01 - 10	01 - 08
Nulo (NR)	No realizó	0	0	0

Lee, con objetividad y honestidad, los descriptores, luego valora tu desempeño o la de uno (a) de tus compañeros (as) en la exposición de la investigación documental, seleccionando y escribiendo la *puntuación* que consideres adecuada, según la escala gradual de valoración anterior:

Dimensión	N°	Descriptores	Puntuación	Puntaje				
				1	2	3	4	5
Nivel Semántico	1	Presenta el tema y los expositores e indica el sumario o estructura de la exposición.						
	2	La introducción presenta básicamente el problema investigado, las preguntas de investigación, los objetivos, la estructura del trabajo; el desarrollo temático expone el marco teórico de la investigación, apoyándose en diversas fuentes y citas para garantizar sus puntos de vista; y las conclusiones responden a las preguntas y objetivos de la investigación.						

	Saberes	3	Demuestra dominio del tema: afirma, informa y garantiza lo que dice.						
	Resolución de preguntas	4	Las respuestas son eficaces y puntuales (abordan el objetivo, propósito y contenido de la pregunta formulada), eficientes (claras, profundas y de alto valor científico) y efectivas (generan satisfacción al interlocutor).						
Nivel Lingüístico	Oralidad y gestualización	5	Tiene buena vocalización, entonación y articulación de palabras que acompaña con gestos, mímicas y desplazamientos necesarios y adecuados.						
	Variedad lingüística	6	Usa expresiones propias del tema abordado, del contexto y situación comunicativa, respetando su variedad lingüística y la de sus compañeros.						
Nivel Pragmático	Presentación personal	7	Muestra personalidad, seguridad, puntualidad, dominio personal y vestido adecuado a la situación comunicativa.						
	Relación con el público	8	Tiene en cuenta al público receptor de la exposición, lo motiva y genera su empatía e interés y se ajusta al tiempo asignado para la exposición.						
	Recursos de exposición	9	Usa diapositivas adecuadas y suficientes, las que contienen organizadores del conocimiento bien estructurados (mapas, esquemas, cuadros, etc.) para orientar la exposición y mantener la atención del público. Su formato y presentación respetan las normas formales, ortográficas y gramaticales.						
		10	Utiliza fichas de exposición, imágenes, vídeos u otros recursos, necesarios para ilustrar el contenido de la investigación.						
Puntaje Total									
Puntaje Vigesimal = Subtotal * 2 / 5									

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO
FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

1. INFORMACIÓN DEL EXPERTO:

- 1.1 Nombres y Apellidos : José Ignacio Quintana Ruiz
- 1.2 Profesión : Licenciado en Estadística
- 1.3 Grado académico : Licenciado en Estadística
- 1.4 Título profesional : Licenciado en Estadística

- 1.5 Institución donde trabaja : Servicio de Administración Tributaria de Chiclayo.

- 1.6 Cargo que desempeña : Jefe (e) de la Oficina de Planeamiento y Presupuesto
- 1.7 Teléfono : 964712711
- 1.8 Correo electrónico : Quintana.jose2010@gmail.com

2. NOMBRE DE LAS INVESTIGADORAS: Fiorella Aguilar Vargas y Karla García Barturén

3. VALORACIONES A LOS INSTRUMENTOS:

La escala de valoración es la siguiente:

Valoración	Puntaje
Notable	4
Suficiente	3
Medianamente suficiente	2
Insuficiente	1

INSTRUMENTO 1: Pruebas de entrada, proceso y salida

A. Nivel de pertinencia

	Criterio	Valoración	Observaciones
1	Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación	4	NINGUNA
2	Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s)	4	NINGUNA
3	Pertinencia de los ítems con las dimensiones	4	NINGUNA
4	Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores	4	NINGUNA
5	Redacción de ítems	4	NINGUNA
TOTAL		20	

B. Aspectos de la validación

1= Deficiente 2= Malo 3= Regular 4= Bueno 5= Excelente

Indicadores	Criterios	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					X
Objetividad	Permite medir hechos observables.					X
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
Organización	Presentación ordenada.					X
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.					X
Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.					X
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.					X
Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.					X
Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación.					X
Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse.					X

C. Calificación global: (MARCAR CON UNA ASPA)

Aprobado	Desaprobado	Observado
X		

INSTRUMENTO 2: Escala de Likert de Redacción Académica Argumentativa

A. Nivel de pertinencia

	Criterio	Valoración	Observaciones
1	Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación	5	NINGUNA
2	Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s)	5	NINGUNA
3	Pertinencia de los ítems con las dimensiones	5	NINGUNA
4	Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores	5	NINGUNA
5	Redacción de ítems	5	NINGUNA
TOTAL			

B. Aspectos de la validación

1= Deficiente 2= Malo 3= Regular 4= Bueno 5= Excelente

Indicadores	Criterios	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					X
Objetividad	Permite medir hechos observables.					X
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
Organización	Presentación ordenada.					X
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.					X
Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.					X
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.					X
Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.					X
Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación.					X
Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse.					X

C. Calificación global: (MARCAR CON UNA ASPA)

Aprobado	Desaprobado	Observado
X		

INSTRUMENTO 3: Escala de Likert de Socialización de la Investigación

A. Nivel de pertinencia

	Criterio	Valoración	Observaciones
1	Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación	4	NINGUNA
2	Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s)	4	NINGUNA
3	Pertinencia de los ítems con las dimensiones	4	NINGUNA
4	Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores	4	NINGUNA
5	Redacción de ítems	4	NINGUNA
TOTAL			

B. Aspectos de la validación

1= Deficiente 2= Malo 3= Regular 4= Bueno 5= Excelente

Indicadores	Criterios	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					X
Objetividad	Permite medir hechos observables.					X
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
Organización	Presentación ordenada.					X
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.					X
Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.					X
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.					X
Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.					X
Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación.					X
Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse.					X

C. Calificación global: (MARCAR CON UNA ASPA)

Aprobado	Desaprobado	Observado
X		

INSTRUMENTO 4: Ficha de evaluación de las secuencias didácticas

A. Nivel de pertinencia

	Criterio	Valoración	Observaciones
1	Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación	4	NINGUNA
2	Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s)	4	NINGUNA
3	Pertinencia de los ítems con las dimensiones	4	NINGUNA
4	Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores	4	NINGUNA
5	Redacción de ítems	4	NINGUNA
TOTAL			

B. Aspectos de la validación

1= Deficiente	2= Malo	3= Regular	4= Bueno	5= Excelente
---------------	---------	------------	----------	--------------

Indicadores	Criterios	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					X
Objetividad	Permite medir hechos observables.					X
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				X	
Organización	Presentación ordenada.					X
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.					X
Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.					X
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.					X
Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.					X
Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación.					X
Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse.					X

C. Calificación global: (MARCAR CON UNA ASPA)

Aprobado	Desaprobado	Observado
X		

4. OBSERVACIONES:

.....
.....
.....

Chiclayo 24 de octubre del 2014



Firma

Lic. José Ignacio Quintana Ruiz
COESRELAMB- REG. 442

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

1. INFORMACIÓN DEL EXPERTO:

- 1.1 Nombres y Apellidos : Juan Carlos Tójar Hurtado
1.2 Profesión : Docente Universitario / Catedrático de Universidad
1.3 Grado académico : Doctor en Filosofía y Letras: Ciencias de la Educación. Psicología
1.4 Título profesional : Licenciado en Filosofía y Letras: Ciencias de la Educación. Psicología
1.5 Institución donde trabaja : Universidad de Málaga
- 1.6 Cargo que desempeña : Docente investigador
1.7 Teléfono : +34 952132543
1.8 Correo electrónico : jc_tojar@uma.es

2. NOMBRE DE LAS INVESTIGADORAS: Fiorella Aguilar Vargas y Karla García Barturén

3. VALORACIONES A LOS INSTRUMENTOS:

La escala de valoración es la siguiente:

Valoración	Puntaje
Notable	4
Suficiente	3
Medianamente suficiente	2
Insuficiente	1

INSTRUMENTO 1: Pruebas de entrada, proceso y salida

A. Nivel de pertinencia

	Criterio	Valoración	Observaciones
1	Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación	4	
2	Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s)	4	
3	Pertinencia de los ítems con las dimensiones	4	
4	Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores	4	
5	Redacción de ítems	3	Algunos ítems se refieren a más de una variable
TOTAL		19	

B. Aspectos de la validación

1= Deficiente	2= Malo	3= Regular	4= Bueno	5= Excelente
---------------	---------	------------	----------	--------------

Indicadores	Criterios	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					X
Objetividad	Permite medir hechos observables.					X
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
Organización	Presentación ordenada.					X
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.					X
Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.				X	
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.					X
Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.				X	
Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación.					X
Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse.					X

C. Calificación global: (MARCAR CON UNA ASPA)

Aprobado	Desaprobado	Observado
x		

INSTRUMENTO 2: Escala de Likert de Redacción Académica Argumentativa

A. Nivel de pertinencia

	Criterio	Valoración	Observaciones
1	Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación	4	
2	Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s)	4	
3	Pertinencia de los ítems con las dimensiones	4	
4	Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores	4	
5	Redacción de Ítems	3	Algunos ítems se refieren a más de una variable (por ejemplo 1, la respuesta puede ser interpretada como que responde en parte o totalmente en relación a expresar las ideas en forma clara y precisa y/o las ideas de desarrollo en coherencia con la idea temática.). Lo mismo en el ítem 2.
TOTAL		19	

B. Aspectos de la validación

1= Deficiente 2= Malo 3= Regular 4= Bueno 5= Excelente

Indicadores	Criterios	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					X
Objetividad	Permite medir hechos observables.					X
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
Organización	Presentación ordenada.					X
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.					X
Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.				X	
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.					X
Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.				X	
Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación.					X
Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse.					X

C. Calificación global: (MARCAR CON UNA ASPA)

Aprobado	Desaprobado	Observado
X		

INSTRUMENTO 3: Escala de Likert de Socialización de la Investigación

A. Nivel de pertinencia

	Criterio	Valoración	Observaciones
1	Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación	4	
2	Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s)	4	
3	Pertinencia de los ítems con las dimensiones	4	
4	Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores	4	
5	Redacción de ítems	4	
TOTAL		20	

B. Aspectos de la validación

1= Deficiente 2= Malo 3= Regular 4= Bueno 5= Excelente

Indicadores	Criterios	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					X
Objetividad	Permite medir hechos observables.					X
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
Organización	Presentación ordenada.					X
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.					X
Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.					X
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.					X
Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.					X
Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación.					X
Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse.					X

C. Calificación global: (MARCAR CON UNA ASPA)

Aprobado	Desaprobado	Observado
X		

INSTRUMENTO 4: Ficha de evaluación de las secuencias didácticas

A. Nivel de pertinencia

	Criterio	Valoración	Observaciones
1	Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación	4	
2	Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s)	4	
3	Pertinencia de los ítems con las dimensiones	4	
4	Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores	4	
5	Redacción de ítems	4	
TOTAL		20	

B. Aspectos de la validación

1= Deficiente 2= Malo 3= Regular 4= Bueno 5= Excelente

Indicadores	Criterios	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					X
Objetividad	Permite medir hechos observables.					X
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.					X
Organización	Presentación ordenada.					X
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.					X
Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.					X
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.					X
Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.					X
Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación.					X
Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse.					X

C. Calificación global: (MARCAR CON UNA ASPA)

Aprobado	Desaprobado	Observado
X		

4. OBSERVACIONES:

... Todos los instrumentos se observan muy precisos y correctamente elaborados. En algunos casos se observa un uso del lenguaje de algo nivel intelectual. Se espera que esto último no interfiera en la aplicación de los instrumentos.

Chiclayo, 30 de octubre del 2014



Firma (Escaneada)

TABLA DE VALORACIÓN DEL EXPERTO
FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

1. INFORMACIÓN DEL EXPERTO:

- 1.1 Nombres y Apellidos : Nemesio Núñez Rojas
1.2 Profesión : Docente Universitario
1.3 Grado académico : Doctor en Ciencias de la Educación
1.4 Título profesional : Licenciado en Educación

1.5 Institución donde trabaja : Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo

1.6 Cargo que desempeña : Docente investigador
1.7 Teléfono : 958432417
1.8 Correo electrónico : nnunez@usat.edu.pe

2. NOMBRE DE LAS INVESTIGADORAS: Fiorella Aguilar Vargas y Karla García Barturén

3. VALORACIONES A LOS INSTRUMENTOS:

La escala de valoración es la siguiente:

Valoración	Puntaje
Notable	4
Suficiente	3
Medianamente suficiente	2
Insuficiente	1

INSTRUMENTO 1: Pruebas de entrada, proceso y salida

A. Nivel de pertinencia

	Criterio	Valoración	Observaciones
1	Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación	4	
2	Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s)	4	
3	Pertinencia de los ítems con las dimensiones	3	
4	Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores	3	
5	Redacción de ítems	4	
TOTAL		18	

B. Aspectos de la validación

1= Deficiente	2= Malo	3= Regular	4= Bueno	5= Excelente
---------------	---------	------------	----------	--------------

Indicadores	Criterios	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.				4	
Objetividad	Permite medir hechos observables.				4	
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				4	
Organización	Presentación ordenada.				4	
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.				4	
Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.					5
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.				4	
Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.			3		
Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación.				4	
Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse.				4	

C. Calificación global: (MARCAR CON UNA ASPA)

Aprobado	Desaprobado	Observado
x		

INSTRUMENTO 2: Escala de Likert de Redacción Académica Argumentativa

A. Nivel de pertinencia

	Criterio	Valoración	Observaciones
1	Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación	3	
2	Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s)	3	
3	Pertinencia de los ítems con las dimensiones	4	
4	Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores	3	
5	Redacción de ítems	4	
TOTAL		17	

B. Aspectos de la validación

1= Deficiente 2= Malo 3= Regular 4= Bueno 5= Excelente

Indicadores	Criterios	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.				4	
Objetividad	Permite medir hechos observables.				4	
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.			3		
Organización	Presentación ordenada.					5
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.			3		
Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.				4	
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.				4	
Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.			3		
Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación.				4	
Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse.				4	

C. Calificación global: (MARCAR CON UNA ASPA)

Aprobado	Desaprobado	Observado
x		

INSTRUMENTO 3: Escala de Likert de Socialización de la Investigación

A. Nivel de pertinencia

	Criterio	Valoración	Observaciones
1	Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación	3	
2	Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s)	4	
3	Pertinencia de los ítems con las dimensiones	3	
4	Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores	4	
5	Redacción de ítems	4	
TOTAL		18	

B. Aspectos de la validación

1= Deficiente 2= Malo 3= Regular 4= Bueno 5= Excelente
--

Indicadores	Criterios	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.				4	
Objetividad	Permite medir hechos observables.				4	
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.			3		
Organización	Presentación ordenada.					5
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.			3		
Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.				4	
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.			3		
Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.			3		
Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación.				4	
Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse.				4	

C. Calificación global: (MARCAR CON UNA ASPA)

Aprobado	Desaprobado	Observado
x		

INSTRUMENTO 4: Ficha de evaluación de las secuencias didácticas

A. Nivel de pertinencia

	criterio	Valoración	Observaciones
1	Pertinencia de las preguntas o ítems con los objetivos de la investigación	4	
2	Pertinencia de los ítems con la(s) Variable(s)	3	
3	Pertinencia de los ítems con las dimensiones	3	
4	Pertinencia de los ítems con los Indicadores/subindicadores	3	
5	Redacción de ítems	4	
TOTAL		17	

B. Aspectos de la validación

1= Deficiente 2= Malo 3= Regular 4= Bueno 5= Excelente

Indicadores	Criterios	Escala de valoración				
		1	2	3	4	5
Claridad	Esta formulado con lenguaje apropiado y comprensible.					5
Objetividad	Permite medir hechos observables.			3		
Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.				4	
Organización	Presentación ordenada.				4	
Suficiencia	Comprende aspectos de las variables en cantidad y calidad suficiente.				4	
Pertinencia	Permitirá conseguir datos de acuerdo a los objetivos planteados.				4	
Consistencia	Pretende conseguir datos basados en teorías o modelos teóricos.			3		
Análisis	Descompone adecuadamente las variables/indicadores/medidas.			3		
Estrategia	Los datos por conseguir responden a los objetivos de investigación.			3		
Aplicación	Existencia de condiciones para aplicarse.				4	

C. Calificación global: (MARCAR CON UNA ASPA)

Aprobado	Desaprobado	Observado
x		

4. OBSERVACIONES:

La validación realizada sobre los instrumentos es solo con fines de esta investigación. No tiene la extensión para investigaciones de mayor complejidad o un contexto diverso en educación.

Recomiendo que las imágenes que se utilizan en los test, en su mayoría, deben ser más contextualizadas, como: vehículo de la actualidad, niños estudiando o leyendo con rasgos de nuestro medio, etc, etc.

Conclusión: Aplicar los instrumentos en el estudio, puesto a mi criterio son válidos para esta investigación.

Chiclayo 24 de octubre del 2014

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Alfonso Bernal', written over a horizontal line.

Firma (Escaneada)