

**LA INFLUENCIA DEL ENFOQUE METODOLÓGICO EPC EN EL DESARROLLO DE
LAS COMPETENCIAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL Y COMPRENSIÓN
LECTORA DE LAS ESTUDIANTES DEL GRADO 3°**

INVESTIGADORAS:

PERTUZ RUA LAURA VANESSA

ROJAS ARIZA NAYOMYS TATIANA



UNIVERSIDAD DE LA COSTA, CUC

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Barranquilla 2021-2

**LA INFLUENCIA DEL ENFOQUE METODOLÓGICO EPC EN EL DESARROLLO DE
LAS COMPETENCIAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL Y COMPRENSIÓN LECTORA
DE LAS ESTUDIANTES DEL GRADO 3°**

INVESTIGADORAS:

PERTUZ RUA LAURA VANESSA

ROJAS ARIZA NAYOMYS TATIANA

ASESOR:

MG. LUIS GABRIEL TURIZO

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA

Barranquilla 2021-2

Agradecimientos

Los grandes logros de la vida son acciones colectivas de grupos humanos, sus protagonistas no son solo hombres solitarios. Es así como por medio de este escrito queremos expresar nuestra más sincera gratitud a todas aquellas personas que hicieron parte de este gran proyecto.

Primeramente, agradecemos a Dios por permitirnos superar cada una de las dificultades presentadas y por regalarnos la sabiduría necesaria para culminar el presente estudio de investigación, así mismo agradecemos de manera especial a nuestro docente y asesor Mg. Luis Gabriel Turizo por guiarnos y acompañarnos durante todo el proceso, a la rectora del Colegio María Auxiliadora Norte Sor Yolima Posada por permitirnos aplicar el estudio con las estudiantes del 3°. Por último, pero no menos importante agradecemos a nuestras familias por su apoyo incondicional que nos motivó siempre a luchar y seguir adelante con nuestra propuesta investigativa. A todos infinitas gracias, Dios y María Auxiliadora los llenen de muchas bendiciones.

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo, describir la influencia del enfoque metodológico EpC (enseñanza para la comprensión) en el desarrollo de las competencias de producción textual y comprensión lectora de las estudiantes del grado 3°, para ello se utiliza una muestra conformada por 21 estudiantes pertenecientes al grupo 3°A del Colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla; se fundamenta en teorías de distintos autores como Perkins, Blythe, Stone y Ausubel, además se enmarca bajo un enfoque de tipo mixto (Cuanti-cualitativo), un alcance Descriptivo-Explicativo, encaminado bajo un paradigma (Positivista-interpretativo); y un diseño CuasiExperimental que incorpora la administración de prepruebas a los grupos que componen el experimento; luego solo un grupo recibe el tratamiento experimental y finalmente se administra una posprueba. Para la recolección de datos se hace uso de diferentes técnicas e instrumentos, específicamente de la observación directa, la encuesta y el test, lo cual permite establecer los resultados obtenidos y las recomendaciones dadas a partir de todo el proceso de investigación llevado a cabo.

Palabras Clave: Enseñanza, comprensión, competencias, aprendizaje, estrategias.

Abstract

The objective of this research is to describe the influence of the EpC methodological approach (teaching for comprehension) in the development of the competences of text production and reading comprehension of the 3rd grade students, for this a sample made up of 21 students is used. belonging to group 3 ° A of the Colegio Maria Auxiliadora Norte de Barranquilla; It is based on theories of different authors such as Perkins, Blythe, Stone and Ausubel, and it is also framed under a mixed type approach (Quanti-qualitative), a Descriptive-Explanatory scope, directed under a paradigm (Positivist-interpretative); and a Quasi-Experimental design that incorporates the administration of pre-tests to the groups that make up the experiment; then only one group receives the experimental treatment and finally a post-test is administered. For data collection, different techniques and instruments are used, specifically direct observation, the survey and the test, which allows establishing the results obtained and the recommendations given from the entire research process carried out.

Key Words: Teaching, understanding, skills, learning, strategies.

Contenido

1. Introducción.....	15
CAPITULO I	18
2. Planteamiento del problema.....	18
2.1 Descripción del problema.....	18
3. Objetivos	23
3.1 Objetivo general	23
3.2 Objetivos Específicos	23
4. Justificación.....	24
4.1 Delimitación	24
4.2 La didáctica y lo pedagógico	24
4.3 Lo logístico y la temporalidad	25
4.4 Aspectos contextuales.....	25
5. Marco contextual	26
CAPITULO II.....	29
6. Marco teórico	29
6.1 Antecedentes.....	29
6.2 Marco referencial.....	39
6.2.1 Perkins y Blythe, Enseñanza para la Compresión	39

6.2.2 Stone, pilares y elementos de la enseñanza para la comprensión	40
6.2.3 Perkins, una visión del aprendizaje y de la enseñanza vinculada con el desempeño	43
6.2 .5 Enseñanza para la comprensión según Hurtado.....	45
6.2.5 Lengua Castellana.....	46
6.2.6 Lengua Castellana, comprensión lectora-producción textual según Francisco García	48
6. 3 Fundamentos conceptuales	50
6.3.1 Enseñanza para la comprensión	50
6.3.2 Competencias.....	51
6.3.3 Lengua castellana.....	52
6.4 Fundamentos legales.....	54
CAPITULO III.....	60
7. Marco Metodológico	60
7.1 Enfoque de Mixto	60
7.2 Paradigma	63
7.3 Alcance	64
7.4 Diseño.....	65
7.5 Hipótesis	67
7.6 Técnicas e instrumentos.....	69

7.6.1 La observación	70
7.6.2 Encuesta	71
7.6.3 El test	72
8. Cuadro de operacionalización	74
9. Población y muestra.....	77
10. Fases de la ejecución	78
10.1 Inducción en la Escuela.	78
10.2 Construcción de instrumentos	78
10.3 Validación de instrumentos	79
CAPITULO IV	80
11. Resultados.....	80
11.1 Análisis e interpretación de los resultados de la encuesta	80
11.2 Resultados del test	109
11.3 Resultados del post y pretest	140
11.4 Resultados de la observación directa.....	141
12. Conclusiones	147
13. Recomendaciones	150
14. Referencias bibliográficas	151
15. ANEXOS.....	158

Lista de tablas

Tablas

Tabla 1. Operacionalización de Variables 74

Tabla 2. Recopilación de Resultados de los Test..... 140

Lista de figuras**Figuras**

Figura 1. Competencias evaluadas en lenguaje-grado tercero.....	21
Figura 2. Componentes evaluados en lenguaje-grado tercero..	22
Figura 3. Elementos de la comprensión.....	41
Figura 4. Métodos mixtos en general.....	61
Figura 5. Edades de los integrantes del grupo A.	80
Figura 6. Edades de los integrantes del grupo B.....	81
Figura 7. Personas con las que viven.	81
Figura 8. Número de personas con las que viven.	82
Figura 9. Ayuda en compromisos escolares a estudiantes del grupo A.....	82
Figura 10. Ayuda en compromisos escolares a estudiantes del grupo B.	83
Figura 11. Tiempo libre.	84
Figura 12. Prácticas en el tiempo libre.....	84
Figura 13. Conocimiento referente al abecedario.....	85
Figura 14. Conocimiento acerca del abecedario.	85
Figura 15. Gusto por la lectura.	86
Figura 16. Inclinação por la lectura.....	86
Figura 17. Fluidez al leer.	87
Figura 18. Fluidez de estudiantes al leer.....	87
Figura 19. Lecturas por semana.	88
Figura 20. Lecturas durante la semana.	88

Figura 21. Signos de puntuación. Signos de puntuación.	88
Figura 22. Conocimiento referente a los signos de puntuación.	89
Figura 23. Lectura con acentuación y entonación	89
Figura 24. Lectura con acentuación y entonación.	90
Figura 25. Gustos por la lectura.	91
Figura 26. Lecturas preferidas.	91
Figura 27. Cuentos populares.	92
Figura 28. Gusto por los cuentos populares.	92
Figura 29. Gusto por los cuentos populares.	93
Figura 30. Cuentos populares preferidos.	93
Figura 31. Sentimientos al leer.	94
Figura 32. Sentimientos durante la lectura.	95
Figura 33. Libros para leer en casa. Libros para leer en casa.	95
Figura 34. Libros para leer en casa. Agrupa.	96
Figura 35. Cantidad de libro.	96
Figura 36. Lectura con los padres	97
Figura 37 Lectura.	98
Figura 38. Lectura con compañía.	98
Figura 39. Clase de Lengua Castellana.	100
Figura 40. Preferencia por clase de Lengua Castellana. 1.	100
Figura 41. Compresión de textos.	101
Figura 42. Compresión de textos al leer.	101
Figura 43. Tipos de libros o textos en clase de lengua Castellana.	102

Figura 44. Tipos de libros o textos leídos en clase de lengua Castellana.	103
Figura 45. Lugares donde leen.....	104
Figura 46. Lugares favoritos para leer.	104
Figura 47. Participación en clase. Participación en clase.	105
Figura 48. Participación en clase de Lengua Castellana.	106
Figura 49. Comprender intensión comunicativa de un texto.....	106
Figura 50. Intensión comunicativa de un texto.....	107
Figura 51. Preferencia por crear y escribir textos.	108
Figura 52. Inclínación por crear y escribir textos.	109
Figura 53. Personajes que intervienen en el cuento.	110
Figura 54. Personajes del cuento.	110
Figura 55 Sentir de la joven al no poder asistir al baile.....	111
Figura 56. Sentimiento de la joven al no poder asistir al baile.....	111
Figura 57. Llegada de Cenicienta al palacio.	112
Figura 58. Cenicienta al llegar al palacio.....	113
Figura 59. Cenicienta en el baile.....	114
Figura 60. Acontecimiento en el baile.	114
Figura 61. Final del cuento.	115
Figura 62. Desenlace del cuento.	115
Figura 63. Título alterno para la historia.	116
Figura 64. Otro título para la historia.....	117
Figura 65. Razón por la que los animales huyeron al bosque.....	117
Figura 66. Porqué los animales huyeron al bosque.....	118

Figura 67. Tipo de texto.....	119
Figura 68. Tipo de texto que leyeron.	119
Figura 69. Moraleja del texto.....	120
Figura 70. Moraleja de la fábula.	120
Figura 71. Razón por la cual iba el asno con la cabeza agachada.	121
Figura 72. Asno con la cabeza agachada. 1.	121
Figura 73. Asno con piel de león.	122
Figura 74. Asno se vistió con piel de león.....	123
Figura 75. Final para la historia.....	124
Figura 76. Desenlace para la historia.....	124
Figura 77. Personajes que intervienen en el cuento.....	125
Figura 78. Personajes que intervienen en la historia.....	125
Figura 79. Sentimientos de la joven.....	126
Figura 80. Sentir de la joven.....	126
Figura 82. Cenicienta en el palacio.....	127
Figura 81. Llegada de Cenicienta.....	127
Figura 83. Baile de Cenicienta.....	128
Figura 84. Cenicienta en el baile.....	128
Figura 85. Final de la historia.....	129
Figura 86. Desenlace de la historia.....	129
Figura 87. Título alternativo para el cuento.....	130
Figura 88. Otro título para el cuento.....	130
Figura 89. Animales huyeron a la selva.....	131

Figura 90. Animales hacia la selva..	132
Figura 91. Tipo de texto narrativo..	132
Figura 92. Tipo de lectura..	133
Figura 93. Enseñanza del texto.	133
Figura 94. Enseñanza de la fábula..	134
Figura 95. Asno con la cabeza agachada.	134
Figura 96. Asno siguiendo a su amo.	135
Figura 97. Asno disfrazado con piel de león.....	136
Figura 98. Asno vestido con piel de león.....	136
Figura 99. Final para la fábula.	137
Figura 100. Desenlace para la fábula.....	138

1. Introducción

La lectura y la escritura se consideran elementos fundamentales de la educación dado a que no solo sirven de base para la construcción del aprendizaje en todas las áreas, sino que además potencian las condiciones sociales y humanas de las personas; por ende es importante destacar que la enseñanza de la lengua Castellana en el desarrollo de las competencias de producción textual y comprensión lectora en las escuelas, significa reflexionar sobre aquellas estrategias que permitan el desarrollo de experiencias pedagógicas que potencien la comprensión; por lo cual, la metodología a emplear representa un reto de gran relevancia y una responsabilidad institucional en pro a la formación de ciudadanos integrales en busca de una mejor sociedad y en consecuencia aportar al progreso del país (Ayones y Silvera, 2014).

De acuerdo a lo anteriormente mencionado se puede decir que, para alcanzar las metas en el quehacer educativo, es conveniente construir diversos espacios que a pesar de las limitaciones que se presenten en el contexto, incentiven la creatividad para ampliar los recursos que conlleven a idear una visión hacia una educación que promueva la comprensión del mundo donde viven.

Así mismo, dentro de las metas establecidas por la Institución se tiene como punto principal que los educandos logren un nivel alto o superior en la realización de la Prueba Saber, por consiguiente, es de suma importancia la aplicación de estrategias para mejorar competencias, en las cuales se potencie la comprensión. En este sentido, para fortalecer las competencias de producción textual y comprensión lectora de los estudiantes del colegio María Auxiliadora Norte, el presente proyecto propone poner en práctica experiencias basadas en la metodología enseñanza para la comprensión (EpC) en el área de lengua Castellana para así describir cuál es su influencia.

Además, se tuvo en cuenta caracterizar el nivel de comprensión que tienen las niñas del grado 3° en la asignatura de Lengua Castellana, para después desarrollar actividades de comprensión y finalmente evaluar la influencia del método EPC en el proceso de aprendizaje de las estudiantes. Por lo cual se tiene consideración el marco de la enseñanza para la comprensión, los pilares de la pedagogía planteados por Perkins (2006) con cuatro elementos de planeación e instrucción:

- ¿Qué debemos enseñar? (tópicos generativos)
- ¿Qué vale la pena comprender? (metas de comprensión)
- ¿Cómo debemos enseñar para comprender? (desempeños de comprensión)
- ¿Cómo pueden saber estudiantes y maestros lo que los estudiantes comprenden y como pueden desarrollar una comprensión más profunda? (valoración continua)

Como punto de partida en el capítulo I, se aborda el planteamiento del problema, ahí se describe concisamente la situación que se presenta en el colegio, especificando las condiciones iniciales que tiene dicho objeto de estudio, asimismo los hechos que precisan ser tenidos en cuenta considerando el contexto y los antecedentes. En consecuencia, a los acontecimientos, se plantea la siguiente pregunta problema ¿Cómo influye el enfoque metodológico EPC en el desarrollo de las competencias de producción textual y comprensión lectora de las estudiantes del grado 3° del Colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla?

Posteriormente, se establece el objetivo general y los específicos como metas concretas que sirven como un paso a paso de la investigación para dar respuesta al interrogante ya planteado;

además se encuentra la justificación y el marco contextual que proporcionan información acerca del contexto a trabajar.

Por otro lado, en el capítulo II para el entendimiento y desarrollo de del estudio se analiza y exponen antecedentes confiables, se da una fundamentación legal y se muestran teorías que tienen como base la enseñanza para la comprensión, en donde se organiza y conceptualiza el estudio. En el Capítulo III, se presenta la metodología que se utilizó durante la puesta práctica del presente proyecto, teniendo en cuenta elementos como, enfoque, paradigma, alcance, diseño, hipótesis, y técnicas e instrumentos, procedimiento de selección de la muestra y análisis e interpretación de resultados. Finalmente, el presente estudio muestra las conclusiones, resultados y recomendaciones encontradas durante el proceso de investigación.

CAPITULO I

2. Planteamiento del problema

2.1 Descripción del problema

A través de los tiempos la educación ha venido evolucionando gracias a que el mundo globalizado también lo ha hecho, así mismo la manera como aprenden los estudiantes y cómo enseñan los docentes ha variado dependiendo del contexto y de los factores que intervienen en el proceso de formación. De acuerdo a esto, se han presentado nuevos enfoques metodológicos, estrategias y tendencias, que buscan fomentar en los estudiantes aprendizajes significativos por medio del fortalecimiento de competencias, habilidades y destrezas que favorecen al niño en su desarrollo como una persona integral para contribuir positivamente a la sociedad.

Sin embargo, se ha evidenciado en las aulas que los niños presentan dificultades en el proceso de comprensión de sus experiencias pedagógicas que según Mata (2010) citado de Pérez & Hernández (2014), el aprendizaje debe ser visto como un proceso dialéctico de apropiación individual donde a su vez la comprensión es prioritaria en cualquier acción formativa; dicho proceso es la fuente esencial del crecimiento personal del sujeto lo que permite la construcción de un nuevo conocimiento que incluye en el sistema cognoscitivo que ya posee; por ello se asume que aprender es comprender a través de las experiencias sociales que se extiende a lo largo de la vida, este proceso en la educación actual no se le da tanta importancia por lo que se evidencian personas con muchos conocimientos memorísticos pero que no son capaces de llegar a tener una comprensión (entendimiento) total de su entorno.

Por otra parte, lo que busca la educación actual es que lo que aprendan los estudiantes les sirva para orientar su acción en el mundo en el que viven. Sin embargo, suele suceder que algunos estudiantes, tanto los que tienen mucho éxito como los que tienen poco, en ocasiones responden a los exámenes sin comprender la esencia de los problemas que están resolviendo; que juzgan sin analizar los fenómenos sociales que los afectan; que defienden posiciones sin presentar evidencias o argumentos sólidos, por lo cual se requieren alternativas que formen a los estudiantes como personas autónomas en sus criterios intelectuales, morales y capaces de producir soluciones innovadoras a los problemas difíciles, requiere de prácticas pedagógicas diferentes y centradas en el desarrollo primordial de la comprensión donde los estudiantes entiendan el conocimiento como resultado de la actividad humana de enfrentar problemas vitales y de resolverlos, y no el acumulado informe de una actividad ociosa que ellos tienen que memorizar (Escobedo, et al., 2004). Todo esto, es fundamental para que el aprendizaje le represente al estudiante un beneficio que le proporcione un arsenal de herramientas para comprender su mundo y su experiencia en él, así como para dirigir sus acciones de una manera creativa y responsable.

Esta problemática se ha reflejado en los resultados obtenidos a nivel internacional en la prueba PISA, la cual se ha convertido en un referente importante de la calidad de la educación en el país, pues brinda información relevante para el diseño y la implementación de políticas educativas que permitan disminuir las brechas existentes en el sistema educativo; evaluando tres áreas básicas lectura, matemáticas y ciencias. En el informe del Instituto Colombiano para la evaluación de la Educación (2018) afirman que para el 2018 la prueba PISA se aplicó en el país durante abril y mayo; estableció la competencia lectora como el área de profundización, hecho que ocurre por tercera vez en la historia de esta prueba internacional, la cual entiende la

competencia lectora como la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el involucramiento con los textos, con el fin de alcanzar los objetivos de desarrollar el conocimiento y participar en la sociedad. En ese mismo informe aseguran que en Colombia participaron más de 7.500 estudiantes en prueba PISA 2018; en la cual se reflejó que a pesar que Colombia ha avanzado en sus resultados desde la primera vez de su aplicación aún se observa un desempeño básico en la prueba de lectura, los estudiantes muestran debilidad al momento de realizar comprensión total de los textos que leen; por lo que les cuesta argumentar, inferir, e identificar información literal del texto.

Así mismo esta problemática se ha reflejado a largo del tiempo en los bajos resultados obtenidos a nivel nacional en las pruebas saberes específicamente en tercer grado en la competencia textual referida a la capacidad para comprender e interpretar el sentido y la estructura de diferentes textos, y la discursiva que implica la capacidad para asumir una posición frente a la lectura, usando diferentes estrategias de pensamiento y produciendo nuevos significados, según las tablas de clasificación en niveles de desempeño que manejan las pruebas saber el promedio de las instituciones colombianas no alcanza a llegar al nivel satisfactorio. Esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes del país apenas son capaces de comprender y explicar los elementos de la estructura cohesiva a nivel de oraciones y párrafos de textos cortos, explicativos o informativos, más no alcanzan una comprensión real, que les permita llegar a los niveles esperados en las evaluaciones del estado y puedan utilizar sus conocimientos con competencia, imaginación y pertinencia en la resolución de los problemas diarios de su entorno. Dentro del colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla en el grado 3 también se evidencia esta problemática; en el cual a pesar de que las estudiantes tienen un buen nivel de comprensión aún muestran dificultad al momento de resolver situaciones a partir de la interpretación,

argumentación, y análisis, lo que se reflejó en los resultados de la prueba saber 2017; (figura 1) donde la competencia lectora y la competencia escritora a pesar de encontrarse en un nivel promedio no logran llegar a nivel superior, por lo que se muestra aún dificultad en la comprensión para la resolución de problemas.

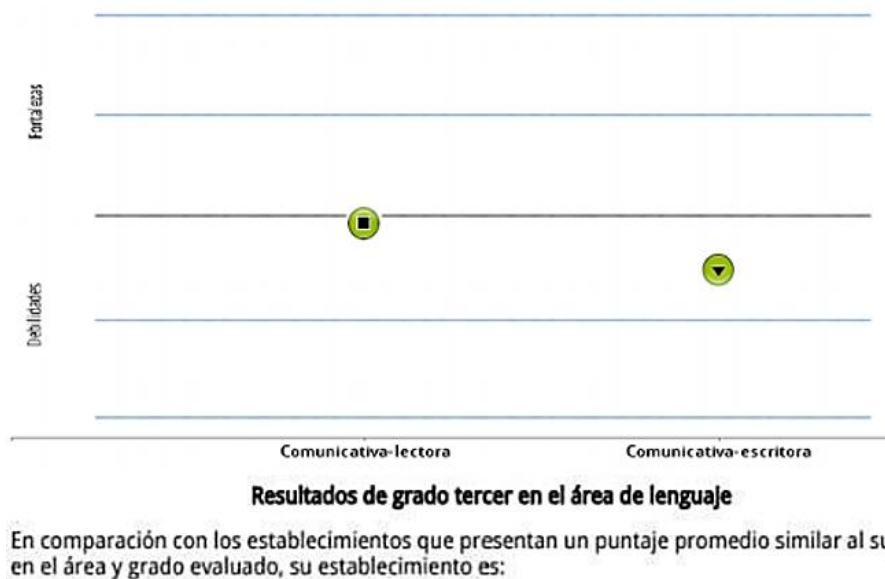
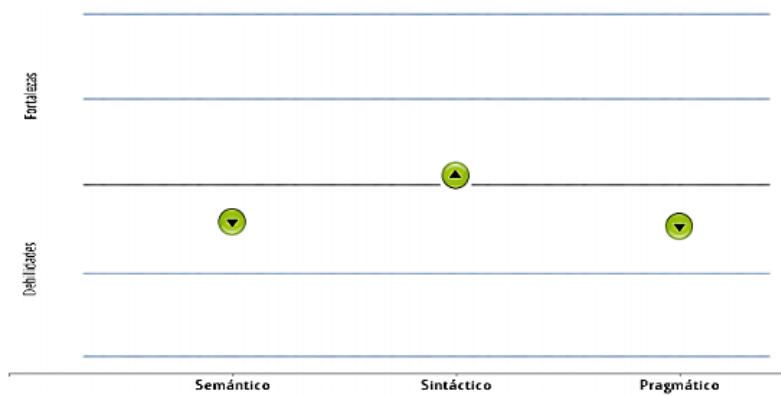


Figura 1. Competencias evaluadas en lenguaje-grado tercero. Muestra las fortalezas y debilidades relativas en las competencias evaluadas en comparación con los establecimientos que presentan un puntaje similar en el área y grado. Tomado de ICFES (2017).

De la misma manera al observar los resultados de la siguiente ilustración (figura 2) se evidencia que las estudiantes de 3° presentan fortaleza en el componente sintáctico y dificultad en el componente semántico y el pragmático, por lo que se hace necesario trabajar la comprensión para que logren escribir de manera coherente, cohesiva con argumentos claros y precisos, así mismo resolver problemas a partir del análisis o interpretación.



Lectura de resultados

En comparación con los establecimientos que presentan un puntaje promedio similar al suyo en el área y grado evaluado, su establecimiento es:

- Débil en el componente Semántico
- Fuerte en el componente Sintáctico
- Débil en el componente Pragmático

Figura 2. Componentes evaluados en lenguaje-grado tercero. Muestra las fortalezas y debilidades relativas en las componentes evaluadas en comparación con los establecimientos que presentan un puntaje similar en el área y grado. Adaptado de ICFES (2017).

Actualmente existen nuevas estrategias y métodos que contribuyen al mejoramiento de la comprensión en los estudiantes, como lo es el enfoque EPC (enseñanza para la comprensión) es por esto que la presente investigación se plantea la siguiente pregunta problema ¿Cómo influye el enfoque metodológico EPC en el desarrollo de las competencias de producción textual y comprensión lectora de las estudiantes del grado 3° del Colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Describir la influencia del enfoque metodológico EPC (enseñanza para la comprensión) en el desarrollo de las competencias de producción textual y comprensión lectora de las estudiantes del grado 3° del Colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla.

3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar el nivel de comprensión que tienen las niñas del grado 3° del colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla en la asignatura de Lengua Castellana.
- Diseñar estrategias propias del enfoque de enseñanza EPC
- Desarrollar actividades de comprensión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lengua castellana
- Evaluar la influencia del método EPC en el proceso de aprendizaje de las estudiantes del grado 3°.

4. Justificación

4.1 Delimitación

El presente estudio está asociado a la línea de investigación institucional Desarrollo Sostenible, a la línea de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales Calidad Educativa y a la sublínea Currículo y Procesos Pedagógicos; teniendo en cuenta que estas hacen referencia al desarrollo de los procesos que intervienen en la educación. Por otra parte, se destaca que para efectuar la siguiente delimitación se utilizarán 3 aspectos; la didáctica y lo pedagógico, lo logístico y la temporalidad, y aspectos contextuales, dado que estas le dan la relevancia, pertinencia y viabilidad a la investigación.

4.2 La didáctica y lo pedagógico

Con la implementación de la presente investigación se pretende conocer la influencia del Enfoque Pedagógico EPC (Enseñanza Para la Comprensión) la cual, según Ortiz & Morales (2010) su eje principal es:

Desarrollar en los estudiantes, de manera intencionada, las habilidades para comprender y para poner en el discurso sus conocimientos; expresar y defender sus puntos de vista; y, participar y colaborar en el desarrollo de los aprendizajes propios y de sus compañeros conformando comunidades de aprendizaje donde la discusión y la participación se convierten en motivadores de sus procesos de desarrollo cognitivo (p.11).

Este enfoque será utilizado en el desarrollo de las competencias de producción textual y comprensión lectora con la finalidad de conocer el impacto que tiene por medio de recursos pedagógicos y didácticos diseñados a partir de experiencias proactivas, la libre expresión, la

independencia, el trabajo cooperativo, la interacción activa entre estudiante-estudiante, maestro-estudiante, los distintos estilos de enseñanza bajo un clima de confianza y aceptación.

4.3 Lo logístico y la temporalidad

Este estudio se realizará a partir del 3 de febrero hasta el 30 de septiembre que corresponde a 2 semestres académicos contados a partir de 2021-1 hasta 2021-2; se da inicio con el análisis del problema y la estrategia metodológica que se utilizará para fortalecer la comprensión en el área de lengua castellana. Así mismo, se realizarán actividades que permitan identificar los conocimientos previos, fortalezas y debilidades en el proceso de comprensión de las niñas del grado 3°, las estudiantes de Licenciatura en Educación Básica Primaria guiarán rutinas de pensamiento, trabajos por medio de las TIC, Ta-Te-Ti, y ejercicios de comprensión, para innovar y mejorar la comprensión crítica, analítica y argumentativa de las niñas, durante el tiempo establecido.

4.4 Aspectos contextuales

La investigación se llevará a cabo en el colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla, la cual es una entidad de carácter privado con calendario A, fundamentado en el sistema preventivo de Don Bosco y Santa María Mazzarello, liderado por salesianas del Instituto de las Hijas de María Auxiliadora. Es una institución que ofrece un servicio con estándares de calidad y excelencia académica desde un enfoque investigativo que busca formar estudiantes íntegras capaces de aportar positivamente a la sociedad. La muestra de estudio que se tomará serán las estudiantes del grado 3 sus edades oscilan entre los 7 y 8 años. Los espacios para utilizar pueden ser zonas verdes, aulas de clase, salas de informática, audiovisuales y plataformas digitales como zoom, con el fin de fomentar en los educandos la toma de decisiones, el descubrimiento de lo

desconocido, y la participación argumentativa en debates. Por otra parte, cabe destacar que la presente investigación se hace pertinente dentro de la institución porque ésta busca formar, estudiantes competentes desde el ser, el hacer, y el conocer, por lo que necesitan que los educandos sean capaces de comprender, analizar, e interpretar críticamente y estos son algunos de los beneficios que ofrece el modelo pedagógico enseñanza para la comprensión.

Por otra parte, se considera que uno de los aspectos relevantes es verificar si en el Colegio María Auxiliadora Norte realmente se evidencia un aporte significativo en el proceso del desarrollo integral de los sujetos de estudio a partir de la ejecución de experiencias acordes a la propuesta metodológica de la Enseñanza para la Comprensión. Para finalizar, cabe resaltar que la investigación es fundamental para que se logre la transformación educativa, por tal razón es pertinente esta indagación ya que se realizará en el contexto de la realidad actual que vive la institución, en busca de la calidad educativa.

5. Marco contextual

El colegio María Auxiliadora Norte, se encuentra ubicado en la ciudad de Barranquilla-Atlántico en el barrio las Delicias, específicamente en la calle 73B N. 39 – 41, es una institución de carácter privado-femenino, que maneja una población aproximada de 530 estudiantes dentro del calendario A con una jornada diurna, ofreciendo los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media. Se considera como una Institución educativa católica, fundamentada en los principios de la Educación Salesiana, lo cual establece dentro de su misión “Somos una Institución educativa católica, de carácter privado, que forma en valores a la niñez y juventud, a través del desarrollo de competencias en el Ser, Saber, Saber Hacer y Convivir, contribuyendo a la transformación de la sociedad, con el estilo del Sistema Preventivo de San Juan Bosco y Santa

María Mazzarello” dentro de su visión destaca “El Colegio María Auxiliadora Norte proyecta posicionarse en el año 2020 como una de las mejores opciones de formación integral de la Región Caribe, ofreciendo un servicio con estándares de calidad y excelencia académica desde un enfoque investigativo.

Así mismo, dentro de su política de gestión la institución se compromete con la satisfacción de las expectativas de sus clientes y la mejora continua que garantiza la prestación de un excelente servicio educativo integral, con personal altamente calificado e identificado con la filosofía del “Sistema Preventivo”. Disponiendo de una gestión eficaz en la consecución y administración de recursos necesarios para el desarrollo de los procesos. No obstante, la institución está comprometida con la formación integral de sus estudiantes por lo que tiene los siguientes objetivos:

- Garantizar la sostenibilidad y la mejora continua de la institución para responder a las necesidades educativas actuales.
- Satisfacer las necesidades y expectativas de los clientes buscando su permanencia.
- Formar integralmente a las estudiantes según los principios del Sistema Preventivo y el Modelo Pedagógico crítico-investigativo.
- Fortalecer las competencias del personal y mantener un clima laboral que propicie la búsqueda permanente de la excelencia educativa.
- Administrar y proveer los recursos necesarios para apoyar la ejecución de los procesos.

El colegio se enmarca bajo el enfoque metodológico enseñanza para la comprensión – EPC, colocando la comprensión como objetivo primordial de la labor educativa; A través de ella buscan que los estudiantes logren construir su propio conocimiento y desarrollen competencias para ser capaces de explicar, debatir argumentar resolver problemas, tomar decisiones, y descubrir lo desconocido. Por otra parte, dentro de sus estrategias pedagógicas para mejorar la calidad del proceso de enseñanza y el desarrollo integral de los estudiantes desarrollan proyectos de servicio social, comunicación, democracia, medio ambiente, movilidad, tiempo libre, sexualidad, emprendimiento e innovación; con el fin de desarrollar habilidades artísticas y deportivas, generar ideas emprendedoras, incluir el uso de medios audiovisuales y tecnológicos que favorezcan el desarrollo de la expresión oral y escrita, aportar a la construcción de una ciudadanía llena de paz, fortalecer valores, sensibilizar a los estudiantes de la importancia de su labor frente a las necesidades, intereses y problemas de la comunidad para que contribuyan en el mejoramiento y/o solución de los mismos.

Según lo consignado en el PEI la evaluación que se aplica tiene un carácter formativo, por lo que, en el SIE, asumen la evaluación “como un proceso continuo, integral, dinámico y formativo” que parte de la realidad de las niñas y jóvenes para orientar su formación como buenas cristianas y honestas ciudadanas, capaces de transformar su entorno a través de la vivencia de la inclusión, de la paz y de la ciudadanía activa. También la consideran formativa, motivadora, orientadora, pero nunca sancionatoria, utilizan diferentes técnicas de evaluación y hacen triangulación de la información, para emitir juicios y valoraciones contextualizadas, asimismo está centrada en la forma como la estudiante aprende, sin descuidar la calidad de lo que aprende, es transparente, continua y procesual. El año escolar está definido por cuatro

periodos cada uno con un valor del 25% y para la aprobación de cada asignatura, se debe tener en cuenta los referentes de evaluación de cada periodo, que se dividen de la siguiente forma: saber ser 15%, saber hacer 50%, y saber conocer 35%. Todos los aspectos que se tienen en cuenta a la hora de evaluar se les informan a los estudiantes, padres de familia, educadores y demás miembros de la comunidad educativa.

Finalmente, los docentes, administrativos y estudiantes que componen la institución deben acogerse y mantener un perfil salesiano, viviendo una educación bajo los principios del sistema preventivo de Don Bosco y Madre Mazzarello.

CAPITULO II

6. Marco teórico

El marco teórico que se presenta a continuación, permite conocer los conceptos básicos necesarios para el entendimiento del desarrollo de este estudio, primeramente, se dan a conocer los antecedentes que muestran la pertinencia de la presente investigación. Posteriormente se describen los fundamentos conceptuales y legales que permiten verificar la importancia y viabilidad del proyecto y finalmente se expone el marco referencial que fundamenta teóricamente las categorías claves de este estudio.

6.1 Antecedentes

A continuación, se presentan diversas investigaciones previas relacionadas con el objeto de estudio. En primera instancia, se encuentran proyectos internacionales, seguidos de nacionales y por último regionales; todos orientadas a la implementación del enfoque (EPC) en distintas

instituciones. La recopilación de los textos se realizó teniendo en cuenta por un lado el aporte a la explicación del objeto de estudio y, por otro lado, el empleo frente a las categorías de análisis, al brindar ejemplos de problemas similares y uso de diferentes variables e indicadores relacionados con el tema de investigación.

A nivel internacional, se encuentra la investigación titulada “La Enseñanza para la Comprensión como Marco Conceptual para el Mejoramiento de la Calidad Educativa: la Estrategia de la Evaluación Integrada” realizada por Clavel & Torres (2010) la cual tiene como principal objetivo contribuir al mejoramiento de la calidad educativa a través de la enseñanza para la comprensión y se llevó a cabo en el Colegio "Nuestra Señora de Luján" (aproximadamente 700 estudiantes) localizado hacia la periferia del departamento Capital, provincia de San Juan, República Argentina. Basó su estudio en una modalidad de investigación pedagógica: la investigación acción en la que utilizaron técnicas cuantitativas y cualitativas priorizando las estrategias del estudio de casos donde tuvieron en cuenta el punto de vista de alumnos, docentes, jefes de departamento y equipo de conducción, proponía la construcción de instrumentos para la enseñanza y la evaluación. En el caso de la enseñanza se propuso un nuevo formato de planificación que debía partir de una meta abarcadora a partir de la cual se desprendían las metas por unidad, los tópicos generativos, los contenidos conceptuales, los desempeños de comprensión, la forma de evaluación y la temporalización. Los instrumentos para la recolección de información que utilizó fueron la observación de pruebas integrativas, entrevistas a jefes de Departamentos, al Equipo de Conducción y al Representante Legal, Análisis de datos cuantitativos suministrados por la secretaría del colegio y Encuesta a los alumnos y a los docentes. Los resultados se representaron a través de gráficas donde se evidenció que logros alcanzados fueron muy significativos, el proyecto quedó abierto a futuras

modificaciones y adaptaciones, ya que piensan que la educación es un proceso habrá que seguirlo para ver el impacto en el alumno. Como aporte relevante para este proyecto de grado, se denota la importancia de mejorar la calidad educativa a través de un proceso de enseñanza y aprendizaje basado en la comprensión.

En Perú, Guillén (2010) también realizó una investigación, la llamo “Organizador de unidad Enseñanza para la Comprensión en el aprendizaje de matemática en alumnas de 5to secundaria del distrito de Bellavista”. Su propósito principal era determinar la influencia de la Enseñanza para la Comprensión en el aprendizaje de matemática, para ello evaluaron a 25 alumnas en cada grupo, siendo así una muestra de 50 las cuales oscilaban entre 15 y 18 años. El estudio responde a un tipo experimental, el corte en la metodología de recolección de datos fue longitudinal: consultó a la muestra en dos momentos secuenciales de tiempo y el nivel de investigación fue aplicativo. Como instrumentos elaboró una base de datos piloto sistematizada con 15 casos evaluados, con fines de validez y confiabilidad. Se sometió el instrumento de evaluación de la variable principal a confiabilidad por consistencia interna mediante Alpha de Cronbac, luego de la aplicación de ellos, tabulo los datos y se procedió al análisis estadístico. En sus conclusiones resalta que a la enseñanza para la comprensión influye significativamente en la enseñanza aprendizaje de la matemática en las alumnas, considerando que se observaron diferencias significativas en el grupo experimental, como efecto de la aplicación de la variable independiente.

Por otro lado, en cuanto a los antecedentes nacionales, en Colombia concretamente en Bogotá, está la investigación titulada “La enseñanza para la comprensión como estrategia para fortalecer los procesos de lectura y escritura ” sus autores son Guevara, Torres, Niño, Montaña,

y Cárdenas (2016), se plantearon fortalecer los procesos de lectura y escritura en niños de los grados 1-01, 1-02, 2-01,3-01 y 3-03 del Colegio República de China por medio de la propuesta Leyendo y escribiendo voy comprendiendo y buscaban identificar aquellas estrategias didácticas pertinentes a las edades de los estudiantes y que implementadas lograron la comprensión, fortaleciendo los procesos de lectura y escritura. La metodología de investigación-acción se articuló a su propuesta con congruencia con el paradigma crítico-social, en cuanto a la recolección de datos, se tomó la entrevista y la ficha de valoración desde criterios de observación participante de las investigadoras y una bitácora. Al final concluyeron que la EpC permitió generar estrategias pedagógicas que involucran a los estudiantes en los diferentes momentos de dicho proceso, de ello surgieron obras de teatro, actividades artísticas, el uso de diferentes tipo de juegos entre otras, posibilitando así la interpretación, interiorización y la lectura comprensiva de su contexto, a través de diversos hallazgos como la identificación de los canales perceptivos que los estudiantes privilegian al momento de ejecutar dichos procesos (lectura y escritura).

Específicamente, en San Juan de Pasto, se obtuvo la investigación desarrollada por Betancourth y Madroñero (2014) tenía como objetivo general Determinar la efectividad de la Enseñanza para la Comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en el grado quinto de la sede principal del Centro Educativo Municipal La Victoria de Pasto. Este estudio se llevó a cabo con 16 estudiantes de grado quinto, y se orientó desde el paradigma de investigación cuantitativa, desarrollando un estudio correlacional con un diseño experimental, como técnicas de investigación se aplicaron la observación y revisión de archivo. La observación se aplicó al desempeño de los estudiantes en el aula, en lo concerniente a: interpretación, producción oral y escrita. Para registrar sus logros se utilizó como instrumento tres rejillas de valoración para cada uno de estos. Revisión de archivo: para conocer

el desempeño de los estudiantes en el área de lengua castellana, más precisamente en los desempeños de interpretación y producción oral y escrita, se hizo una revisión de los registros que se llevan en la institución: seguimiento de estudiantes, planilla de notas y boletines de periodo; finalmente dentro de los resultados la investigación concluye que la utilización de la Enseñanza para la Comprensión como didáctica alternativa dentro del aula mejora en un alto porcentaje la interpretación, la producción oral y escrita de los estudiantes.

En esta misma ciudad, Guzmán, Rodríguez y Perdomo (2019), en su investigación “Implementación de una estrategia pedagógica en enseñanza para la comprensión con los estudiantes del curso 208 del Colegio Distrital Ciudadela Educativa de Bosa, jornada de mañana”, donde buscan desarrollar la comprensión como eje central del proceso enseñanza aprendizaje en los estudiantes. El presente estudio fue desarrollado con las técnicas e instrumentos de la investigación cualitativa. Se enfocó desde la investigación acción, contó con una muestra de 35 estudiantes discriminados en 20 niñas y 15 niños, sus edades comprenden desde los 7 hasta los 8 años de edad (de segundo grado) y utilizaron la observación, bitácoras, entrevista no estructurada para la recolección de información, los datos se procesaron en una matriz de información. Como resultado el estudio da cuenta que el enfoque (EPC) ayuda al docente a escuchar a sus alumnos para aprender cómo le encuentran sentido al currículo y a ajustarlo con el fin de responder a los intereses, puntos fuertes y debilidades de los estudiantes permitiéndoles construir y diseñar una serie de estrategias dentro y fuera del aula de clase enlazadas una tras de otra integrando las áreas de español, ciencias, artes y así fortalecieron los procesos de comprensión, porque finalmente los estudiantes le dieron respuesta a lo que ellos mismo se habían preguntado. De este modo, la investigación demuestra que el enfoque influye positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da en la escuela.

Así mismo, el estudio realizado por Espíndola y Paternina (2011), tuvo como objetivo principal el diseño de una propuesta metodológica para el desarrollo de la competencia comunicativa en el área de ciencias sociales a partir de la enseñanza para la comprensión, este proyecto se realizó dentro del enfoque de la investigación-acción orientada desde un paradigma cualitativo, de tipo descriptivo y se aplicó en dos instituciones educativas de la ciudad de Bucaramanga: el Instituto Politécnico de Bucaramanga y el Colegio José María Estévez. Además, se trabajó con una población total de 87 estudiantes del octavo (8-5 y 8-3), (género masculino y femenino) cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años de edad. Dentro de los resultados se destacó la importancia de cuestionar a los estudiantes con interrogantes críticos porque contribuye al fortalecimiento de sus competencias argumentativas y propositivas, de la misma manera se concluyó que los temas de actualidad controversiales son de interés de los estudiantes, incluirlos en las actividades de clase las hace más productiva y suscita la discusión para que los educandos puedan tomar una posición frente a las mismas y defenderla frente a sus compañeros.

Por otra parte, en la ciudad de Bogotá, Valencia (2018) realizó una investigación que título “la evaluación del nivel de implementación del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC) por parte de los maestros del Colegio Agustiniiano Tagaste”, a través del análisis de las prácticas pedagógicas y evaluativas a la luz del marco conceptual de dicho enfoque. Cuyo objetivo general era determinar el estado de la implementación del enfoque enseñanza para la comprensión por parte de los maestros del Colegio Agustiniiano Tagaste, con el fin de formular propuestas de mejoramiento a partir del análisis de las prácticas pedagógicas. El presente estudio se centró en la descripción, interpretación y evaluación del proceso de implementación del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión, a partir de la

experiencia y percepciones de los actores del problema, que en este caso son un grupo de maestros del Colegio Agustiniiano Tagaste. Teniendo en cuenta este interés, la investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo – interpretativo (se sitúa dentro de la investigación-acción participativa) y los instrumentos utilizados para la recolección de los datos incluyeron principalmente la revisión documental del diseño curricular, la entrevista a grupo focal, y la observación de clase. Durante el tiempo en que se implementó el proyecto concluyeron que dentro de las fortalezas de la implementación de la EpC se destaca que los estudiantes, desde la perspectiva de los maestros han asumido de manera positiva el enfoque, lo que se ve reflejado en una mayor motivación, al encontrar sentido en lo que hacen y aplicarlo de forma práctica. Como aporte fundamental a este trabajo de grado, se enfatiza en reconocer la importancia del enfoque (EPC), algunos elementos propios del enfoque y como su práctica constante entre los estudiantes y maestros fomenta la posibilidad de alcanzar comprensiones profundas.

En Bogotá además se encuentra la investigación realizada por Bulla, Escobar y Madera (2011), titulada “Apropiación del modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión (EpC) en el colegio Cambridge”, que tenía como objetivo general lograr la apropiación del modelo pedagógico Enseñanza para la comprensión EpC por parte del equipo docente del Colegio Cambridge. Este estudio se llevó a cabo bajo una averiguación de tipo cualitativo, configurado en cuatro fases: Diagnóstico, Socialización, Valoración y finalmente, una fase de Perfeccionamiento del PEI, en la sección académica, específicamente con el modelo pedagógico EPC. Dentro de los resultados del proyecto se resalta que el modelo EpC contribuye al fortalecimiento del saber hacer en contextos determinados y ejecutados por sujetos racionales y afectivos con una comprensión de la realidad, y que, sin importar el tema concreto de un área del

saber, se debe implementar el diálogo abierto, en verdaderos espacios de comunicación como la vía precisa para la activación y enriquecimiento de conocimiento y saberes.

De igual forma, Redón (2009) realizó una investigación en la ciudad de Antioquia la cual tituló “Conceptualización de la razón de cambio en el marco de la enseñanza para la comprensión” fue realizada con un grupo de estudiantes de grado noveno (9o) de la Institución Educativa Pedro Luis Álvarez Correa del municipio de Caldas implementó una guía de actividades que vinculó las concepciones del cambio (cualitativo y cuantitativo) se propone realizar una descripción y análisis a una propuesta, que busca cargar de significado conceptual y contextual, la razón de cambio, esto a partir de los fundamentos de la enseñanza para la comprensión (EpC) y el análisis se realiza con base en las siguientes herramientas: los pretest, los postest, los mapas conceptuales y las matrices de evaluación diseñadas para la indagación, la valoración y la síntesis. En sus conclusiones plantean que, de acuerdo a los niveles de comprensión alcanzados por los estudiantes, el objetivo General de la investigación se cumple, ya que se logra establecer la propuesta como algo viable dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje, pues tanto el docente como los estudiantes, cumplen el propósito definido en términos de la conceptualización de la razón de cambio. Resaltan entonces, que los estudiantes mejoraron en lo que respecta al rendimiento académico, pues se obtuvo una diferencia significativa en los resultados obtenidos por ellos.

Otro hallazgo fue un estudio titulado “La Pedagogía para la comprensión, un pilar fundamental en el aprendizaje de procesos investigativos” cuyo autor es Mosquera (2018), Su alcance, fue de tipo descriptivo, lo anterior debido a que se analizó la relación existente entre la utilización de la metodología propuesta por la pedagogía para la comprensión en el aprendizaje

de procesos investigativos y el mejoramiento de las prácticas de aula del docente, con el fin de mejorar aspectos actitudinales de los estudiantes. En cuanto a la población, esta investigación se adelantó con los estudiantes matriculados en las asignaturas del núcleo común de licenciaturas de la Universidad Católica de Oriente (ubicada en Rionegro), y se realizó de forma cuantitativa utilizando un muestreo no probabilístico. Se llevaron a cabo técnicas como la encuesta, grupos focales y el análisis de la información se hizo mediante estadística descriptiva e inferencial, basada en distribución de frecuencias, gráficas y diagramas, comparaciones, correlaciones. En sus conclusiones encontraron que la práctica de la pedagogía para la comprensión en el aprendizaje de procesos investigativos, logró mejorar los aspectos motivacionales y actitudinales de los estudiantes frente a la realización de dichos procesos.

En cuanto, a los antecedentes de la Región Caribe específicamente en Córdoba se ubicó la investigación de Barrios y Chaves (2015), la cual titularon “El proyecto de Aula como estrategia didáctica en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión. Experiencia del Colegio Visión Mundial en comunidades vulnerables de Montería”, el propósito de la investigación era establecer la contribución de los proyectos de aula en la dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de un modelo pedagógico enseñanza para la comprensión. Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, descriptivo, con el método de investigación IAP (Investigación Acción Participación). Los resultados fueron validados por una comunidad de expertos, por medio de técnicas de recolección de datos, observación de sesiones de clase, diarios de campo, entrevistas a estudiantes, docentes, padres de familia, empresarios, empleados, demostraciones en eventos interinstitucionales e institucional, además, de los grupos focales y de discusión frente a la implementación de los proyectos de aula, su sistematización y demostración, elementos fundamentales para dinamizar el Modelo Pedagógico (EpC). En sus

Conclusiones resaltan que el Modelo Pedagógico Enseñanza para la Comprensión y el desarrollo de Proyectos de Aula no sólo fortalecen en los estudiantes la investigación formativa, sino también, el saber actuar como estudiantes y ciudadanos cultos, críticos y participativos. Igualmente, incitan a profundizar e integrar conocimientos de las diversas áreas del conocimiento, desde la problematización de saberes, dándole un significado más intenso al estudio de las asignaturas que contribuyen a la construcción de nuevos conceptos y al desarrollo de competencias.

Por último, se obtuvo el trabajo institucional de los investigadores Ayones y Silvera (2014), que se titula “Pertinencia de la práctica docente desde la enseñanza para la comprensión” llevada a cabo en la Ciudad de Barranquilla-Atlántico. Este proyecto buscaba diseñar estrategias didácticas que fortalecen las prácticas docentes en el marco de la pertinencia de la enseñanza para la comprensión en el I.E.D. Ciudadela 20 de Julio. La investigación se enmarcó en un paradigma hermenéutico con un enfoque cualitativo. Se usó una muestra no probabilística siendo 7 jefes de las diferentes áreas y 14 estudiantes de diferentes grados de la institución, sobre los cuales se llevó a cabo la recolección de la información, utilizaron técnicas e instrumentos que permitieron obtener una mayor profundidad en la respuesta y una mayor comprensión del fenómeno estudiado, se aplicó la observación directa, cuestionario, la ficha de observación directa, entrevista y la encuesta. Los resultados revelaron que en la metodología de la Enseñanza para la Comprensión los docentes deben tener la necesidad de seguir aprendiendo, investigar sobre los contenidos que va a enseñar, buscando ampliar relaciones disciplinares y multidisciplinarias, por lo que no sólo los estudiantes sino también los docentes se ven exigidos a ir más allá para explotar al máximo el potencial de sus estudiantes. De este modo, el aporte es relevante para el

estudio porque demuestra que la aplicación de la EPC beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación.

6.2 Marco referencial

6.2.1 Perkins y Blythe, Enseñanza para la Comprensión

La Enseñanza para la comprensión, es un enfoque de tipo constructivista que incentiva la capacidad de pensar y actuar flexiblemente aplicando los conocimientos a un contexto, asumiendo que comprender es interiorizar conocimientos, traducirlos a una propia lengua y transformarlos con su aplicación o reflexión, o como lo dice Perkins en la obra compilada por Stone (1999) comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe en otras palabras la comprensión de un tópico es la capacidad de un desempeño flexible, este tipo de comprensión del sujeto supera las barreras del memorismo, el actuar rutinario y el pensamiento bancario, genera la extrapolación de conceptos, el descubrimiento de representaciones mentales que deben ser evidenciadas en unos desempeños de comprensión, que con la constante ejercitación se convierten en dominios y competencias.

Por otro lado, Perkins y Blythe (1994) plantean que la comprensión es poder realizar una gama de actividades que requieren pensamiento respecto a un tema; por ejemplo, explicarlo, encontrar evidencia y ejemplos, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva es decir que, la comprensión implica poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema, sino que, al mismo tiempo, la aumenten. Ellos llaman a estas acciones “desempeños de comprensión” sin embargo no todas las acciones de los alumnos son desempeños de comprensión. Aunque los desempeños de comprensión

puedan ser muy variados, por su propia definición deben llevar al estudiante más allá de lo que este ya sabe. Muchas actividades son demasiado rutinarias para ser de comprensión: exámenes de falso o verdadero, ejercicios rutinarios de aritmética, entre otras, dichas actuaciones rutinarias tienen su importancia, pero no construyen comprensión. Todo lo antepuesto, lleva a que el enfoque, implica que el estudiante no solo debe repetir el conocimiento visto en clase, más que eso debe poder reinterpretar el conocimiento, poder explicarlo a otro y poder darle una perspectiva diferente.

6.2.2 Stone, pilares y elementos de la enseñanza para la comprensión

En el enfoque EpC con el fin de que el docente mejore sus procesos de enseñanza se resaltan unos aspectos que deben tener en cuenta al momento de desarrollar sus experiencias pedagógicas de los cuales Stone (1999) afirma que hay la necesidad de que partan planteándose los siguientes interrogantes ¿Qué tópicos vale la pena comprender? ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos? ¿Cómo podemos promover la comprensión? ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los alumnos? y desarrollo una forma de responder estas preguntas en un marco de cuatro partes: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Estos elementos son fundamentales porque:

Vale la pena comprender identificando tópicos o temas generativos y organizando propuestas curriculares alrededor de ellas; clarifica lo que los estudiantes tienen que comprender articulando metas claras centradas en comprensiones clave; motiva el aprendizaje de los alumnos involucrándolos en desempeños de comprensión que exigen que éstos apliquen, amplíen y sinteticen lo que saben, y controla y promueve el avance de

los estudiantes por medio de evaluaciones diagnósticas continuas de sus desempeños, con criterios directamente vinculados con las metas de comprensión. (Stone, 1999, p.95)

Cada uno de estos elementos centra la investigación alrededor de una de las preguntas clave, de igual forma como se observa en la figura 3.

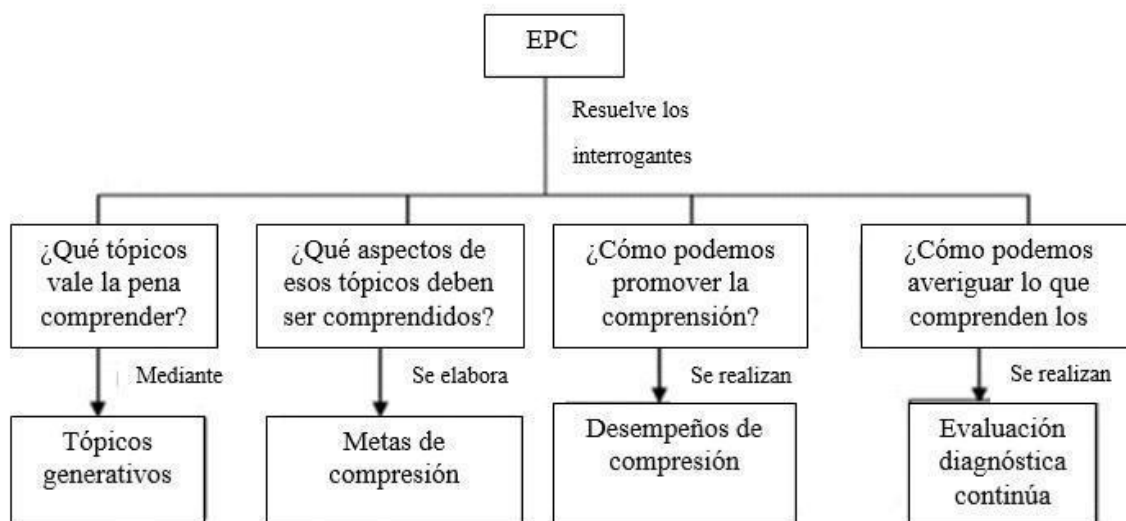


Figura 3. Elementos de la comprensión. Integra primero los cuatro interrogantes o pilares de la comprensión que dirigen el enfoque EPC en el proceso de enseñanza y debajo el elemento de comprensión que aborda cada una de las preguntas. Elaboración propia, 2020.

La Figura 3 es un diagrama que integra los cuatro elementos que dan cuenta del fundamento teórico para una enseñanza comprensiva EpC y se relacionan de la forma que Stone (1999) plantea:

1. ¿Qué tópicos vale la pena comprender? esta pregunta lleva a generar el primer elemento que son los tópicos generativos, alinean la materia que los estudiantes investigarán y aspectos temáticos que los docentes deben seleccionar y ajustar a la forma del currículo para responder a las necesidades de sus alumnos concretos. Otro criterio básico en un

currículo diseñado para promover la comprensión es que no sólo ofrezca información. Más bien, el currículo debe involucrar a los alumnos en constantes espirales de indagación que los lleven desde un conjunto de respuestas hacia preguntas más profundas que revelen conexiones entre el tópico que se está tratando y otras ideas, preguntas y problemas fundamentales.

2. ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos? se relaciona con las metas de comprensión, estas afirman explícitamente lo que se espera que los alumnos lleguen a comprender, definen de manera más específica las ideas, procesos, relaciones o preguntas que los alumnos comprenderán mejor por medio de su indagación.
3. ¿Cómo podemos promover la comprensión? constituye a los desempeños de comprensión tal vez sean el elemento más importante del marco conceptual de la Enseñanza para la Comprensión. La visión vinculada con el desempeño subraya la comprensión como la capacidad e inclinación a usar lo que uno sabe cuándo actúa en el mundo. Se deduce que la comprensión se desarrolla y se demuestra poniendo en práctica la propia comprensión. El valor evidente de los desempeños, tanto para el avance educativo como para la evaluación diagnóstica, los vuelve centrales en la enseñanza para la comprensión.
4. ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los alumnos? al dar respuesta a este interrogante surge el cuarto elemento del marco de la Enseñanza para la Comprensión que es la evaluación diagnóstica, con la cual pueden analizar y criticar los desempeños ejemplares según criterios tendientes a comprender qué entraña un desempeño bien hecho. Los estudiantes emulan estos modelos desarrollando sus propios desempeños y recibiendo críticas constructivas sobre ellos. El aprendizaje avanza por medio de la

valoración del desempeño propio y de los otros en relación con criterios claros. De esta manera, la evaluación diagnóstica refuerza a la vez que evalúa el aprendizaje.

Con relación a el marco de la Enseñanza para la Comprensión Pogré y Lombardi (2004) se refieren a que el enfoque presenta una nueva forma de enseñar, fundamentalmente dirigida a que los alumnos aprendan a pensar, que alientan la innovación y puedan hacerlo independientemente de sus condiciones sociales, también que premie las nuevas ideas de los docentes y que sostengan instituciones escolares inteligentes. Entiende que la enseñanza debe ser un proyecto compartido en el que el profesor y el alumno son socios en el proceso de aprendizaje.

6.2.3 Perkins, una visión del aprendizaje y de la enseñanza vinculada con el desempeño

Perkins en el libro *¿qué es la comprensión?* recopilado por Stone (1999) afirma que el aprendizaje para la comprensión se produce principalmente por medio de un compromiso reflexivo con desempeños de comprensión a los que es posible abordar pero que se presentan como un desafío e involucrarse con los desempeños es primordial: ningún desempeño puede ser dominado si el sujeto no se involucra en él. Asimismo, enfatizan que el aprendizaje se beneficia de ese compromiso reflexivo, incluidas formas de obtener retroalimentación clara e informativa de uno mismo u otros y la oportunidad de pensar acerca de cómo uno se está desempeñando y cómo podría desempeñarse mejor. Los desempeños posibles de abordar tienen una importancia evidente: es difícil que el intento de comprometerse en un desempeño que a uno le resulta imposible de abordar produzca aprendizaje. Y el desafío también es central: es improbable que la ejecución de un desempeño de comprensión ya bajo control amplíe el repertorio de desempeños.

Los nuevos desempeños de comprensión se construyen a partir de comprensiones previas y de la nueva información ofrecida por el entorno institucional. Uno no puede simplemente involucrarse en un desempeño de comprensión sin un fundamento. A veces los estudiantes construyen nuevas comprensiones sólo por medio del trabajo y la reflexión sobre conocimientos y comprensiones previos. Sin embargo, es que nueva información obtenida de definiciones verbales, distinciones, narraciones, modelos y otros elementos similares figuren en el proceso. Esto afirma la importancia de transmitir información, incluso de manera didáctica por medio de clases expositivas, siempre que a éstas les sigan desempeños de comprensión que permitan elaborar la información (Perkins, 1999).

Además, según el autor anterior aprender un conjunto de conocimientos y habilidades para la comprensión, infaliblemente exige una cadena de desempeños de comprensión de variedad y complejidad crecientes. A menos que una zona del conocimiento y de las habilidades sea muy sencilla, una comprensión razonable de ella implica una variedad de desempeños de comprensión, incluyendo algunos que el estudiante razonablemente no podría intentar antes en el proceso de aprendizaje. En consecuencia, la comprensión necesita evolucionar a través de una serie de desempeños de comprensión que aumentan en complejidad y en variedad.

Asimismo, el aprendizaje para la comprensión a menudo implica un conflicto con repertorios más viejos de desempeños de comprensión y con sus ideas e imágenes asociadas. A menudo la comprensión previa se interpone en el camino de la construcción de nuevas comprensiones. Uno de los obstáculos son las concepciones erróneas, especialmente en las ciencias. Por ejemplo, el sentido y la experiencia comunes dicen que los objetos más pesados caen más rápido, de manera que la noción newtoniana de que todos los objetos caen al mismo ritmo (al margen de la

resistencia del aire) parece contraria a la intuición y se la desestima con facilidad. (Perkins, 1999).

6.2 .5 Enseñanza para la comprensión según Hurtado

La Enseñanza Para la Comprensión EpC, contribuye a que el docente implemente estrategias que promuevan en los estudiantes un aprendizaje significativo, lo que favorece el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias necesarias para enfrentar los desafíos del aprendizaje. Hernández (2020) afirma que la EpC, ubica entonces al escolar como protagonista del quehacer pedagógico en el aula de clases; permitiéndole desarrollar sus propios conocimientos a partir de la relación entre conocimientos previos y conocimientos nuevos. En cuanto a la práctica docente el enfoque exige al maestro realizar una reflexión pedagógica y una adaptación de la planificación curricular de unidades didácticas. Es una propuesta que flexibiliza la revisión de manera crítica del diseño curricular convencional para adecuarlo de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes y decidir luego sobre lo que vale la pena enseñar, teniendo en cuenta los elementos de EpC y así poder dar respuesta a las exigencias educativas del siglo XXI para el beneficio de la educación en las escuelas.

Por otro lado, este mismo autor expresa que la Enseñanza para la Comprensión EpC, no solo se limita al trabajo de aula de un maestro, sino que trasciende el ámbito institucional, capaz

de generar una metodología común que permita a los estudiantes comprender, relacionar, interpretar y explicar el mundo que los rodea.

6.2.5 Lengua Castellana

El lenguaje tiene un valor subjetivo para el ser humano, como individuo, en tanto se constituye en una herramienta cognitiva que le permite tomar posesión de la realidad, en el sentido de que le brinda la posibilidad de diferenciar los objetos entre sí, a la vez que diferenciarse frente a estos y frente a los otros individuos que lo rodean, esto es, tomar conciencia de sí mismo. Este valor subjetivo del lenguaje es de suma importancia para el individuo puesto que, de una parte, le ofrece la posibilidad de afirmarse como persona, es decir, constituirse en ser individual, definido por una serie de características que lo identifican y lo hacen distinto de los demás y, de otra parte, le permite conocer la realidad natural y socio-cultural de la que es miembro y participar en procesos de construcción y transformación de ésta. De acuerdo con lo expuesto, es claro que el lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. Así, lo que el individuo hace, gracias al lenguaje, consiste en relacionar un contenido con una forma, con el fin de representar dicho contenido y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y requiera (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

El sistema lingüístico, además, interviene en la organización de otros procesos cognitivos, entre ellos, la toma de conciencia de la acción que el individuo ejerce sobre el mundo. Esta particularidad del lenguaje hace posible que el individuo sea capaz de monitorear sus acciones y

planificarlas de acuerdo con los fines que se proponga, se habla entonces que el sujeto puede iniciar un proceso de construcción de conocimiento a partir de la experiencia, con una mirada reflexiva, crítica y analítica partiendo de las vivencias diarias.

Por otra parte, la capacidad del lenguaje les brinda a los seres humanos la posibilidad de comunicarse y compartir con los otros sus ideas, creencias, emociones y sentimientos por medio de los distintos sistemas sígnicos que dicha capacidad permite generar para cumplir con tal fin. Así, a través de un proceso de acción intersubjetiva –es decir, de intercambio de significados subjetivos–, los individuos participan en contextos sociales particulares e interactúan con otros, compartiendo puntos de vista, intercambiando opiniones, llegando a consensos o reconociendo diferencias, construyendo conocimientos, creando arte, en fin, propiciando una dinámica propia de la vida en comunidad y construyendo el universo cultural que caracteriza a cada grupo humano (Ministerio de Educación Nacional, 2016). Es por esto que el ser humano debe desarrollar su competencia comunicativa, de tal forma que le permita socializar con las personas de su entorno desde una perspectiva analítica, comprensiva, y crítica.

Dentro de las distintas manifestaciones de la actividad lingüística, sean de naturaleza verbal o no verbal, se dan dos procesos: la producción y la comprensión. La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística. Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación. Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-

cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social. (Ministerio de Educación Nacional, 2016).

6.2.6 Lengua Castellana, comprensión lectora-producción textual según Francisco García

En cuanto a la lengua Castellana como tema macro, García (2016) refiere que la teoría textual explica la noción de competencia comunicativa y lingüística como la integración de conocimientos, habilidades y actitudes para usar los signos de la lengua en contextos y situaciones determinadas, además, considera que el lenguaje es el instrumento para compartir conocimientos, pensamientos, ideas, opciones, etc... Asimismo, analiza la estructura del discurso (unidad semántica) producida con la intención y propósito definidos en una situación comunicativa concreta; e incluye nuevas categorías de análisis: macroestructura y superestructura, así como propiedades textuales de adecuación (coherencia y cohesión), psicología textual y género, procesos cognitivos (mecanismos y operaciones) de comprensión, interpretación y producción del discurso (García, 2016).

Según este mismo autor el fin de la educación consiste en que los sujetos logren la competencia y el desarrollo de capacidades en la lectura y comprensión textos. Entre ellos se destacan la comprensión lectora y producción de textual, donde la competencia es definida como el conjunto de saberes (conocer, hacer, ser y estar) aplicados a las actividades de comprensión lectora según el contexto particular, los objetivos y propósitos del lector (García, 2016).

En cuanto a la comprensión lectora: los aspectos de la competencia lectora tienen relación con la manera como docentes y alumnos enfrentan la tarea de la comprensión de textos. Aunque los docentes tengan conciencia de la necesidad de estimular y desarrollar competencias (capacidades, habilidades, destrezas, y estrategias) necesarias en el alumno, se sienten limitados para resolver el problema de comprensión de lo leído porque no han tomado en cuanto suficientemente los aspectos pedagógicos, como los modelos de comprensión, el enfoque de competencia y los procesos cognitivos que condicionan la comprensión de lectura (García, 2016).

Este autor en su obra propone unos modelos de comprensión donde afirma que didácticamente, todo docente debe tener conciencia de tres modelos, que le proporcionan información teórico-práctica suficiente y necesaria, utilizadas como instrumentos eficaces para orientar las actividades de enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora.

- El modelo de conjunto de habilidades o transferencia de la información.
- El modelo interactivo de pensamiento y lenguaje.
- El modelo transaccional entre el lector y el texto.

En cuanto a la producción textual García 2016 afirma que se basa en la capacidad de resumir y expandir la información cuando sea necesario donde la lectura global y el resumen son los ingredientes que posibilitan la comunicación escrita, asimismo, los objetivos de la lingüística textual se plantean en torno a los siguientes conjuntos de propósitos e intenciones educativas relacionadas con la comprensión y producción textual

- Utilizar la teorización básica de los principios de la competencia comunicativa en la comprensión y producción de textos.

- Promover la descripción y análisis de los principales fenómenos y mecanismos de manifestación textual.
- Delimitar y definir que es un texto –discurso.
- Estudiar y analizar la estructura y tipología textual.

6. 3 Fundamentos conceptuales

6.3.1 Enseñanza para la comprensión

Se concibe como un enfoque que facilita el aprendizaje comprensivo, y dinámico donde el estudiante es capaz de demostrar lo aprendido al expresarlo, explicarlo y representarlo de una manera diferente y creativa. A su vez, tanto el docente como el alumno logran determinar el nivel de comprensión alcanzado por el estudiante; ingenuo, principiante, aprendiz o de maestría al definir en cada desempeño las cuatro dimensiones de comprensión: el conocimiento construido, los métodos que usa el estudiante para demostrar sus comprensiones, el propósito de dicho desempeño y las formas de comunicar sus comprensiones. (Hurtado, 2015, p. 27).

Además, es una propuesta metodológica cuyo propósito pedagógico fundamental es desarrollar sujetos capaces de pensar por sí mismos, de actuar de manera responsable y de emplear sus conocimientos para resolver los problemas de su vida cotidiana. Esta propuesta es ubicada como expresión de cambios paradigmáticos en las nociones de inteligencia, enseñanza y aprendizaje, los cuales han posibilitado la elaboración de propuestas teóricas y metodológicas que rompen los esquemas utilizados por la educación tradicional al transformar los roles de docentes y estudiantes en el aula de clase. Así pues, busca que la enseñanza y el aprendizaje posean varias características: que sean significativo, contextualizado, interdisciplinar, dialógico,

reflexivo y adaptado a las necesidades del sujeto. Situación que implica crear en el aula un ambiente que posibilite la participación activa de los estudiantes y que le permita al docente cuestionarse permanentemente sobre su quehacer educativo (Ayones y Silvera 2014).

No obstante, la enseñanza para la comprensión recibe un concepto de enseñanza activa. Un docente activo está comprometido con el aprendizaje del alumno mediante el proceso de dar ejemplos, explicaciones, estimular las inferencias, la formulación de situaciones problemáticas, incentivando el establecimiento de patrones, de semejanzas y/o diferencias, la generalización y el monitoreo del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Valencia, 2018). Finalmente, “La Enseñanza para la Comprensión está ligada a la acción, es decir a la capacidad que tiene un individuo de dominar los conocimientos y aplicarlos a otras situaciones. Es poder transferir esos conocimientos a contextos diferentes, es tener la posibilidad de explicarlos, mostrar sus hipótesis, es emplear el pensamiento” (Patiño, 2012, p.5)

6.3.2 Competencias

La competencia es la capacidad final que tiene un sujeto no solo de hacer uso de todas las capacidades y recursos disponibles en su entorno, incluidas sus propias capacidades, las adquiridas y las innatas, sino la capacidad de hacer sinergia de todas ellas para abordar situaciones-problema; por eso la competencia se mide en la acción concreta puesto que, suponen precisamente un saber de otra índole, más allá del saber tradicional de la modernidad, un saber que integra el saber con el hacer (Marco, 2008).

Por otra parte, en lo que concierne a las competencias académicas, estas son las que promueven el desarrollo de las capacidades humanas de resolver problemas, valorar riesgos, tomar decisiones, trabajar en equipo, asumir el liderazgo, relacionarse con los demás,

comunicarse (escuchar, hablar, leer y escribir), utilizar una computadora, entender otras culturas y, aunque suene reiterativo, aprender a aprender. Competencias insoslayables en el mismo sentido son aprender a emprender para lograr, de acuerdo con cada tipo de educación, aprender a indagar, aprender a aprender, aprender a estudiar y aprender a investigar (Unesco, 2008).

6.3.3 Lengua castellana

El lenguaje es la capacidad humana por excelencia, que lleva al ser humano a apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda y ofrecer una representación de esta conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. Así, lo que el individuo hace, gracias al lenguaje, consiste en relacionar un contenido (la idea o concepto que construye de flor o de triángulo, por ejemplo) con una forma (una palabra, un dibujo, una caracterización corporal) con el fin de representar dicho contenido y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y requiera (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p, 19)

La enseñanza de dicha la Lengua Castellana debe partir de los usos de la lengua que el alumnado trae a la escuela, es preciso asumir y respetar ese bagaje lingüístico, y a partir de él sugerir y propiciar patrones lingüísticos que amplíen las posibilidades de comunicación e integración social. En este proceso de enriquecimiento y corrección, el lenguaje y los textos que se utilicen han de desempeñar un papel de modelo o patrón.

Producción textual; aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción. Si se aborda el tema desde el aspecto del sujeto que escribe, parece evidente que la representación de la actividad (de la tarea) que

elabore y reelabore a lo largo del proceso de producción será fundamental en la adecuación de dicho proceso y del producto final a las finalidades de la tarea de escritura que lleva a cabo, para que ello sea posible será necesario que los aprendices se vean comprometidos en actividades de composición escrita "reales" que les permitan actualizar y/o aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir (Rabazo, Moreno y Rabazo, 2008)

Comprensión lectora: desde un enfoque cognitivo, la comprensión lectora se la ha considerado como un producto y como un proceso, de este modo, entendida como producto sería la resultante de la interacción entre el lector y el texto. De acuerdo con los diferentes modelos teórico-explicativos la comprensión lectora es conceptualizada en torno a dimensiones lingüísticas, informativas, expresivas, intencionalidades del autor, extracción de información, etc., tal y como se ha referido en las líneas anteriores. Extraer el significado de un texto es un proceso que se realiza de modo gradual, progresivo y no necesariamente lineal, ya que se producen momentos de incomprensión a lo largo de recorrido lector y momentos de mayor nivel de comprensión. Como proceso, es dinámico en el acceso a la información, y como producto, leer comprensivamente supone adquirir unos nuevos conocimientos (Arándiga 2005).

La comprensión lectora es entonces el intercambio dinámico en donde el lenguaje que transmite el texto es interpretado por el lector, pero a su vez el lenguaje afecta al sujeto al enriquecer o reformular sus conocimientos. De ahí que la interacción entre el lector y el texto sea el fundamento de la comprensión, ya que en el proceso de comprender el lector relaciona la información que le es presentada con la información que tiene almacenada en su mente; este proceso de relacionar información nueva con la antigua es, por tanto, el proceso de la comprensión (Salazar, 2019).

Referente a la producción textual. - Cansigno (2002) citado por Salazar (2019) define la producción escrita como “una habilidad lingüística que tiende a desarrollar las capacidades de organización, estructuración y distribución de las ideas que fomenta la aplicación de las funciones retóricas como descriptivas: definición, explicación, ejemplificación, ilustración, comparación, integración, generalización, elaboración de hipótesis y crítica” (p.69).

6.4 Fundamentos legales

La presente investigación expone los siguientes fundamentos legales:

La Constitución Política como carta magna del Estado Colombiano y la Ley General de educación, determinan los procedimientos, mecanismos y formas para la autonomía escolar; esta implica compromiso, responsabilidad y capacidad de innovación constante en la práctica pedagógica. La ley 115 de 1994 en el Artículo 20 señala los objetivos generales de la educación básica, y entre ellos “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente” p.6; Así mismo en su Artículo 77 declara Autonomía escolar. “Dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional” p.17 con lo cual establece que todas las instituciones pueden adoptar nuevos métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, que permitan al educando desarrollarse desde todas sus dimensiones.

De igual manera en el Artículo 73 determina que el Proyecto educativo institucional es creado con autonomía. “Con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos”. (Ley 115, 1994, p.16) con lo cual dispone que la escuela tiene el deber de realizar un P.E.I el que se especifique la estrategia pedagógica institucional, siempre teniendo la autonomía para escoger con objetividad el modelo pedagógico considerado más eficaz que responda a las necesidades presentadas en el contexto. También, cabe resaltar que las instituciones desde su parte directiva se deben organizar teniendo en cuenta lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional con el fin de brindar una educación de calidad. Por su lado, el Ministerio de Educación Nacional (2006), en los Estándares Básicos de competencias establece:

La concepción que animó la formulación de los lineamientos y los estándares fue superar visiones tradicionales que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos. Lo que en últimas se busca con el proceso educativo es el desarrollo de un conjunto de competencias cuya complejidad y especialización crecen en la medida en que se alcanzan mayores niveles de educación. (p.12)

Es decir que los estándares buscan formar ciudadanos competentes, capaces de comprender argumentar y analizar de manera crítica para la construcción de su propio conocimiento. Si bien los estándares hacen énfasis en las competencias más que en los contenidos temáticos, la competencia no es independiente de los contenidos temáticos de un ámbito del saber qué, del saber cómo, del saber por qué o del saber para qué, pues para el ejercicio de cada competencia se requieren muchos conocimientos, habilidades, destrezas, y comprensiones.

Dentro de los Estándares básicos de lengua castellana el Ministerio de Educación Nacional (2006) propende por un trabajo que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística. Se encuentran distintas manifestaciones de la actividad lingüística, sean de naturaleza verbal o no verbal, y se dan dos procesos: la producción y la comprensión. La producción hace referencia al proceso por medio del cual el individuo genera significado, ya sea con el fin de expresar su mundo interior, transmitir información o interactuar con los otros. Entre tanto, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística. Estos dos procesos –comprensión y producción– suponen la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación.

Así entonces, una formación en lenguaje que presume el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto socio-cultural, no sólo posibilita a las personas la inserción en cualquier contexto social, sino que interviene de manera crucial en los procesos de

categorización del mundo, de organización de los pensamientos y acciones, y de construcción de la identidad individual y social. De ahí que estos estándares se orienten hacia el desarrollo y el dominio de las capacidades expresivas y comprensivas de los estudiantes tanto en lo verbal como en lo no verbal que les permitan, desde la acción lingüística sólida y argumentada, interactuar activamente con la sociedad y participar en la transformación del mundo.

Los Derechos Básicos de aprendizaje (DBA) son el conjunto de aprendizajes estructurantes para un grado y un área particular. “Se entienden los aprendizajes como la conjunción de unos conocimientos, habilidades y actitudes que otorgan un contexto cultural e histórico a quien aprende. Son estructurantes en tanto expresan las unidades básicas y fundamentales sobre las cuales se puede edificar el desarrollo futuro del individuo” (DBA, 2016, p.6). Su importancia radica en que plantean elementos para construir rutas de enseñanza que promueven la construcción de aprendizajes año a año para que, como resultado de un proceso los estudiantes alcancen los EBC propuestos por cada grado y logren desarrollar habilidades y competencias básicas que les permitan desarrollarse como seres integrales. “Sin embargo, es importante tener en cuenta que los DBA por sí solos no constituyen una propuesta curricular y estos deben ser articulados con los enfoques, metodologías, estrategias y contextos definidos en cada establecimiento educativo, en el marco de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) materializados en los planes de área y de aula” (DBA, 2016, p.6).

Los DBA constituyen un conjunto de conocimientos, habilidades, competencias y destrezas que se pueden movilizar de un grado a otro, en función de los procesos de aprendizaje de los educandos, entonces se puede entender los DBA como una estrategia para promover la flexibilidad curricular puesto que definen aprendizajes amplios que requieren de procesos a lo

largo del año y no son alcanzables con una actividad, por esto es necesario que los docentes generen espacios para desarrollar experiencias que aporten al alcance de varios de los aprendizajes propuestos.

Las mallas curriculares o de aprendizaje son un recurso para el diseño curricular de los establecimientos educativos, orientadas a la implementación correcta de los BBA, de esta manera específicamente en grado tercero en lengua castellana se establece que los estudiantes deben leer y escribir de forma autónoma, situación que les permite el acercamiento a la comprensión y producción de múltiples textos de complejidad creciente. Por esto el docente debe generar acciones intencionadas para consolidar el desarrollo del código escrito pues leer y escribir posibilita a los estudiantes desarrollar aprendizajes en los diferentes escenarios de su contexto, aumentar su conocimiento del mundo, relacionar diferentes dominios del conocimiento y acceder a mundos posibles (Tolchinsky, 2011).

En cuanto a la lectura, los estudiantes emplean estrategias para favorecer la comprensión literal, inferencial y crítica de textos. Así mismo en cuanto a la escritura, los estudiantes realizan acciones puntuales frente a la planeación, la redacción, la revisión y la corrección de textos continuos o discontinuos. El desarrollo de estas habilidades les posibilita a los educandos tener experiencias literarias individuales que los vinculan con la sensibilidad estética, les proporcionan elementos culturales para definir su identidad y, al mismo tiempo, reconocer otras. Del mismo modo, se acercan a diversos textos no literarios que tienen por propósito exponer, narrar, describir, instruir, argumentar e informar; por ello, se deberá hacer énfasis en estrategias que posibiliten su comprensión y producción, acción que redundará en el fortalecimiento de la construcción de conocimientos en todas las áreas académicas. Además, en el contexto de la

producción escrita autónoma, el aprendizaje de las normas ortográficas y gramaticales de la lengua cobrará sentido pues permitirá a los estudiantes comunicarse con sus interlocutores de manera efectiva, y generará en ellos un aprendizaje significativo lo cual contribuirá al desarrollo de sus capacidades, habilidades y competencias.

En cuanto a la comprensión oral, el estudiante de grado tercero identifica contenidos y estructuras en diversos textos orales como las explicaciones del docente, las narraciones hechas por un adulto, las conversaciones cotidianas y los programas de radio; por lo tanto, es importante que el docente formule preguntas sobre lo dicho, promueva escenarios de discusión entre pares y proponga la producción de diferentes escritos (como los resúmenes y los apuntes) para propiciar la extracción de información explícita, como el tema tratado y la información que apoya su desarrollo, y la recuperación de información implícita, como la relación que existe entre lo dicho, los tonos de voz, posturas y gestos de los interlocutores, las experiencias previas y el propósito del emisor.

CAPITULO III

7. Marco Metodológico

El siguiente capítulo busca definir y explicar la metodología a empleada en el transcurso de la investigación. Este estudio tiene un enfoque de tipo mixto (Cuanti-cualitativo), un alcance Descriptivo-Explicativo, encaminado bajo un paradigma (Positivista-interpretativo); y un diseño CuasiExperimental que definen el conjunto de técnicas e instrumentos que se utilizarán en el proceso de recolección de datos. Así mismo, se señala la población, la muestra seleccionada, el análisis de la situación estudiada y los resultados.

7.1 Enfoque de Mixto

El interés de la presente investigación se centra en la descripción de la influencia del enfoque metodológico EPC (enseñanza para la comprensión) en el desarrollo de las competencias de Producción Textual y Comprensión Lectora en las estudiantes del grado 3° del Colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla. Teniendo en cuenta ese interés, la investigación se enmarca dentro del enfoque Mixto (cualitativo-cuantitativo) ya que ambos disponen de una amplia gama de técnicas de las cuales servirse para la recolección de información válida, sobre la cual basar los conocimientos que explican los fenómenos estudiados y para así atender mejor las exigencias del problema de investigación (Cook y Reichardt, 2005).

Por otro lado, la visión mixta según Hernández y Mendoza (2008) citado de Hernández, Fernández y Baptista (2014) han denominado metafóricamente hablando “el matrimonio cuantitativo-cualitativo” donde la idea no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación,

combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales. Siguiendo los autores anteriores, consideran, que estos métodos mixtos “capitalizan” la naturaleza complementaria de las aproximaciones cuantitativa y cualitativa, la primera representa los fenómenos mediante el uso de números y transformaciones de números, como variables numéricas y constantes, gráficas, funciones, fórmulas y modelos analíticos; mientras que la segunda a través de textos, narrativas, símbolos y elementos visuales, de esta forma caracterizan a los objetos de estudio mediante números y lenguaje e intentan recabar un rango amplio de evidencia para robustecer y expandir el entendimiento de ellos.



Figura 4. Métodos mixtos en general. Integra los tres principales enfoques de la investigación mixta, incluyendo subtipos de estudios mixtos. (Tomado de Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 535).

De igual manera estos autores, en un “sentido amplio” visualizan la investigación mixta como un continuo en el que se mezclan los enfoques cuantitativo y cualitativo, centrándose más en uno de ellos o dándoles el mismo “peso”, en el cual como se visualiza en la anterior ilustración (Figura 4) Entonces, se puede concluir que la combinación puede ser de diferentes grados, en esta investigación se hará uso específicamente del subtipo cualitativo mixto CUAN-cual, esto

quiere decir que se tendrán en cuenta diversos procesos que suelen integrarse en los enfoques cualitativos y cuantitativos pero dando una preponderancia cuantitativa.

Así pues, el estudio en gran medida atenderá a un enfoque cuantitativo, el cual se basa en la formulación y la demostración de teorías; utilizando la lógica o el razonamiento deductivo. “De las preguntas se establecen hipótesis y se determinan variables; se traza un plan para probarlas (diseño); se miden las variables en un determinado contexto; se analizan las mediciones obtenidas utilizando métodos estadísticos, y se extrae una serie de conclusiones” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p.37). En la aproximación cuantitativa los planteamientos que se van a investigar son específicos y delimitados desde el inicio de un estudio. Así mismo, ellos afirman que la investigación cuantitativa “debe ser lo más objetiva posible”, para así evitar que afecten las tendencias del investigador u otras personas.

En términos generales, los anteriores autores resaltan que un estudio cuantitativo regularmente elige una idea, que transforma en una o varias preguntas de investigación relevantes; luego de éstas deriva hipótesis y variables; desarrolla un plan para probarlas; mide las variables en un determinado contexto; analiza las mediciones obtenidas (con frecuencia utilizando métodos estadísticos), y establece una serie de conclusiones respecto de la(s) hipótesis.

De igual forma, se tendrá en consideración el enfoque cualitativo ya que este busca abordar problemas socio-educativos a través de un proceso activo, sistemático y de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el contexto del objeto de estudio. Según Cook y Reichardt (2005):

Este enfoque, es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad tal como la observan los actores de un sistema social definido previamente. A menudo se llama

“holístico”, porque se precia de considerar el todo sin reducirlo al estudio de sus partes. Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias. (p. 52)

Por otra parte, los mismos autores afirman que el enfoque cualitativo utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación, también se guía por áreas o temas significativos de investigación y en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos), los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Lo antepuesto, puede servir primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas.

7.2 Paradigma

La presente investigación está enfocada bajo un paradigma positivista- interpretativo ya que acoge un conjunto de propuestas que, a efectos prácticos pretenden una visión distinta de la ciencia. Entre las principales características de este paradigma se encuentran; la orientación nomotética de la investigación, la formulación de hipótesis, su verificación y la predicción a partir de las mismas, la sobrevaloración del experimento, el empleo de métodos cuantitativos y de técnicas estadísticas para el procesamiento de la información (Zayas, 2010).

Además, desde una posición positivista en este proyecto de investigación será primordial la identificación y desarrollo de un conjunto de hipótesis, la elección del escenario a utilizar (de investigación), el establecimiento de estrategias de muestreo, así como la especificación de las estrategias y métodos de análisis de datos que se tendrá en cuenta, con el objetivo de intentar

anticipar todos los problemas que se puedan encontrar en el campo (Rodríguez, Gil y García, 1996).

7.3 Alcance

Dado a que, el proyecto busca especificar propiedades y características importantes del fenómeno que se analiza se estima, que se encuentra dentro de un alcance de tipo descriptivo-explicativo. Descriptivo porque su objetivo según Hernández, Fernández y Baptista (2014) es buscar especificar las propiedades, las características y los perfiles de sujetos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis o estudio. Es decir, únicamente pretenden medir o recolectar información de manera independiente o grupal sobre los conceptos o las variables a las que se refieren, su objetivo no es indicar o describir cómo se relacionan éstas.

Referente a la investigación descriptiva, se concibe como una forma de estudio para saber quién, donde, cuando, cómo y porqué del objeto de estudio, en otras palabras la información obtenida en un estudio descriptivo, explica perfectamente a una organización el consumidor, objetos, conceptos y cuentas, todo esto puede ser simple, es decir, de una pregunta o hipótesis univariable o complejo, si empieza en un estudio descriptivo con variables y lleva a estudios más complejos, como los causales (Namakforoosh, 2005).

Es importante destacar que un estudio descriptivo consiste en la exploración y descripción de los fenómenos en las situaciones de la vida real; además ofrecen una descripción detallada de las características de ciertos individuos, situaciones, o grupos (Burns y Grove, 2004). A través de los estudios descriptivos los investigadores pueden descubrir nuevos significados, describen lo que existe, determinan la frecuencia con la que sucede una situación y categorizan la información.

Los resultados de un estudio de tipo descriptivos incluyen la descripción de conceptos, la identificación de las relaciones y el desarrollo de hipótesis.

Con respecto a la parte explicativa del alcance a empleado, se puede decir que tiene como principal objetivo la explicación de los fenómenos y el estudio de sus relaciones, para conocer su estructura y los factores que intervienen en la dinámica de aquellos, también pretende descubrir las causas que provocan dichos fenómenos (explicación de los mismos), así como sus relaciones para llegar a establecer generalizaciones más allá de los sujetos y datos analizados, por tanto, se concluye que matiza la relación causa-efecto (Del Rio, 2013).

Por otro lado, Hernández, Fernández y Baptista (2014) también enfatizan en este tipo de estudio ellos aclaran que van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales, puesto que, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables.

7.4 Diseño

El actual proyecto de investigación está orientado hacia un diseño cuasi-experimental Cook (1983) citado de Balluerka y Vergara (2002) define los cuasi-experimentos como una clase de estudios empíricos a los que les faltan algunos de los rasgos usuales de la experimentación. Habitualmente se lleva a cabo fuera del laboratorio y no implican asignación aleatoria de las unidades experimentales a las condiciones de tratamiento. Sin embargo, al igual que en el caso de los diseños experimentales; estos diseños pretenden establecer relaciones de causalidad entre la(s) variable(s) independiente(s) y la(s) variable(s) dependientes. Además, su estructura implica

tanto la manipulación de una o más variables independientes como la medida de la(s) variable(s) dependiente(s).

En relación con la inferencia de hipótesis, los mismos autores enfatizan que es preciso señalar que, si bien la inferencia causal es posible dentro del ámbito cuasi-experimental, la cantidad de hipótesis explicativas rivales que pueden competir con la hipótesis planteada por el investigador es muy alta. Ello se debe a que en los diseños cuasi-experimentales se carece de un adecuado control experimental sobre las posibles fuentes de confusión, de ahí que el investigador se enfrente con la difícil tarea de tener que separar los efectos de la variable independiente de la influencia de cualquier otra variable extraña, en consecuencia, los cuasi-experimentos poseen menor potencia inferencial que los experimentos.

Desde otro punto de vista, Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que en este tipo de diseño cuasi-experimental también se manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto sobre una o más variables dependientes, sólo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos, en el que los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se integraron es independiente o aparte del experimento).

Específicamente, teniendo en cuenta lo expuesto por los anteriores autores, este diseño incorpora la administración de prepruebas a los grupos que componen el experimento. Los participantes se asignan al azar a los grupos y después se les aplica simultáneamente la preprueba; un grupo recibe el tratamiento experimental (RG1) y al grupo de control (RG2); por último, se les administra, también simultáneamente, una posprueba. La adición de la prueba

previa ofrece dos ventajas: primera, sus puntuaciones sirven para fines de control en el experimento, pues al compararse las prepruebas de los grupos se evalúa qué tan adecuada fue la asignación aleatoria (Hernández, Fernández y Baptista 2014).

7.5 Hipótesis

En este estudio, la hipótesis es considerada como el significado de una explicación supuesta que está bajo ciertos hechos, a los que sirve de soporte. Por tanto, la hipótesis es aquella explicación anticipada que le permite al científico asomarse a la realidad (Rodríguez, 2005). Así mismo, se puede definir como una suposición que da respuesta tentativa al problema de investigación, que permite establecer relaciones entre ellos; y de esa manera explicar por qué se produce.

También, la hipótesis es aquella formulación dentro de la investigación que se apoya en un sistema de conocimientos organizados, sistematizados y que establece una relación entre dos o más variables para explicar y predecir, en la medida de lo posible, los fenómenos que le interesan en caso de que se compruebe la relación establecida; por otra parte, es importante destacar que puede haber en términos generales tres tipos de hipótesis: Hipótesis descriptivas que involucran una sola variable; hipótesis descriptivas que relacionan dos o más variables en forma de asociación o covarianza, e hipótesis que relacionan dos o más variables en términos de dependencia (Rojas, 1998). Igualmente, los anteriores autores exponen que las fuentes de las hipótesis pueden ser: de la teoría, o sea del sistema de conocimientos debidamente organizados y sistematizados de la observación directa de hechos o fenómenos particulares y sus posibles relaciones, o de la información empírica disponible. En la práctica, las hipótesis pueden surgir de dos o más fuentes a la vez.

De este modo, en la presente investigación se establece como hipótesis:

El Enfoque Metodológico Enseñanza para la Comprensión (EPC) influye en el desarrollo de las competencias de Producción Textual y Comprensión Lectora en las estudiantes del grado 3° del Colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla. De igual forma, dado a que el estudio puede obtener diferentes resultados, se prevé la siguiente hipótesis nula: El enfoque Metodológico Enseñanza para la Comprensión (EPC) no influye en el desarrollo de las competencias de Producción Textual y Comprensión Lectora en las estudiantes del grado 3° del Colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla.

Por consiguiente, dentro de dichas hipótesis se manipulan variables que se definen como una propiedad que puede variar y cuya variación es susceptible de medirse u observarse, además, se aplica a un grupo de personas u objetos, los cuales adquieren diversos valores o manifestaciones respecto a la variable (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Concretamente, se utiliza deliberadamente, al menos, una variable independiente:

X1: Enfoque enseñanza para comprensión, con el fin de observar su efecto y relación con una variable dependiente

Y1: desarrollo de competencias comunicativas, y sus dos subvariables dependientes

Y11: Producción Textual y

Y12: comprensión Lectora,

Debido a como mencionan los autores anteriores, la variable dependiente X2 no debe ser manipulada, sino que se mida para ver el efecto que la manipulación de la variable independiente X1 (Enseñanza para la Comprensión) tiene en ella.

Atendiendo a las antepuestas variables se generan las siguientes hipótesis positivas y nulas de las subvariables dependientes:

H0: El Enfoque Metodológico Enseñanza para la Comprensión (EPC) no influye en el desarrollo de la competencia de producción textual de las estudiantes del grado 3° del colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla.

H1: El Enfoque Metodológico Enseñanza para la Comprensión (EPC) influye en el desarrollo de la competencia de producción textual de las estudiantes del grado 3° del colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla.

h0: El Enfoque Metodológico Enseñanza para la Comprensión (EPC) no influye en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora de las estudiantes del grado 3° del colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla.

h1: El Enfoque Metodológico Enseñanza para la Comprensión (EPC) influye en el desarrollo de la competencia de comprensión lectora de las estudiantes del grado 3° del colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla,

7.6 Técnicas e instrumentos

En el presente trabajo investigativo debido a su enfoque mixto CUAN-cual, se tiene en cuenta para la recolección y análisis de información técnicas e instrumentos (cuantitativos-cualitativos)

que permitirán tener una mayor comprensión del fenómeno estudiado. Específicamente, se hace uso de la observación, test, y la encuesta con las cuales se busca resolver problemas complejos, posibilitar la participación de los individuos con experiencias diversas y proporcionar la generación de un sin número de ideas que sean útiles en la toma de decisiones.

7.6.1 La observación

En primer lugar, con el fin de recoger los datos primarios y esenciales se utiliza, la observación que, según Guillermo (2005) es la acción mediante la cual se considera, con una atención sostenida e incondicional, los hombres o las cosas, con el fin de reconocerlas mejor y teniendo siempre presente un objetivo muy concreto, de ahí que sea un proceso activo y voluntario gracias a la atención prestada y teniendo siempre presente el objetivo que pretende conseguir mediante esta.

Por lo anterior, se puede decir que la observación es un proceso que exige por parte del observador un espíritu despierto, en estado de alerta. En dicho proceso con el fin de poder hacer una observación minuciosa se aspira a tener contacto personalmente con el fenómeno a investigar y relacionarse desde adentro de la realidad de la población por ende se hará uso concretamente de una observación directa y a la vez participante. En donde las dos permiten abordar descripciones de lo que se está viendo, escuchando, olfateando y palpando del contexto y de los casos o participantes observados (regularmente van ordenadas de manera cronológica) además, posibilita contar con una narración de los hechos ocurridos; qué, quién, cómo, cuándo y dónde (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Al mismo tiempo, las anotaciones de lo observado se realiza por medio de descripciones detalladas, de tal manera que el trabajo realizado resulte “transparente y claro” para quien examine los resultados, asimismo cada decisión en el campo y su justificación quedaran registradas, también se agrega “dependencia” si los datos están bien organizados en un formato que pueda ser recuperado por otros investigadores para que éstos realicen sus propios análisis, por último, de cada conjunto de datos (observación) es indispensable indicar la fecha y hora de recolección, ya que a veces los primeros datos tienen menor calidad que los últimos (lo que resulta normal cuando se van enfocando las observaciones o se mejoran las entrevistas o sesiones, incluso la recolección de artefactos y materiales o la captura de imágenes) (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Asimismo, con base en el análisis de saberes previos y la caracterización del nivel de comprensión del sujeto de estudio, es abordado el tema de estudio en la población elegida, mediante, el desarrollo de unas secuencias didácticas; se establecerán adaptaciones en la misma secuencia si se consideran necesarias. Durante el proceso es posible que también haya necesidad de realizar ajustes, lo cual debe estar acorde con las metas formuladas (Tobón, Pimenta, García, 2010).

7.6.2 Encuesta

Para la recolección de información de forma rápida y eficaz se les realiza a los estudiantes encuestas que abarquen aspectos fundamentales del objeto de estudio y la metodología propuesta (EPC). Conviene subrayar, que es una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales interesan al investigador, para ello, a diferencia de la entrevista, se hace uso de un listado de preguntas escritas que se entregan a los sujetos, a fin de que las contesten igualmente por escrito (Guillermo, 2005).

Además, se tiene en cuenta dos tipos de encuestas; las que proporcionan información amplia de carácter estratégico y las que proporcionan información de carácter específico y táctico, que según Galindo (1998) se clasifican en encuestas de planeación o de estrategias y evaluativas o de monitoreo donde las primeras son de carácter exploratorio, que asimismo permiten el acercamiento al fenómeno o tema de estudio, posibilitan identificar características generales o dimensiones del problema, facilita reestablecer hipótesis y alternativas de trabajo, por esto se puede decir que proporcionan datos para el desarrollo del plan y las segundas sirven para evaluación y seguimiento del proyecto.

Así pues, esta técnica se lleva a cabo mediante la aplicación de un *cuestionario* en el cual se plasmarán preguntas cerradas respecto a una o más variables a medir, es decir que le proporcionan al sujeto observado una serie de opciones para que escoja una respuesta, igualmente tienen la ventaja de que pueden ser procesadas más fácilmente y su codificación se facilita (Guillermo, 2005). No obstante, es de una manera auto-administrado por tal razón se le proporcionará directamente a los respondientes, quienes lo contestan, no habrá intermediarios, las respuestas las marcan ellos, en otras palabras, los estudiantes se auto administrarían el cuestionario (Hernández, Fernández y Baptista, 2004).

7.6.3 El test

Otra técnica de investigación a utilizar subyace los test; tienen como objeto lograr información sobre rasgos definidos de la personalidad, la conducta o determinados comportamientos y características individuales o colectivas de la persona (inteligencia, interés, actitudes, aptitudes,

rendimiento, memoria, manipulación, etc.). A través de preguntas, actividades, manipulaciones, et..., que son observadas y evaluadas por el investigador. Guillermo (2005)

Considerando que se pretende caracterizar el nivel de comprensión que tienen las estudiantes en la asignatura de lengua castellana, específicamente en el desarrollo de las competencias de producción textual y comprensión lectora, se emplea un tipo de test que busca medir los conocimientos en determinada área, por su parte, las pruebas típicas de estos test se caracterizan por usar el desarrollo de un tema concreto, pruebas objetivas-preguntas con varias respuestas de las cuales una puede ser verdadera-falsa o resolución de un caso práctico (Guillermo, 2005). Cabe resaltar que gracias al diseño se utiliza un pre-test (previa al tratamiento) y después del estímulo un post-test (posterior al tratamiento).

8. Cuadro de operacionalización

Tabla 1

Operacionalización de Variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIÓN	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN	ÍTEMS	TÉCNICA E INSTRUMENTOS
EPC (Enseñanza para la comprensión)	Se concibe como un enfoque que facilita el aprendizaje comprensivo, y dinámico donde el estudiante es capaz de demostrar lo aprendido al expresarlo, explicarlo y representarlo de una manera diferente y creativa. A su vez, tanto el docente como el alumno logra determinar el nivel de comprensión alcanzado por el estudiante; ingenuo, principiante, aprendiz o de maestría al definir en cada desempeño las cuatro dimensiones de comprensión. (Hurtado, 2015, p. 27).	Nivel de comprensión	-Conocimiento construido -Métodos que usa el estudiante para demostrar su comprensión -Propósito de lo comprendido -Formas de comunicar su comprensión	Nominal	-Ejemplifica -Explica -Argumenta	Observación directa

Variables	Definición Conceptual	Dimensión	Indicadores	Escala de Medición	Ítems	Técnica e Instrumentos
Competencias	La competencia es la capacidad final que tiene un sujeto no solo de hacer uso de todas las capacidades y recursos disponibles en su entorno, incluidas sus propias capacidades, las adquiridas y las innatas, sino la capacidad de hacer sinergia de todas ellas para abordar situaciones-problema; por eso la competencia se mide en la acción concreta puesto que, suponen precisamente un saber de otra índole, más allá del saber tradicional de la modernidad, un saber que integra el saber con el hacer (Marco, 2008).	Habilidades y destrezas	-Producción textual -Compresión lectora	Nominal	-Comprender -Interpretar -Aplicar	Encuesta-cuestionario
Lengua Castellana (Producción textual-compresión lectora)	El circunda y ofrecer una representación de esta Conceptualización por medio de diversos sistemas simbólicos. Así, lo que el individuo hace, gracias al	Proceso de	-Producción textual -Compresión lectora	Nominal	-Escritura de textos -Representación de contenidos -Comprensión e interpretación de textos	Test

Variables	Definición Conceptual	Dimensión	Indicadores	Escala de Medición	ítems	Técnica e Instrumentos
	lenguaje, consiste en relacionar un contenido (la idea o concepto que construye con el fin de representar dicho contenido y así poder evocarlo, guardarlo en la memoria, modificarlo o manifestarlo cuando lo desee y requiera (Ministerio de Educación Nacional, 2006, p,19)	aprendizaje				

Estructurado en siete columnas, en la primera se plasman las variables a tener en cuenta: enfoque EpC (Enseñanza para la comprensión), competencia y lengua Castellana, de las cuales en las otras se columnas se describe su definición conceptual, se definen las dimensiones que pueden ser medidas, adicionalmente se establecen unos indicadores, escala de medición, ítems, técnicas e instrumentos a utilizar para medir o

9. Población y muestra

La población del Colegio María Auxiliadora Norte está conformada por estudiantes de sexo femenino provenientes de estratos 3 y 4; son Niñas y jóvenes amantes del deporte, las actividades lúdicas; el aprendizaje de una segunda lengua (inglés e italiano) y de la robótica; se destacan por su gran gusto al canto, la danza, el arte, y el teatro. La institución cuenta con un total de 520 estudiantes, de las cuales 14 pertenecen al preescolar que corresponde al 2,69% del total de la población, 275 pertenecen a la básica primaria que corresponde al 52,8% y 231 pertenecen al Bachillerato que corresponde al 44,4% del colegio.

Para la investigación en curso, se utilizó como sujeto-objeto de estudio una población no probabilista, no aleatoria y no intencionada. La cual corresponde a las estudiantes del grado 3°A y 3°B del colegio María Auxiliadora Norte; el grado 3°A cuenta con 19 estudiantes que corresponde al 3,65% de las cuales 10 tienen 9 años que corresponden al 52,6% del curso y 9 estudiantes tienen una edad de 8 años que corresponde al 47,3% y el grado 3°B cuenta con 19 estudiantes que corresponde al 3,65% de la institución de las cuales 10 tienen 8 años que corresponden al 52,6% del curso y 9 estudiantes tienen una edad de 9 años que corresponde al 47,3% .

10. Fases de la ejecución

10.1 Inducción en la Escuela.

La presente investigación es aplicada en el colegio María Auxiliadora Norte, específicamente a las estudiantes del grado 3°. Para ello primeramente se presentó de manera formal, la carta de consentimiento a la rectora Sor Yolima Posada para solicitar su autorización y a los padres de familia para notificar la participación de sus hijas en el proyecto. Seguidamente las investigadoras conocieron a los sujetos de estudio, quienes mantuvieron siempre una actitud de respeto y apertura. Finalmente se establece; el grado 3°A como el grupo que recibe el tratamiento experimental y el grado 3°B el grupo de control.

10.2 Construcción de instrumentos

Para la recolección y análisis de los datos se utilizaron instrumentos que permitieron que el sujeto de estudio interactuara y así aportara a resolver interrogantes durante el proceso.

Concretamente, se estructuró un cuestionario, dos test y secuencias didácticas.

Primeramente, se construye un cuestionario que se utiliza como base para llevar a cabo la encuesta y así caracterizar e identificar los gustos y el nivel de comprensión de las niñas. Este instrumento consta de 21 preguntas entre cerradas y abiertas; de las cuales sus respuestas no son correctas ni incorrectas, cada estudiante debe responder de acuerdo a sus gustos e intereses (Anexo 2)

Posteriormente, se crea un test con 12 preguntas entre ellas dos abiertas y diez cerradas; organizadas en base a los resultados de la encuesta, donde las estudiantes se inclinaron por los cuentos y las fabulas. Por lo anterior, dicho instrumento busca evaluar el nivel de comprensión a

partir de dos textos narrativos; la Cenicienta y El Asno Disfrazado de León. Se aplica antes y al final del tratamiento (secuencias didácticas) que corresponde a las estrategias basadas en el enfoque EpC (enseñanza para la comprensión) al grupo experimental y al grupo control. (Anexo 7)

Seguidamente, se diseñan tres secuencias didácticas en las cuales se hace uso de estrategias propias del enfoque EpC (enseñanza para la comprensión). Las secuencias se encuentran divididas en tres momentos importantes: exploración, estructuración y transferencia o valoración; además se tienen en cuenta los referentes de calidad y de actualización curricular. Se realiza la planeación de acuerdo a tres tópicos para la comprensión: el teatro y sus elementos, plan lector “Felipe en Vacaciones”, la oración y sus elementos. Además, en cada una de ellas se encuentran inmersas las metas y desempeños de comprensión, sumado a esto se realizará por medio de la observación una evaluación diagnóstica continua, así como lo plantea el enfoque EpC, de lo observado en cada experiencia pedagógica se hará un escrito detallado. (Anexo 11)

10.3 Validación de instrumentos

Para la validación de cada instrumento se creó una rúbrica de validación, la cual se compone al inicio por un escrito donde se solicita la colaboración del receptor, seguidamente se aclara para que, y en donde será utilizado, cuál es su objetivo y se explica minuciosamente cada detalle del instrumento, además, allí se adjunta. Seguidamente hay una rúbrica que especifica los aspectos a evaluar por medio de una escala de valoración del 1.0 al 5.0 de modo que pueden hacer un juicio cuantitativo y debajo hay un espacio para que por medio de observaciones evalúen de forma cualitativa. A todos los evaluadores se le entregan 3 rubricas de los tres instrumentos a tener en cuenta: cuestionario, test y secuencias didácticas. (Anexos 1, 3, 4, 5, 6, 8, 9,10, 11, 14, 15 y 16)

CAPITULO IV

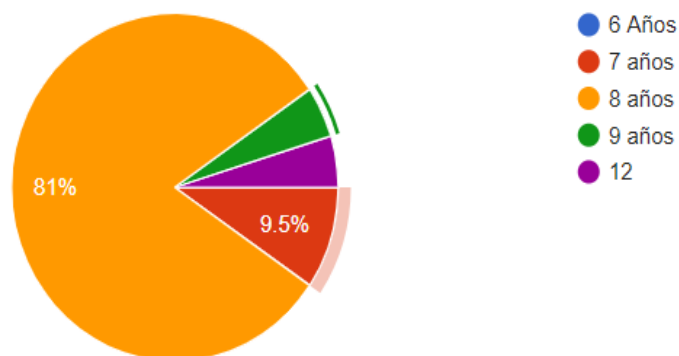
11. Resultados

11.1 Análisis e interpretación de los resultados de la encuesta

Se procederá a mostrar los resultados arrojados por la aplicación web Google forms, que permitió recopilar información de forma eficiente; se exponen por medio de algunos gráficos significativos cada uno con sus respectivos porcentajes, obtenidos de la encuesta llevada a cabo por los sujetos de estudio.

1. ¿Qué edad tienes?

21 respuestas



Grupo A

Figura 5. Edades de los integrantes del grupo A. Expone las edades en las que oscilan los estudiantes del grupo A.

Tomado de Google Forms, 2021.

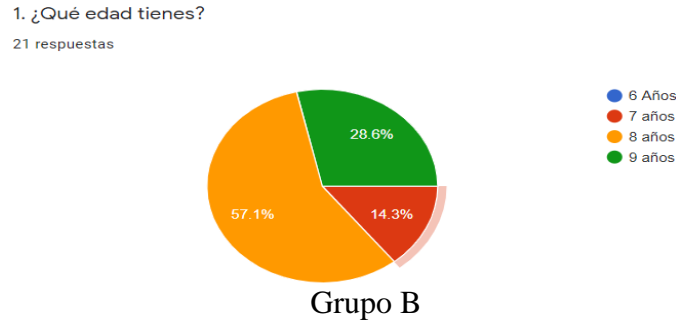


Figura 6. Edades de los integrantes del grupo B. Expone las edades en las que oscilan los estudiantes del grupo B. Elaboración propia. Tomado de Google Forms, 2021.

En las figuras 5 y 6 se observan los resultados de la pregunta número 1, ahí se evidencia que los dos grupos la mayoría de las estudiantes oscilan entre los 8 años de edad, sin embargo, el grupo A hay más con un 81% que en el grupo B con un 57.1%. Por otra parte, una minoría del 9.5% de ese grupo A tienen 7 años, el resto 4.8% 9 años y otro 4.8% 12 años. Las demás estudiantes en el grupo B, tienen 9 años con un porcentaje equivalente al 28.6% y solo algunos 7 años con un promedio del 14.3%.

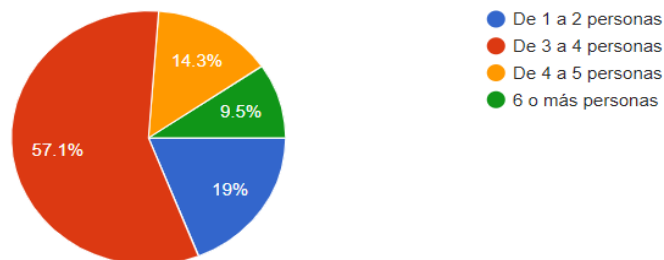


Grupo A

Figura 7. Personas con las que viven. Muestra la cantidad de personas con las que viven en casa los estudiantes del Grupo A. Dato. Tomado de Google Forms, 2021.

2. ¿Con cuántas personas vives en casa?

21 respuestas



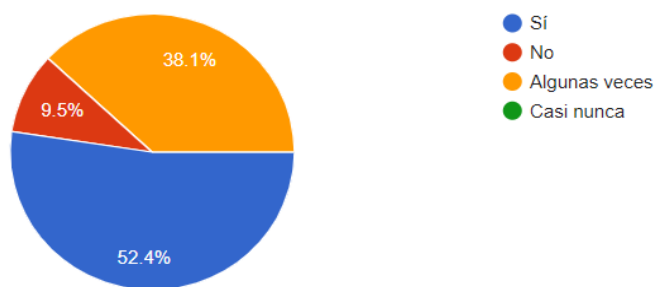
Grupo B

Figura 8. Número de personas con las que viven. Muestra la cantidad de personas con las que viven en casa los estudiantes del Grupo B. Tomado de Google Forms, 2021.

En base a las anteriores figuras 7 y 8 se interpreta que la gran parte de las estudiantes viven con 3 a 4 personas en casa. Específicamente, en el grupo A el 38.1% de las estudiantes vive con 3 o 4 personas en casa, el 23,8% vive con 1 o 2 personas, el 19% de 4 a 6 personas y el otro 19% con 6 o más personas; mientras que en el grupo B el 57.1% de la población vive con 3 o 4 personas en casa, el 19% vive con 1 o 2 personas en casa, el 14.3% con 4 a 5 personas y el 9.5% con 6 o más personas.

3. ¿Tus Padres u/o Acudientes te ayudan a resolver tus compromisos académicos?

21 respuestas

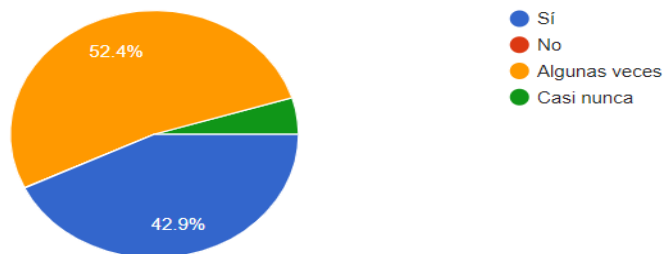


Grupo A

Figura 9. Ayuda en compromisos escolares a estudiantes del grupo A. Integra el porcentaje de estudiantes del grupo A que reciben o no la ayuda de sus padres o acudientes en sus compromisos escolares. Google Forms,

3. ¿Tus Padres u/o Acudientes te ayudan a resolver tus compromisos académicos?

21 respuestas



Grupo

Figura 10. Ayuda en compromisos escolares a estudiantes del grupo B. Integra el porcentaje de estudiantes del grupo B que reciben o no la ayuda de sus padres o acudientes en sus compromisos escolares. Tomado de

Gracias a los resultados plasmados en las figuras 9 y 10 se puede afirmar que a los estudiantes la mayoría de veces las ayudan a resolver los compromisos. Se evidencia que en el grupo A el 52.4% de las estudiantes sus padres si las ayudan a resolver los compromisos académicos, el 38,1 respondió que algunas veces tienen ayuda de sus padres y el 9,5% no recibe ayuda. Mientras que en el grupo B, el 52.4% manifiesta que algunas veces reciben ayuda de sus padres para resolver sus compromisos académicos, el 42.9% de la población si recibe ayuda, a una minoría casi nunca y ninguna respondió que no.

4. ¿Qué haces en tu tiempo libre?

21 respuestas

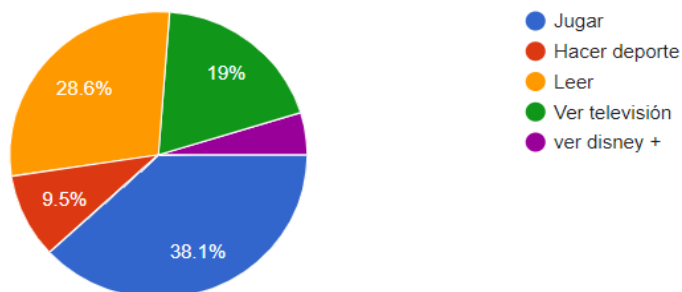
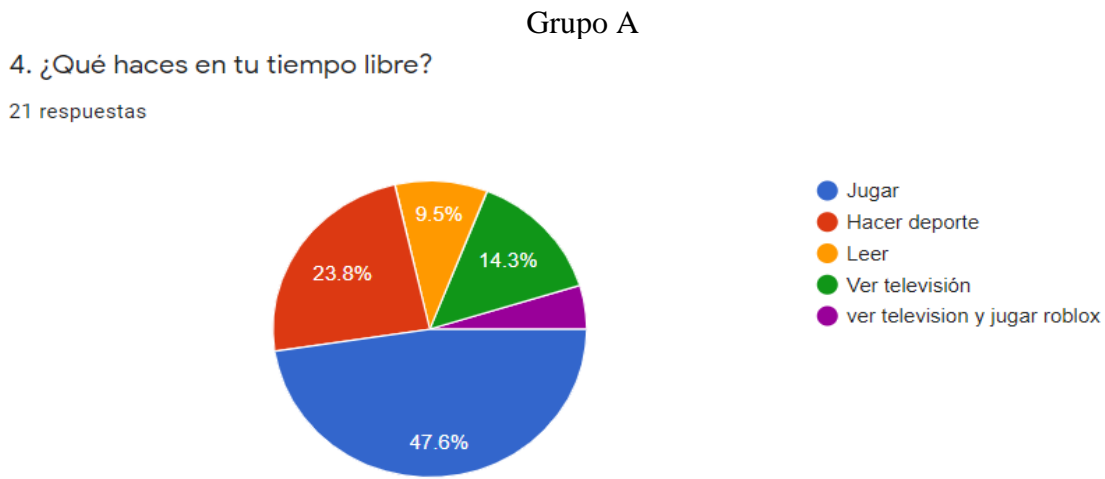


Figura 11. Tiempo libre. Da a conocer que hacen las estudiantes del grupo A durante su tiempo libre.



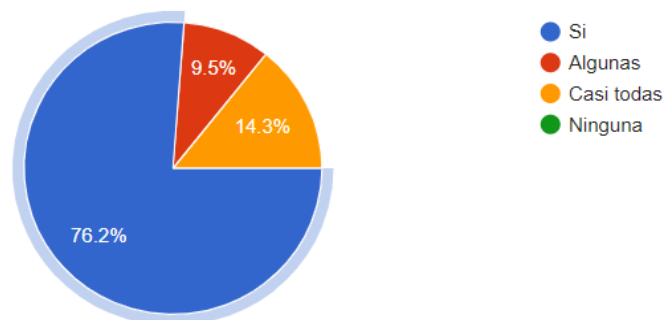
Grupo B

Figura 12. Prácticas en el tiempo libre. Da a conocer que hacen las estudiantes del grupo B durante su tiempo libre. Tomado de Google Forms, 2021.

Las respuestas de la pregunta 4 plasmadas en las figuras 11 Y 12 evidencian que en el Grupo A el 38.1% de la población le gusta jugar en su tiempo libre, al 28.6% prefiere leer, al 19% le gusta ver televisión y al 9.5% le gusta hacer deporte. En cambio, en el grupo B el 47.6% de las estudiantes le gusta jugar en su tiempo libre, el 23,8% prefiere hacer deporte, el 14.3% le gusta ver televisión y solo al 9.5% de las niñas les gusta leer en su tiempo libre.

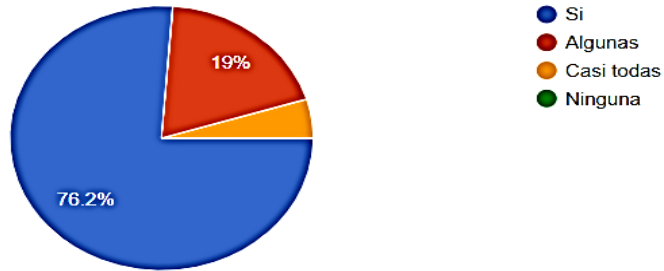
5. ¿Conoces todas las letras del abecedario?

21 respuestas



Grupo A

Figura 13. Conocimiento referente al abecedario. Muestra el promedio de estudiantes del grupo A que conocen algunas, casi todas o ninguna letra del abecedario. Tomado de Google Forms, 2021.



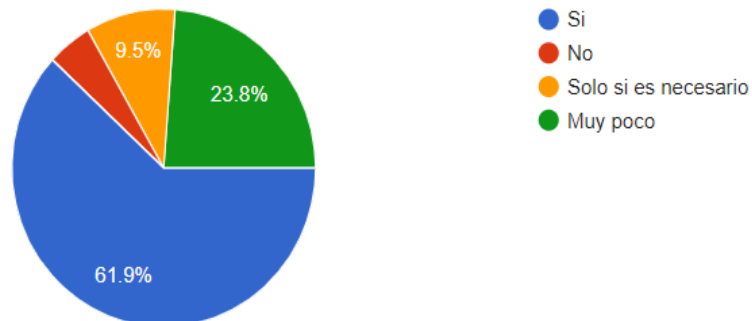
Grupo B

Figura 14. Conocimiento acerca del abecedario. Muestra el promedio de estudiantes del grupo B que conocen algunas, casi todas o ninguna letra del abecedario. Tomado de Google Forms, 2021.

De acuerdo con el gráfico de la Figura 13, se puede observar que en el grupo A una cantidad igual del 76.2% conocen las letras del abecedario. Por otra parte, se observa que en el Grupo A el 14.3% manifiesta que conoce casi todas las letras y el 9.5% dice que conoce solo algunas. En contraste, en el grupo B son más las estudiantes que consideran que solo conocen algunas letras con un promedio del 19% y en comparación al grupo A son menos las estudiantes que conocen casi todas las letras del abecedario.

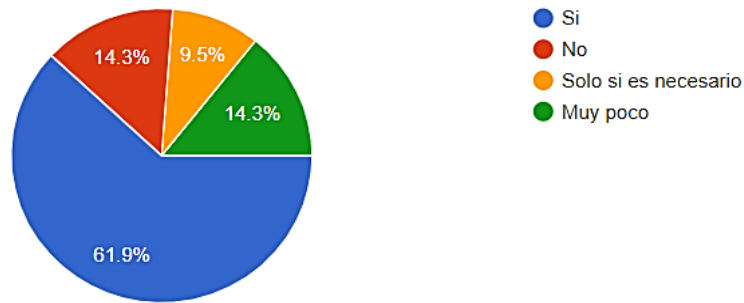
6. ¿Te gusta leer?

21 respuestas



Grupo A

Figura 15. Gusto por la lectura. Expone el porcentaje de estudiantes del grupo A que les gusta o no les gusta leer, que solo leen si es necesario o leen muy poco. Tomado de Google forms, 2021.



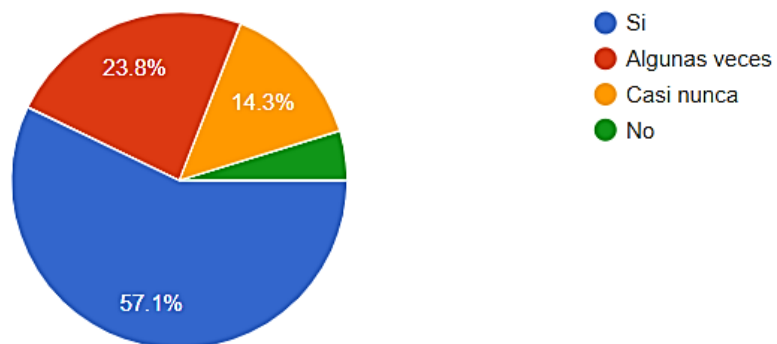
Grupo B

Figura 16. Inclínación por la lectura. Expone el porcentaje de estudiantes del grupo B que les gusta

En las figuras 15 y 16 de la pregunta número 6, se evidencia que en los dos grupos un porcentaje igual del 61.9% consideran que si les gusta leer y otro equivalente al 9.5% en cada grupo leen solo si es necesario. Seguidamente, un 23.8% del grupo A afirman que muy poco les gusta leer, en contraste en el grupo B con un 14.3% son menos las estudiantes que respondieron lo mismo. Por otro lado, en el grupo A una pequeña parte no les gusta leer y el resto del grupo B, con un porcentaje de 14.3% mayor al otro grupo no les gusta.

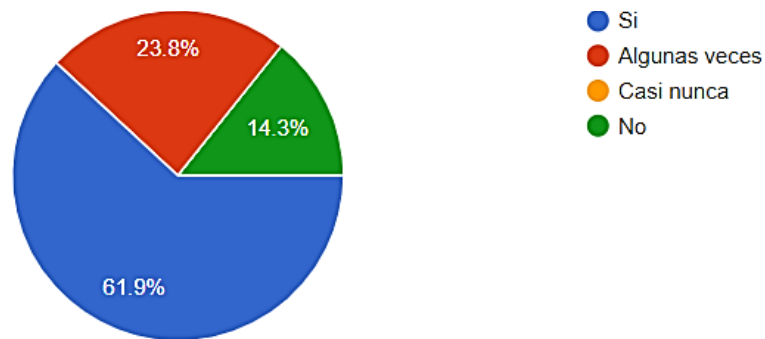
7. ¿Lees con fluidez?

21 respuestas



Grupo A

Figura 17. Fluidez al leer. Agrupa la cantidad de estudiantes del grupo A que sí, algunas veces, casi nunca o no leen con fluidez. Tomado de Google Forms, 2021.



Grupo B

Figura 18. Fluidez de estudiantes al leer. Agrupa la cantidad de estudiantes del grupo B que sí, algunas veces, casi nunca o no leen con fluidez. Tomado de Google forms, 2021.

De acuerdo, observado en las figuras 17 y 18 se concluye que la mayoría de estudiantes consideran que leen con fluidez. Específicamente, en el grupo A el 57.1%, mientras que el grupo B una cantidad mayor con 61.9% manifiesta que si leen con fluidez. Por otra parte, en ambos grupos un 23.8% aseguran que solo algunas veces leen con fluidez. Seguidamente, en el grupo A un 14.3% casi nunca y una minoría no lee con fluidez. En cambio, el grupo B con un 14.3% son

8. ¿Cuántas veces lees por semana?
 más 21 respuestas

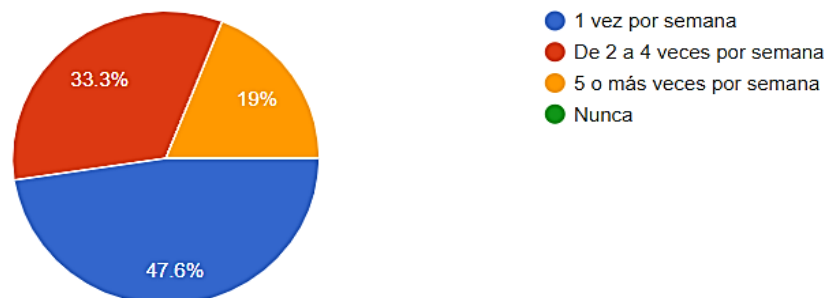
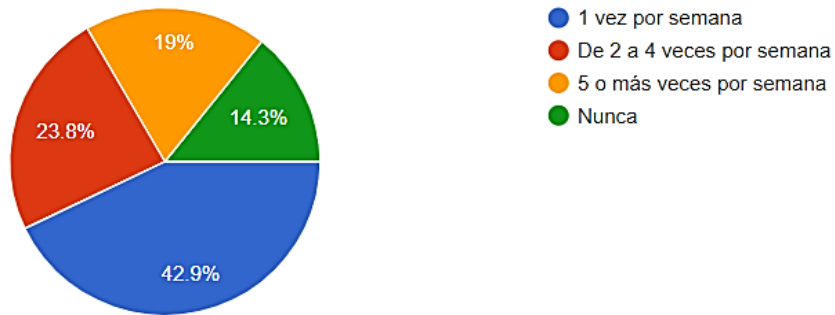


Figura 19. Lecturas por semana. Expone la cantidad de veces por las cuales se inclinan las estudiantes del grupo A a leer durante la semana. Tomado de Google forms, 2021.

8. ¿Cuántas veces lees por semana?

21 respuestas



Grupo B

Figura 20. Lecturas durante la semana. Expone la cantidad de veces por las cuales se inclinan las estudiantes del grupo B a leer durante la semana. Tomado de Google forms, 2021.

afirma que lee de 2 a 4 veces por semana y el 19% menciona que lee 5 o más veces por semana. Mientras que la figura 20 muestra que en el grupo B el 42.9% lee 1 vez por semana, el 23.8% afirma que lee de 2 a 4 veces por semana, el 14.3% menciona que nunca lee en la semana y el 19% de las niñas dicen que lee 5 o más veces por semana.

9. ¿Conoces los signos de puntuación?

21 respuestas

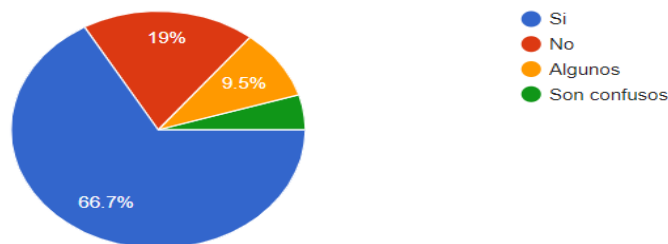
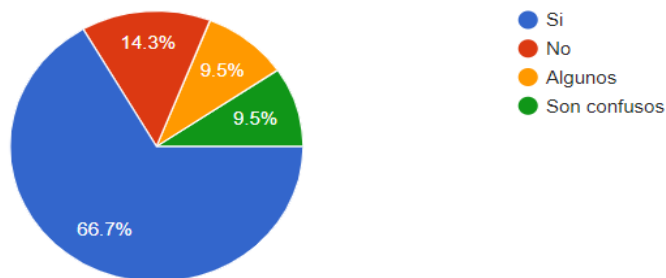


Figura 21. Signos de puntuación. Signos de puntuación. Agrupa los porcentajes que indican el nivel de conocimiento que tienen las estudiantes del grupo A acerca de los signos de puntuación. Tomado de Google

9. ¿Conoces los signos de puntuación?

21 respuestas



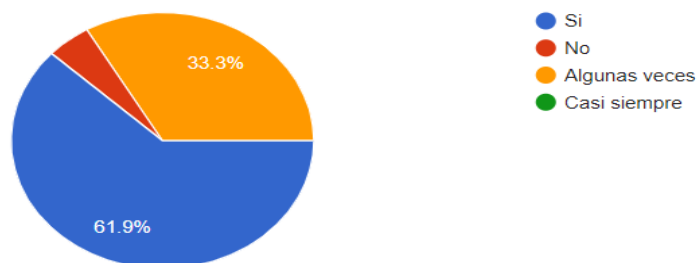
Grupo B

Figura 22. Conocimiento referente a los signos de puntuación. Signos de puntuación. Agrupa los porcentajes que indican el nivel de conocimiento que tienen las estudiantes del grupo B acerca de los signos de puntuación. Tomado de Google forms, 2021.

66.7% afirma que, si conoce los signos de puntuación, el 19% manifiesta que no los conoce y el 9.5% dice que conoce solo algunos. Mientras que la figura 22 da a conocer que en el grupo B el 66.7% afirma que, si conoce los signos de puntuación, el 14.3% manifiesta que no conoce los signos de puntuación, el 9.5% de la población dice que conoce algunos y el otro 9.5% de las niñas consideran que los signos de puntuación son confusos.

10. ¿Consideras que lees con acentuación y entonación?

21 respuestas

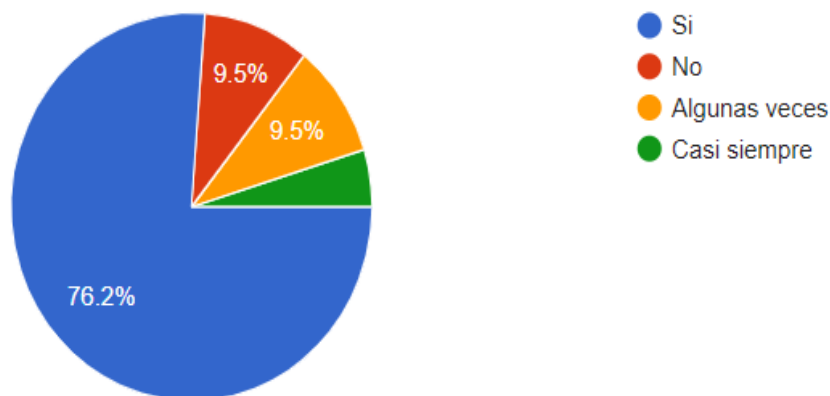


Grupo A

Figura 23. Lectura con acentuación y entonación. Recolecta la cantidad de estudiantes del grupo A que consideran que sí, no, algunas veces o casi siempre leen con acentuación y entonación. Tomado

10. ¿Consideras que lees con acentuación y entonación?

21 respuestas



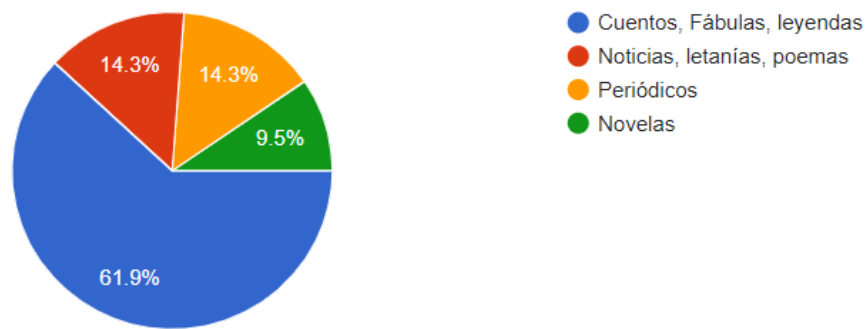
Grupo B

Figura 24. Lectura con acentuación y entonación. Lectura con acentuación y entonación del grupo B. Recolecta la cantidad de estudiantes del grupo B que consideran que sí, no, algunas

En los resultados de la pregunta número 10 se observa que en los dos grupos encuestados una gran cantidad significativa consideran que, si leen con acentuación y entonación, Donde la mayor parte del Grupo A con un 61.9% consideran que, si leen con acentuación y entonación, el otro 33.3% piensan que lo hacen solo algunas veces y pocas aseguran que no. Asimismo, en el grupo B la mayoría con un 76.2% si consideran que leen con acentuación y entonación, el 9.5% piensa que no lo hacen, el otro 9.5% de las niñas consideran que solo algunas veces y el resto respondieron que no.

11. ¿Qué es lo que más te gusta leer?

21 respuestas

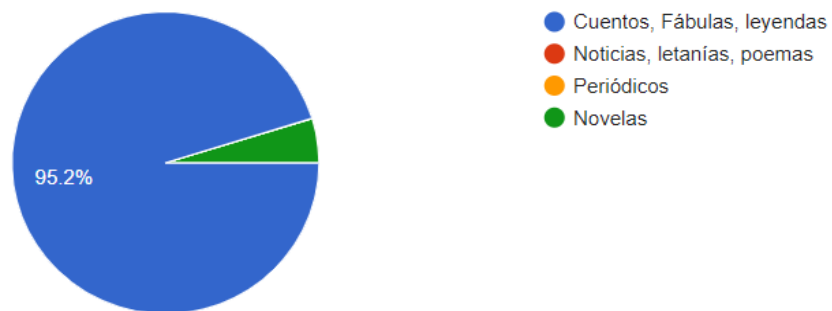


Grupo A

Figura 25. Gustos por la lectura. Muestra las diferentes lecturas preferidas por las estudiantes del grupo A. Tomado de Google forms, 2021.

11. ¿Qué es lo que más te gusta leer?

21 respuestas



Grupo B

Figura 26. Lecturas preferidas. Muestra las diferentes lecturas preferidas por las estudiantes del grupo B. Tomado de Google forms, 2021.

Según las figuras 25 y 26 se puede afirmar que a gran parte de la población encuestada les gusta leer cuentos, fabulas y leyendas. Sin embargo, se concluye que en el grupo B a casi todas las estudiantes les gusta, con un porcentaje equivalente 95.2% con ascensión de una minoría que les gusta leer novelas. En cambio, en el grupo A, una cantidad menor pero también considerable del 61.9% de las niñas les gusta leer cuentos, fabulas y leyendas, el 14.3% prefiere leer noticias, letanías, poemas el otro 14.3% prefiere los periódicos y solo el 9.5% prefiere las novelas.

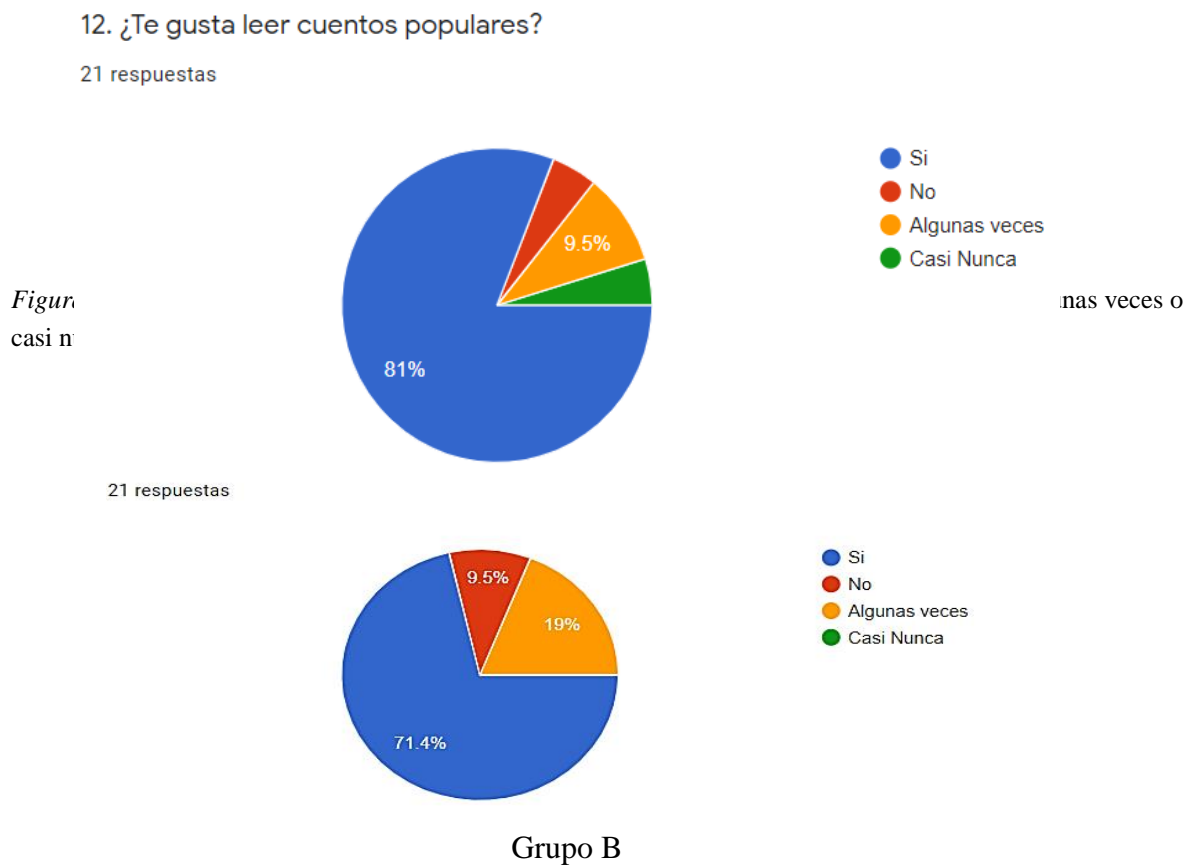
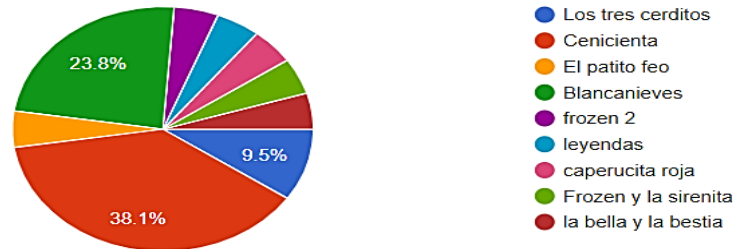


Figura 28. Gusto por los cuentos populares. Agrupa el porcentaje de las estudiantes del grupo B que sí, no, algunas veces o casi nunca les gusta leer cuentos populares. Tomado de Google forms, 2021.

Gracias a las figuras 27 y 28 de la pregunta número 12, se concluye que a la mayoría de las estudiantes les gusta leer cuentos populares. Donde en el grupo A, a el 81% de las niñas afirman que, si le gustan los cuentos populares, el 9.5% solo los lee algunas veces y son pocas las casi nunca o no leen. En el grupo B al 71.4% de la población también les gustan los cuentos populares, pero al 9.5% no le gustan, y al otro 19% solo los lee algunas veces.

13. ¿Qué cuento popular te gusta más?

21 respuestas



Grupo A

Figura 29. Gusto por los cuentos populares. Diferentes cuentos populares. Recolecta los distintos cuentos populares preferidos por los estudiantes del grupo A. Tomado de Google forms, 2021.

13. ¿Qué cuento popular te gusta más?

21 respuestas

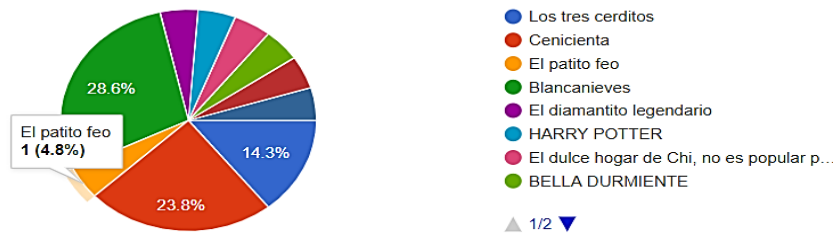


Figura 30. Cuentos populares preferidos. Recolecta los distintos cuentos populares favoritos de los estudiantes del grupo B. Tomado de Google forms, 2021.

Grupo B

Seguidamente, se evidencian los resultados en la pregunta 13, donde en el grupo A el 28.6% de los estudiantes tiene preferencia por el cuento Blancanieves, el 23.8% Los tres cerditos, el 14.3% Harry Potter y 7 estudiantes que equivalen al 4.8% de cada uno aseguraron que los cuentos populares que más les gustan son: El Patito Feo, El diamantito legendario, Harry Potter, El dulce hogar de Chi, Bella durmiente, La Cenicienta y La bella y la bestia. Por otro lado, en el grupo B los estudiantes prefirieron más el cuento popular “La cenicienta” (38.1%), otra parte del 23.8% se inclinó también hacia Blancanieves, el 9.5% los tres cerditos, además un 4.8% de 7 encuestados cada uno optaron por mencionar sus cuentos favoritos; El patito feo, Frozen 2, Leyendas, Caperucita Roja, La sirenita, La bella y la Bestia

14. ¿Te hace feliz leer?

21 respuestas

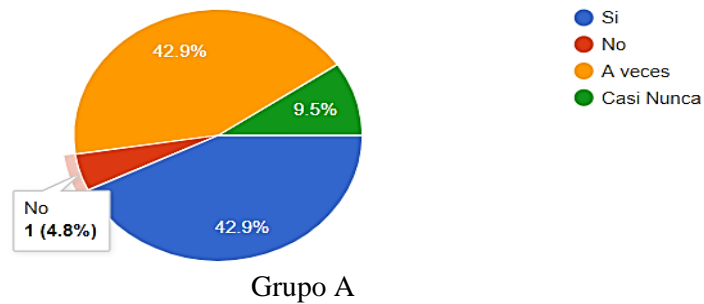
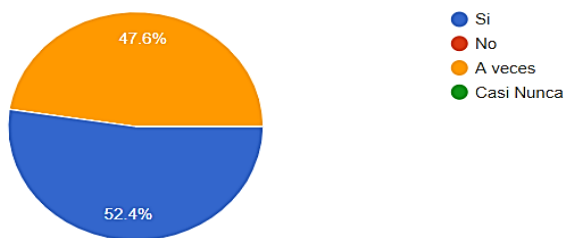


Figura 31. Sentimientos al leer. Expone la cantidad de estudiantes del grupo A que se sienten feliz o no al leer.

14. ¿Te hace feliz leer?

21 respuestas



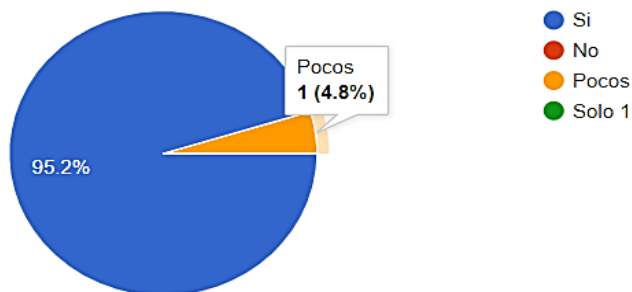
Grupo B

Figura 32. Sentimientos durante la lectura. Expone la cantidad de estudiantes del grupo B que se sienten feliz o no al leer. Tomado de Google forms, 2021.

En las anteriores figuras 31 y 32, se puede interpretar que es casi igual el porcentaje de estudiantes que si les hace feliz leer y a los que solo a veces, en donde específicamente en el grupo A el 42.9% si les hace feliz leer, asimismo a un porcentaje igual solo a veces, al 9.5% casi nunca y una minoría de 4.8% no les hace feliz leer. Por otro lado, en el grupo B a una gran parte

15. ¿Tienes libros para leer en casa?

21 respuestas



del 52.4% también les hace feliz leer, mientras que al 47.6% a veces y a ninguna encuestada casi nunca o no les hace feliz.

Grupo A

Figura 33. Libros para leer en casa. Libros para leer en casa. Agrupa la cantidad de estudiantes del grupo A que tienen o no libros en casa. Tomado de Google forms, 2021.

15. ¿Tienes libros para leer en casa?

21 respuestas

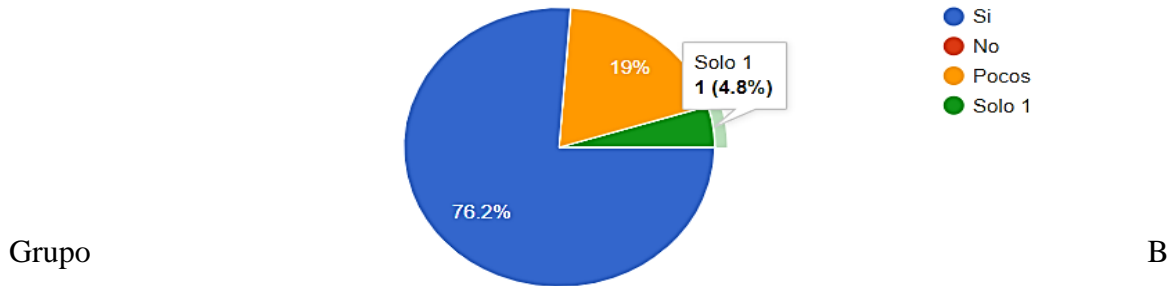


Figura 34. Libros para leer en casa. Agrupa. La cantidad de estudiantes del grupo B que tienen o no libros en casa. Tomado de Google forms, 2021.

En cuanto al tema de esta pregunta, los resultados expuestos en la figura 33 y 34 se concluye que las estudiantes si tienen libros para leer en su casa. Ya que, la mayor parte de los encuestados (95.2%) del grupo A afirman que tienen libros en su casa, una pequeña parte del 4.8% tienen

16. ¿Cuántos libros tienes en casa?

21 respuestas

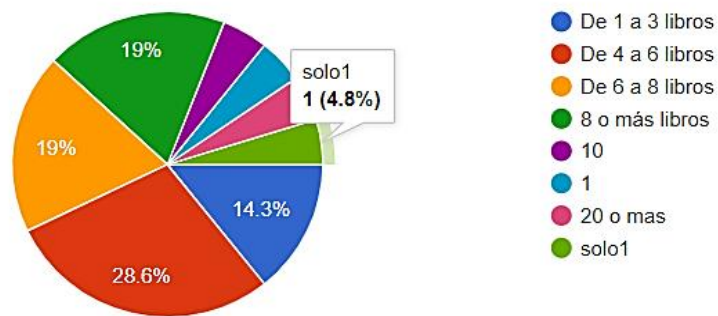


Figura 35. Cantidad de libros. Da a conocer el número de libros que tienen las estudiantes del grupo A en casa. Tomado de Google forms, 2021.

pocos y ninguna respondió que solo uno o no tiene. Sin embargo, en el grupo B una cantidad menor pero considerable del 76.2% responden si, el 19% asegura que tienen pocos y un 4.8% tienen un solo libro, como se muestra en la gráfica.

Grupo A

Grupo B

Haciendo énfasis en la cantidad de libros se evidencia que el 38.1% del grupo A cuentan con 8 o más libros en su casa, el 19% de 1 a 3, el 14.3% de 6 a 8 y de los encuestados 5 (cada uno con 4.8%) respondieron que tienen 32, 50, 15 y muchísimos libros. En contraste, en el grupo B son mayoría con 28.6% los que tienen de 4 a 6 libros, otras 2 partes semejantes al 19% cada una, tienen de 6 a 8 y de 8 o más libros, el 14.3% posee de 1 a 3 y 5 estudiantes equivalentes a un 4.8% cada uno, aseguraron que en su casa encuentran 10, 1, solo 1 y 20 o más libros.

Grupo A

17. ¿Lees con tus padres?
21 respuestas

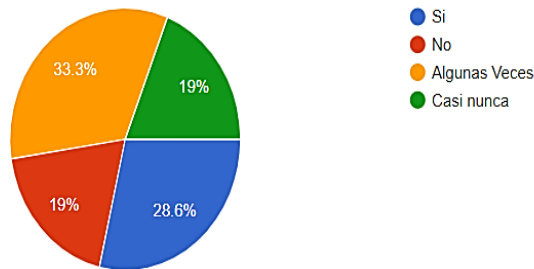


Figura 36. Número de libros. Da conocer el número de libros que tienen las estudiantes del grupo B en casa. Tomado de Google forms, 2021.

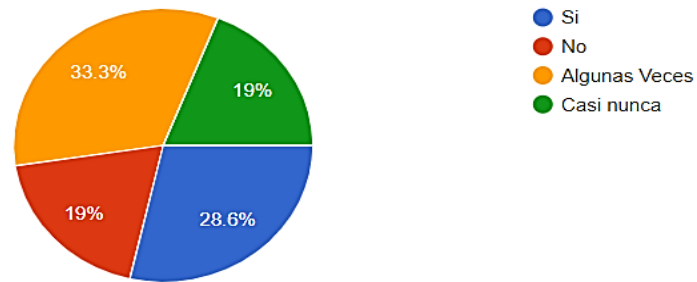


Figura 37. Lectura con padres. Lectura con padres. Integra el porcentaje de estudiantes del grupo A que sí, no, algunas veces o casi nunca leen con sus padres. Tomado de Google forms, 2021.

17. ¿Lees con tus padres?
21 respuestas

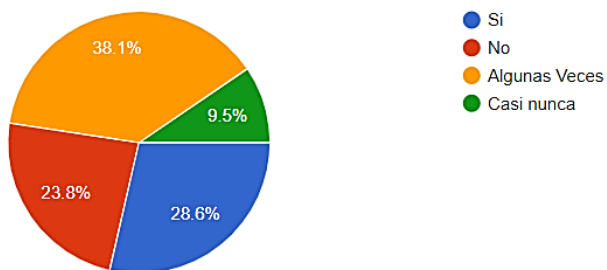
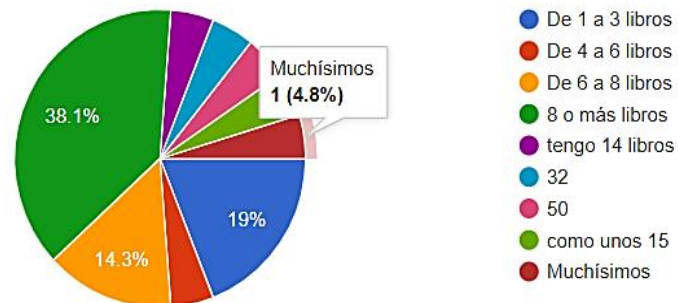


Figura 38. Lectura con compañía. Integra el porcentaje de estudiantes del grupo B que sí, no, algunas veces o casi nunca leen con sus padres. Tomado de Google forms, 2021.

16. ¿Cuántos libros tienes en casa?

21 respuestas

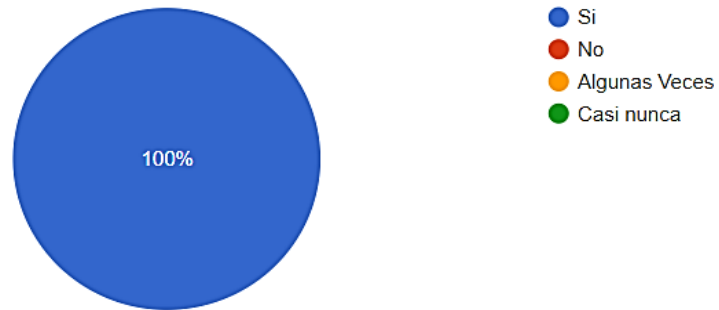


Grupo B

Se preguntó si los alumnos tenían la oportunidad de leer con sus padres, a lo que el 33.3% del grupo A manifestó que algunas veces, mientras el 28.6% si lo hace, por otro lado, a los que casi nunca y definitivamente no lo hacen corresponde a un 19% y 19% de los encuestados. En cambio, en el grupo B una cantidad mayor del 38.1% dio a conocer que algunas veces leen con sus padres, un promedio igual al del grupo A de 28.6% en este grupo respondieron que sí, el 23.8% no lo hacen y el 9.5% casi nunca.

18. ¿Te gusta la clase de Lengua Castellana?

21 respuestas

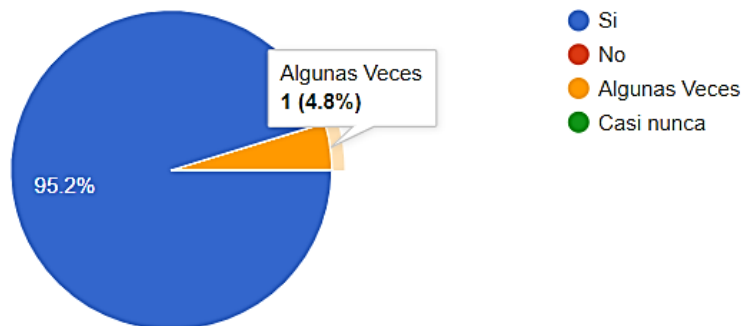


Grupo A

Figura 39. Clase de Lengua Castellana. Expone el porcentaje de estudiantes del grupo A que eligieron que si les gusta la clase de Lengua Castellana. Tomado de Google forms, 2021.

18. ¿Te gusta la clase de Lengua Castellana?

21 respuestas



Grupo B

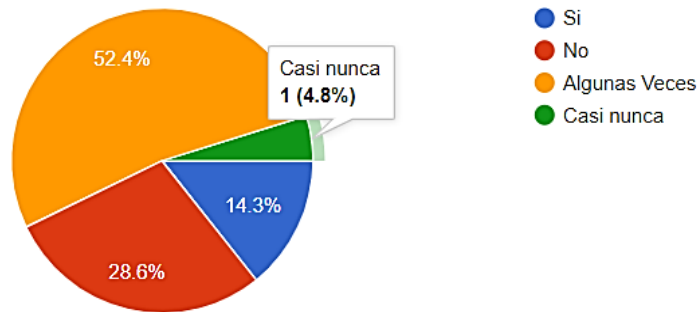
Figura 40. Preferencia por clase de Lengua Castellana. Expone el porcentaje de estudiantes del

Referente a la clase de Lengua Castellana, en los resultados que se muestran las figuras 40 y 41 se obtuvo que a casi todos los encuestados les gusta. Específicamente, a el 100% del grupo A si

les gusta, y en el grupo B una cantidad menor pero también significativa de 95.2% expone que también les gusta la clase, no obstante, una pequeña parte del 4.8% solo algunas veces.

19. ¿Se te dificulta comprender los textos que lees?

21 respuestas

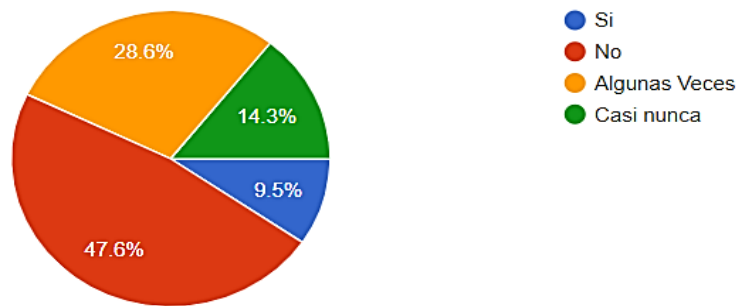


Grupo A

Figura 41. Compresión de textos. Integra la cantidad de estudiantes del grupo A que eligieron que sí, no, algunas veces o que casi nunca presentan dificultad para comprender un texto. Tomado de

19. ¿Se te dificulta comprender los textos que lees?

21 respuestas



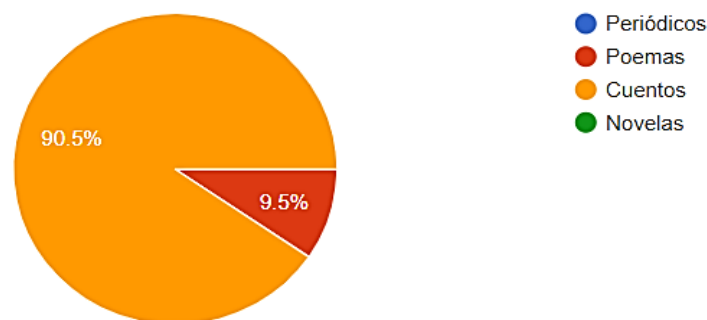
Grupo B

Figura 42. Compresión de textos al leer. Integra la cantidad de estudiantes del grupo B que eligieron que sí, no, algunas veces o que casi nunca presentan dificultad para comprender un texto. Tomado

En las gráficas expuestas anteriormente, se observa que en el grupo A una gran parte de la población del 52.4% considera que algunas veces se les dificulta comprender los textos que leen, en cambio, el 28.6% no, el 14.3% si y a una minoría de 4.8% casi nunca. Por otro lado, según la gráfica del grupo B y en comparación al grupo A son más las personas a las que no se les dificulta comprender los textos que leen (47.6%), al 28.6% algunas veces, al 14.3% casi nunca y a muy pocas específicamente el 9.5% se les dificulta.

20. ¿Qué tipos de libros o textos lee con mayor frecuencia durante la clase de lengua castellana?

21 respuestas

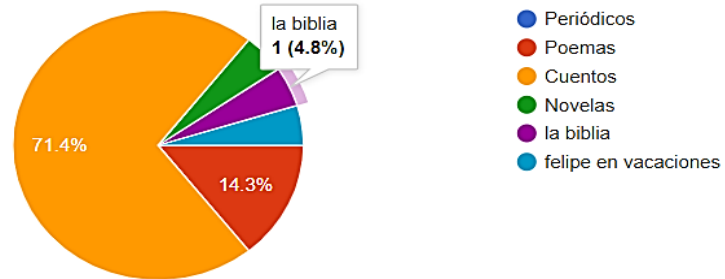


Grupo A

Figura 43. Tipos de libros o textos en clase de lengua Castellana. Agrupa los porcentajes equivalentes a los tipos de libros o textos que los estudiantes del grupo A leen con mayor frecuencia

20. ¿Qué tipos de libros o textos lee con mayor frecuencia durante la clase de lengua castellana?

21 respuestas



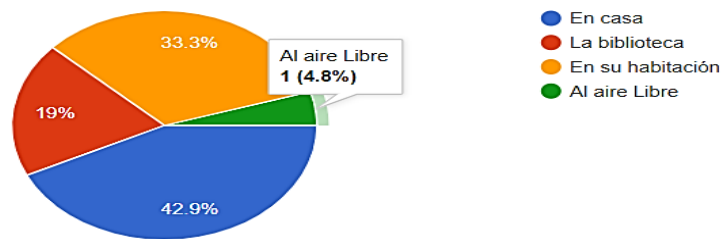
Grupo B

Figura 44. Tipos de libros o textos leídos en clase de lengua Castellana. Agrupa los porcentajes equivalentes a los tipos de libros o textos que los estudiantes del grupo B leen con mayor frecuencia en la clase de lengua Castellana.

En lo que concierne, a los tipos de libros que la población encuestada lee durante la clase de Lengua Castellana, se evidencia que en el grupo A una cantidad considerable del 90.5% seleccionaron los cuentos, 9.5% los poemas y ninguno lee periódicos o novelas. Asimismo, en el grupo B en su mayoría (71.4%) leen cuentos, solo el 14.3% poemas y 3 estudiantes que en promedio son 4.8% cada uno indicaron que leen; novelas, la biblia, Felipe en vacaciones, finalmente como se observa no leen periódicos durante la clase.

21. ¿En qué lugar prefiere leer?

21 respuestas

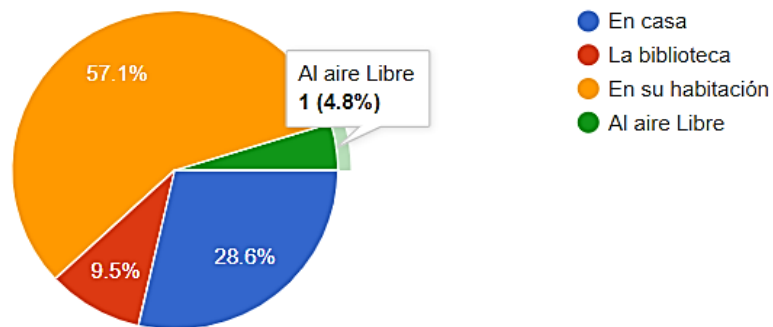


Grupo A

Figura 45. Lugares donde leen. Muestra la cantidad de estudiantes del grupo A que prefieren leer en la casa, la biblioteca, en su habitación o al aire libre. Tomado de Google forms, 2021.

21. ¿En qué lugar prefiere leer?

21 respuestas



Grupo B

Figura 46. Lugares favoritos para leer. Muestra la cantidad de estudiantes del grupo B que prefieren leer en la casa, la biblioteca, en su habitación o al aire libre. Tomada de Google forms, 2021.

En el primer grafico se observa que del grupo A el 42.9% de los alumnos les gusta leer en su casa, a el 33.3% en su habitación, a un 19% en la biblioteca y solo al 4.8% al aire libre. A diferencia del grupo A, en la gráfica del grupo B es evidente que gran parte (57.1%) de los encuestados respondieron que les gusta leer en su habitación, al 28.6% en casa, al 9.5% en la biblioteca y de igual forma que al otro grupo un 4.8% leen al aire libre.

22. ¿Participas de manera Activa en las clases de Lengua Castellana?

21 respuestas

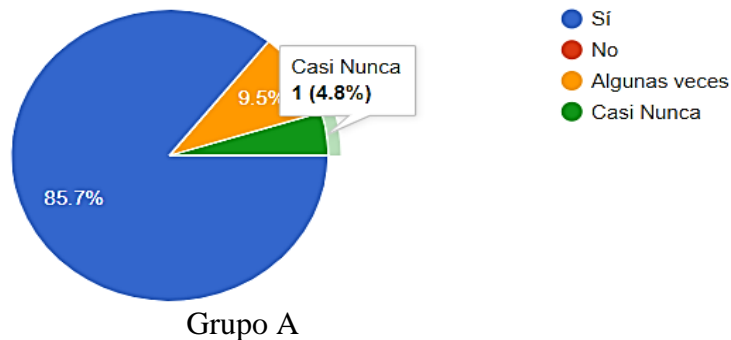
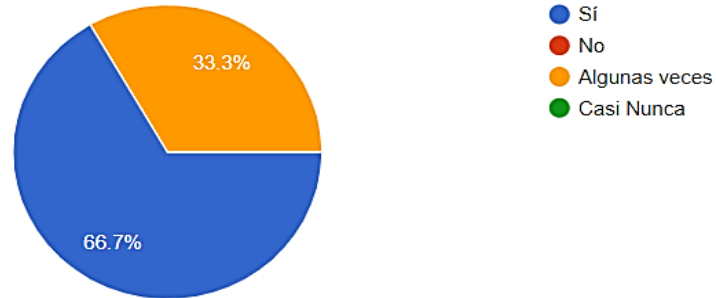


Figura 47. Participación en clase. Participación en clase. Integra los porcentajes de estudiantes del grupo A que sí, no, algunas veces o casi nunca participan en la clase de Lengua Castellana. Tomado

22. ¿Participas de manera Activa en las clases de Lengua Castellana?

21 respuestas



Grupo B

Figura 48. Participación en clase de Lengua Castellana. Integra los porcentajes de estudiantes del grupo B que sí, no, algunas veces o casi nunca participan en la clase de Lengua Castellana. Tomado

Según los datos registrados se obtuvo que casi todos los integrantes del grupo A, con un 85.7% si participan de manera activa durante las clases de Lengua Castellana, un 9.5% algunas veces y

23. ¿Comprendes con Facilidad la intensión comunicativa de un texto?

21 respuestas

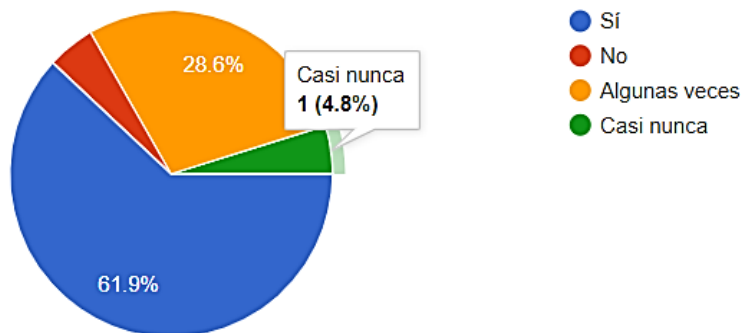
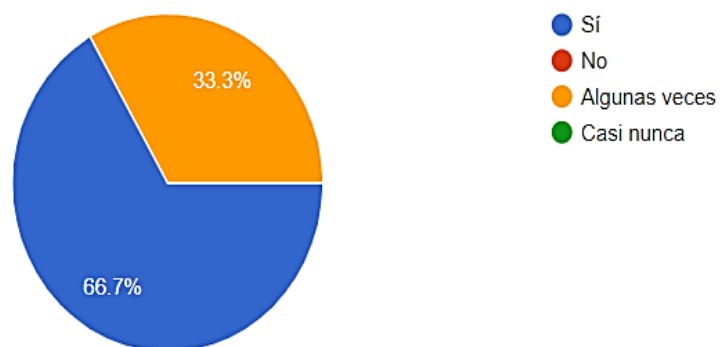


Figura 49. Comprender intensión comunicativa de un texto. Da conocer la cantidad de estudiantes del grupo A que consideran que si o algunas veces comprenden con facilidad la intensión

un 4.8% casi nunca lo hacen. Igualmente, en la gráfica del grupo B se observa que también la gran mayoría con un 66.7% si participan activamente y el resto con 33.3% dan conocer que solo algunas veces lo hacen.

23. ¿Comprendes con Facilidad la intensión comunicativa de un texto?

21 respuestas



Grupo B

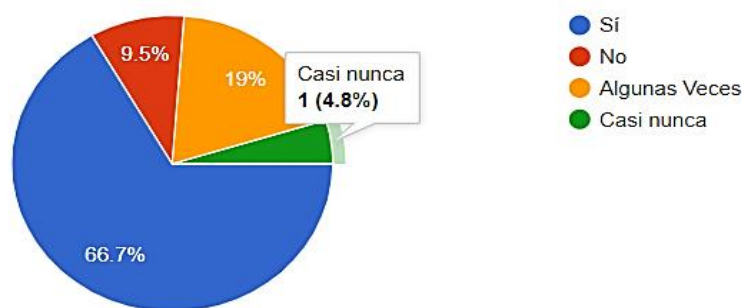
Figura 50. Intensión comunicativa de un texto. Conocer la cantidad de estudiantes del grupo B que consideran que si o algunas veces comprenden con facilidad la intensión comunicativa de un texto.

Tomado de Google forms, 2021.

En base a los resultados encontrados se interpreta que en cada grupo es significativa la cantidad de estudiantes que comprenden con facilidad la intención comunicativa de un texto. Donde que el 66.7% de los estudiantes del grupo A comprenden la intención comunicativa del texto y la otra parte del 33.3% algunas veces. En el grupo B, igualmente una gran cantidad del 61.9% respondieron que sí, un 28.6% algunas veces, un 4.8% casi nunca y un 4.8% definitivamente no comprenden, evidenciado en la gráfica.

24. ¿Te gusta crear y escribir historias?

21 respuestas



Grupo A

Figura 51. Preferencia por crear y escribir textos. Expone por medio de porcentajes a las estudiantes del grupo A que respondieron que sí, no, algunas veces o casi nunca les gusta crear y escribir textos.

Tomado de Google forms, 2021.

24. ¿Te gusta crear y escribir historias?

21 respuestas



Grupo B

Figura 52. Inclinación por crear y escribir textos. Expone por medio de porcentajes a las estudiantes del grupo B que respondieron que sí, no, algunas veces o casi nunca les gusta crear y escribir textos. Tomado de Google forms, 2021.

Finalmente, se le pregunto a los participantes de la encuesta si les gusta crear y escribir historias, de lo cual en el grupo A el 66.7% respondió que, si lo hacen, un 19% algunas veces, un 9.5% no le gusta y, por último, un 4.8% casi nunca. Por otro lado, en el grupo B una gran parte (85.7%) mayor a la del grupo A manifestaron que si les gusta, un 9.5% eligieron algunas veces, el 4.8% casi nunca y ningún estudiante afirmo que no le gusta.

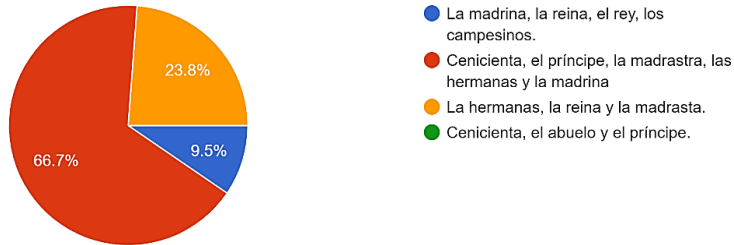
11.2 Resultados del test

Para caracterizar el nivel de comprensión de las estudiantes en la asignatura de lengua Castellana, específicamente en el desarrollo de las competencias de producción textual y comprensión lectora, se hace uso de un pre-test y después de poner en práctica las secuencias didácticas basadas en el enfoque EpC (Enseñanza para la Comprensión) el sujeto de estudio respondió a un post-test que contenía preguntas cerradas y abiertas. Para evidenciar la información recopilada en el pre-test y post-test, se exponen los resultados recopilados por la

herramienta virtual google forms: presenta unas figuras tipo pastel que muestra los porcentajes de las opciones seleccionadas.

Pre-test

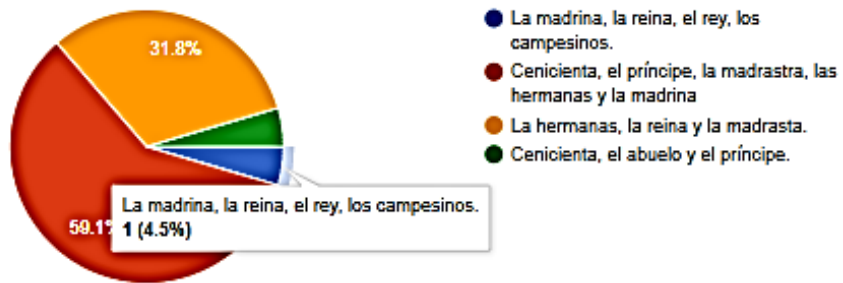
¿Qué personajes intervienen en el cuento?
21 respuestas



Grupo A

Figura 53. Personajes que intervienen en el cuento. Da a conocer la cantidad de estudiantes del grupo A que afirman quienes son los personajes que intervienen en el cuento. Tomado de Google forms, 2021.

¿Qué personajes intervienen en el cuento?
22 respuestas



Grupo B

Figura 54. Personajes del cuento. Da a conocer la cantidad de estudiantes del grupo B que afirman quienes son los personajes que intervienen en el cuento. Tomado de Google forms, 2021.

Con referencia a la primera pregunta de este pre-test, en las figuras anteriores se evidencia que, aunque la gran mayoría de las integrantes de ambos grupos acertaron con la respuesta

correcta (Cenicienta, el príncipe, la madrastra, las hermanas y la madrina) una cantidad significativa respondió erróneamente. En las figuras 54 y 55, se muestra que un 66.7% del grupo A y un 59.1% del grupo B respondieron correctamente, en cambio un 23.8% y 9.5% del grupo A, así también un 31.8%, 4.5% y otro 4.5% del grupo B eligieron otras respuestas, por ende, se equivocaron.

¿Cómo se sentía la joven por no poder asistir al baile?
21 respuestas

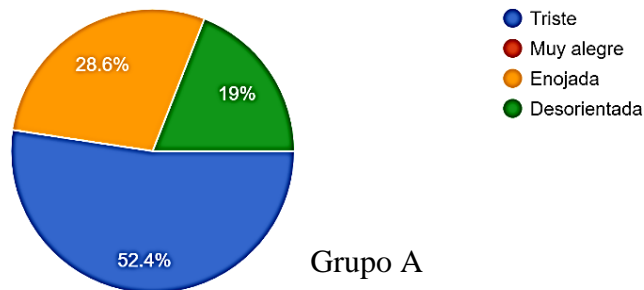
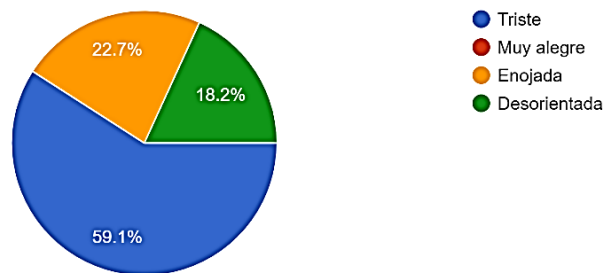


Figura 55 Sentir de la joven al no poder asistir al baile. Evidencia mediante un porcentaje la respuesta por la cual se inclinaron las estudiantes del grupo A. Tomado de Google forms, 2021.

¿Cómo se sentía la joven por no poder asistir al baile?
22 respuestas



Grupo B

Figura 56. Sentimiento de la joven al no poder asistir al baile. Evidencia mediante un porcentaje la respuesta por la cual se inclinaron las estudiantes del grupo B. Tomado de Google forms, 2021.

Cabe destacar que, así como en la anterior pregunta en esta también fueron más las estudiantes que eligieron la respuesta correspondiente, seleccionando que la joven se sentía triste al no poder asistir al baile, a excepción de una gran cantidad que eligieron otras opciones. Como en la figura 56 se evidencia, en el grupo A un 52.4% respondieron acertadamente, lo contrario de un 28.6% y un 19% que aseguran que la joven se sentía enojada y desorientada. Por otro lado, en el grupo B como se observa en la gráfica 57 un 59.1% respondieron correcto, en contraste de un 22.7% y un 18.2% que no lo hicieron. En resumen, en el grupo A fueron menos las estudiantes que identificaron pertinente la respuesta.

Cuando Cenicienta llegó al palacio se hizo un enorme silencio porque:
21 respuestas



Grupo A

Figura 57. Llegada de Cenicienta al palacio. Plasma a través de un porcentaje la opción escogida por el total de estudiantes del grupo A que dieron respuesta al interrogante planteado. Tomado de Google forms, 2021.

Cuando Cenicienta llegó al palacio se hizo un enorme silencio porque:

respuestas

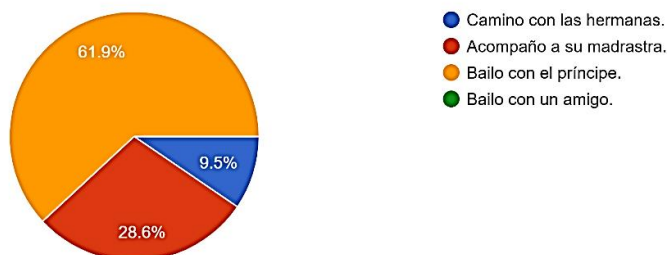


Grupo B

Figura 58. Cenicienta al llegar al palacio. Plasma a través de un porcentaje la opción escogida por el total de estudiantes del grupo B que dieron respuesta al interrogante planteado. Tomado de Google forms, 2021.

Seguidamente en la pregunta número 3, la mayoría de estudiantes aseguran que cuando Cenicienta llegó al palacio se hizo un gran silencio porque todos admiraban su belleza mientras se preguntaban quién era esa hermosa princesa, siendo esta la respuesta correcta; no obstante, prevalece una cantidad significativa que eligió otra opción. Concretamente como se observa en las gráficas 58 y 59, el 66.7% del grupo A y el 72.7% del grupo B (porcentaje mayor al grupo A) seleccionaron de forma acertada, en comparación a ciertas integrantes que respondieron incorrectamente, en el grupo A un 4.5% afirma que la quedaron mirando porque todos conocían a esa hermosa mujer, además del 9.5% y 19% del mismo grupo, adicional a un 22.7%, y 4.5% del grupo B que eligieron las dos opciones: Cenicienta no estaba vestida acorde al baile y que era la hija del rey.

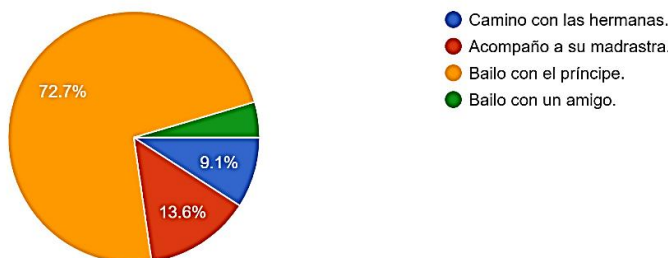
¿Qué paso con cenicienta en el baile?
21 respuestas



Grupo A

Figura 59. Cenicienta en el baile. Agrupa las opciones seleccionadas por las estudiantes del grupo A para resolver el interrogante. Tomado de Google forms, 2021.

¿Qué paso con cenicienta en el baile?
22 respuestas



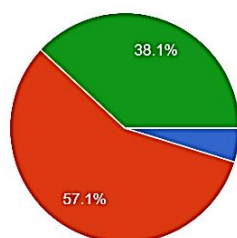
Grupo B

Figura 60. Acontecimiento en el baile. Muestra la opción seleccionada por las estudiantes del grupo B para resolver el interrogante. Tomado de Google forms, 2021.

En la figura 60 se observan las respuestas de las integrantes del grupo A, ahí se evidencia que un 61.9% afirman adecuadamente que la Cenicienta bailo con el príncipe, en cambio el 28.6% que acompaña a su madrastra y el 9.5% que camino con las hermanas. Por otro lado, en el grupo B como muestra la figura 61, un promedio mayor al grupo A de 72.7% eligieron apropiadamente, a lo contrario del 4.5% que asegura que Cenicienta bailo con un amigo, al 9.1% y el 13.6% que escogieron otras respuestas. Teniendo en cuenta las figuras mencionadas se

interpreta que son más las alumnas que hicieron una elección adecuada, pero aun subyace un promedio casi igual de integrantes que lo hicieron de forma errónea.

¿Cómo termina el cuento?
21 respuestas

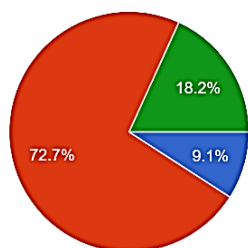


- Cenicienta nunca volvió a ver al príncipe.
- Cenicienta y el príncipe se casaron.
- El príncipe se casó con la hermana de Cenicienta.
- Cenicienta no volvió a salir.

Grupo A

Figura 61. Final del cuento. Plasma por medio de un porcentaje la respuesta por la cual los estudiantes del grupo A se inclinaron. Tomado de Google forms, 2021.

¿Cómo termina el cuento?
22 respuestas



- Cenicienta nunca volvió a ver al príncipe.
- Cenicienta y el príncipe se casaron.
- El príncipe se casó con la hermana de Cenicienta.
- Cenicienta no volvió a salir.

Grupo B

Figura 62. Desenlace del cuento. Plasma por medio de un porcentaje las respuestas por la cual los estudiantes del grupo B se inclinaron. Tomado de Google forms, 2021.

Referente a cómo termina el cuento, así como se muestra en las figuras la mayoría de estudiantes seleccionaron la respuesta correcta: Cenicienta y el príncipe se casaron, sin embargo, en el grupo B (figura 63) un mayor número con 72.7% acertaron, en cambio en el grupo A (figura 62) fueron menos con un promedio equivalente al 57.1%. En contrate, varias integrantes de ambos grupos se inclinaron por escoger que Cenicienta no volvió a salir, en el grupo A la

cantidad fue mayor con un 38.1% y un 18.2% del otro grupo. Por último, una minoría de 4.5% del grupo A y un 9.1% del grupo B afirmaron que Cenicienta nunca volvió a ver al príncipe. Finalmente, se interpreta que en el grupo A en comparación del grupo B fueron menos las alumnas que comprendieron como termina el cuento y por ende sus respuestas.

Si pudieras escribir un título alternativo para la historia, ¿Cuál sería?

21 respuestas

La Cenicienta perdida
La chica de la zapatilla
Cenicienta y el rey :)
La zapatilla y la joven
La princesa de la bondad
La princesa y el príncipe
La doncella y la zapatilla
La zapatilla de cristal
Una hermosa princesa escondida

Grupo A

Figura 63. Título alternativo para la historia. Expone por medio de palabras las respuestas de las estudiantes del grupo A que dieron a conocer un título alternativo. Tomado de Google forms, 2021.

Si pudieras escribir un título alternativo para la historia, ¿Cuál sería?

22 respuestas

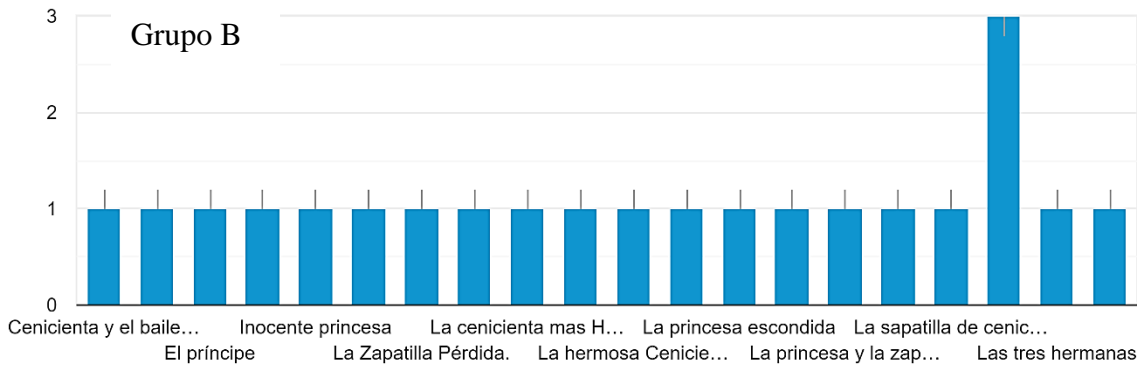
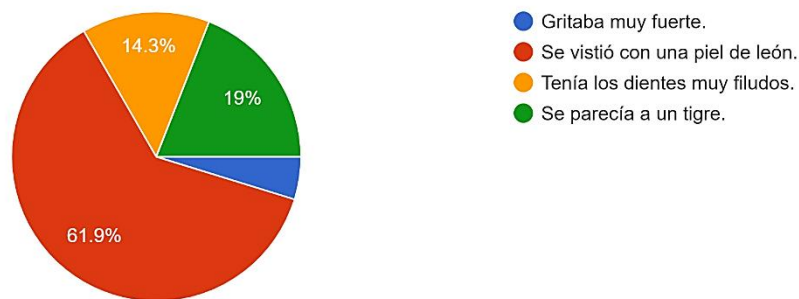


Figura 64. Otro título para la historia. Expone por medio de palabras y barras las respuestas de las estudiantes del grupo B que dieron a conocer un título alternativo. Tomado de Google forms, 2021.

Referente al título alternativo que las integrantes de ambos grupos le hicieron al cuento, el las figuras 63 y 64 se evidencia que en el grupo A y B las estudiantes hicieron uso de su imaginación para que sus títulos se relacionaran con el cuento; plantearon títulos parecidos en los que se repiten las palabras: Cenicienta, zapatilla y príncipe.

Los animales huyeron hacia la selva porque el asno:

21 respuestas



Grupo A

Figura 65. Razón por la que los animales huyeron al bosque. Muestra por medio de un porcentaje la afirmación por la que se inclinaron las estudiantes del grupo A. Tomado de Google Forms, 2021.

Los animales huyeron hacia la selva porque el asno:
22 respuestas

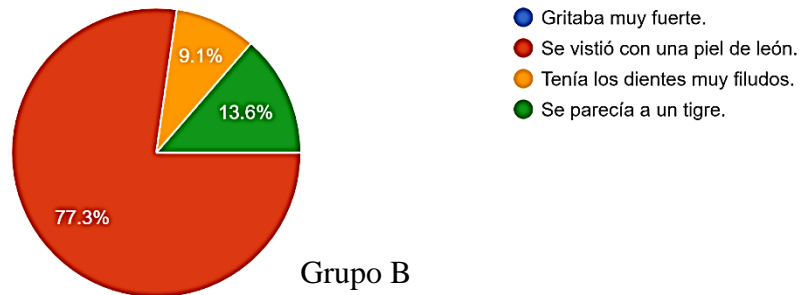


Figura 66. Porqué los animales huyeron al bosque. Muestra por medio de un porcentaje la afirmación por la que se inclinaron las estudiantes del grupo B. Tomado de Google Forms, 2021.

Acerca de porque los animales huyeron hacia la selva, en la figura 66 se observa que el mayor porcentaje de 77.3% respondieron positivamente eligiendo que el asno se vistió con una piel de león, otro de 13.6% se inclinaron por la opción de que la asno tenia los dientes muy filudos, un 9.1% aseguran que el asno parecía un tigre y por último la minoría de 0% (una persona) selecciono que el asno gritaba muy fuerte. Así pues, en el grupo B como expone la gráfica 67, fueron más que en el otro grupo las estudiantes que acertaron con un porcentaje específicamente del 77.3% y el resto en contraste al grupo B, fue una cantidad menor equivalente al 9.1% y 13.6% que consideran que la asno tenia los dientes filudos y parecía un tigre.

El texto que leiste es:
21 respuestas

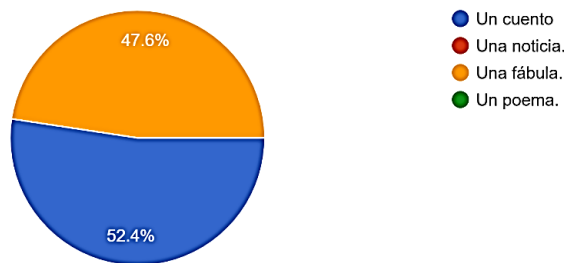
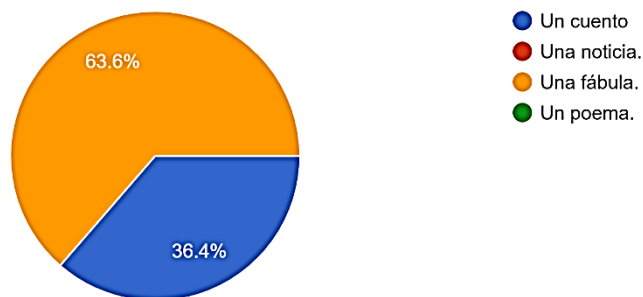


Figura 67. Tipo de texto. Expone por medio de porcentajes a las estudiantes del grupo A que consideran que el texto es una fábula o un cuento. Tomado de Google forms, 2021.

El texto que leíste es:

22 respuestas

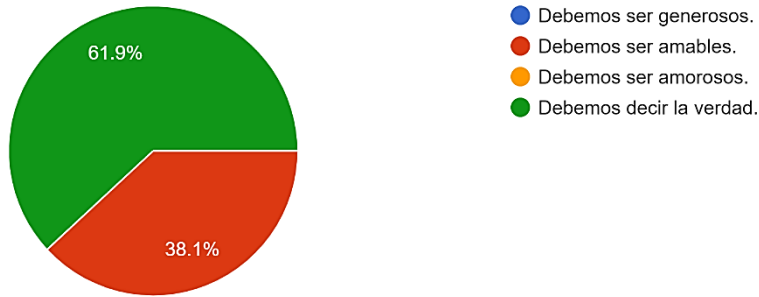


Grupo B

Figura 68. Tipo de texto que leyeron. Expone por medio de porcentajes a las estudiantes del grupo B que consideran que el texto es una fábula o un cuento. Tomado de Google forms, 2021.

De acuerdo a lo plasmado en las figuras 67 y 68 se interpreta que en el grupo A con un 47.6% fueron menos las estudiantes que identificaron el tipo de texto que habían leído (fabula) en cambio en el otro grupo la gran mayoría, específicamente el 63.6% acertó. Por ende, en el grupo A la mayor parte de 52.4% erróneamente relacionaron el texto con un cuento y en el grupo B una cantidad menor de 36.4% eligieron lo mismo. Se concluye que en el grupo A son más las alumnas que confunden la fábula con un cuento.

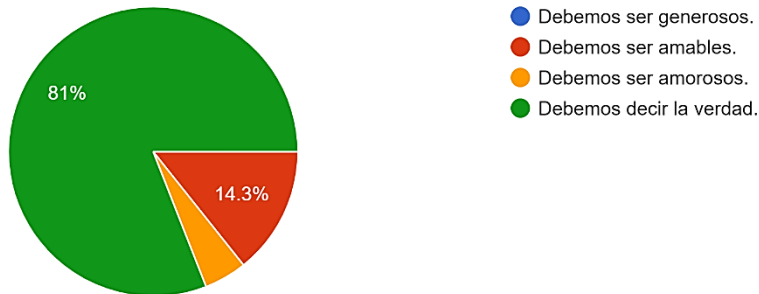
La moraleja: “No simules lo que no eres, si pasar vergüenza no quieres” significa que:
21 respuestas



Grupo A

Figura 69. Moraleja del texto. Recopila por medio de porcentajes las integrantes del grupo A que afirman que la moraleja es; debemos ser generosos, amables, amorosos o decir la verdad. Tomado de Google forms, 2021.

La moraleja: “No simules lo que no eres, si pasar vergüenza no quieres” significa que:
21 respuestas



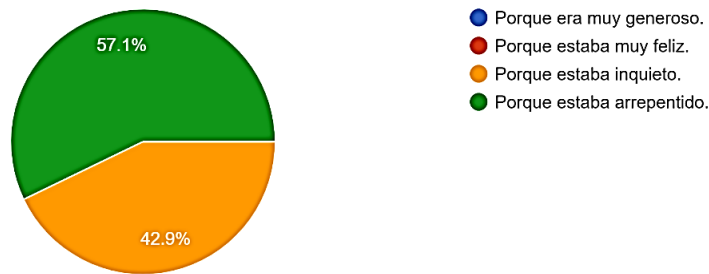
Grupo B

Figura 70. Moraleja de la fábula. Recopila por medio de porcentajes las integrantes del grupo B que afirman que la moraleja es; debemos ser generosos, amables, amorosos o decir la verdad. Tomado de Google forms 2021.

Según lo expuesto en las anteriores graficas 70 y 71, se entiende que en el grupo A en comparación al otro grupo, fueron menos las alumnas que respondieron adecuadamente. Ya que una minoría del 61.9% del grupo A y una mayoría del 81% del grupo B afirman que la moraleja

significa que se debe decir la verdad, siendo esta la respuesta correcta. No obstante, el resto del grupo A y un 14.3% del B consideran que la moraleja quiere decir que se debe ser amable y un 4.5% (una persona) de este último grupo asegura que la moraleja significa que se debe ser amoroso.

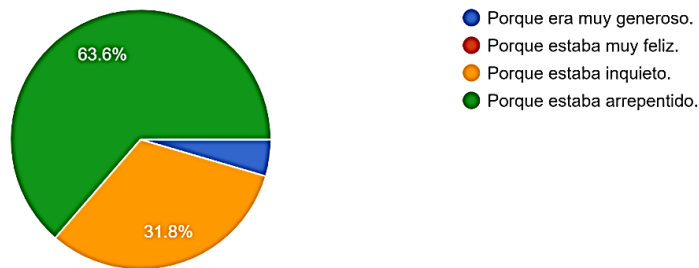
¿Por qué crees tú, que el asno iba con la cabeza gacha siguiendo a su amo?
21 respuestas



Grupo A

Figura 71. Razón por la cual iba el asno con la cabeza agachada. Agrupa la cantidad de estudiantes del grupo A que eligieron porque estaba arrepentido y porque era generoso, expone estos resultados por medio de porcentajes. Tomado de Google forms, 2021.

¿Por qué crees tú, que el asno iba con la cabeza gacha siguiendo a su amo?
22 respuestas



Grupo B

Figura 72. Asno con la cabeza agachada. Agrupa la cantidad de estudiantes del grupo B que eligieron porque el asno iba con la cabeza agachada, expone estos resultados por medio de porcentajes. Tomado de Google forms, 2021.

En referente a lo que muestra la gráfica 72, el 57.1% del grupo A seleccionaron positivamente que el asno iba con la cabeza agachada porque estaba arrepentido y el resto de un porcentaje equivalente al 42.9% consideran que el asno estaba inquieto. Por otra parte, en el grupo B como se observa en la gráfica 73, una gran parte de integrantes de 63.6% también seleccionaron correctamente, un 31.8% de igual forma consideran que estaba inquieto y una mínima parte del 4.5% erróneamente decidió que el asno era generoso. Concluyendo, se puede decir que en el grupo A, las integrantes les faltó comprensión, por lo cual, en contraste al otro grupo fueron menos las que respondieron adecuadamente.

¿Por qué crees tú que el asno se vistió con la piel del león?

21 respuestas

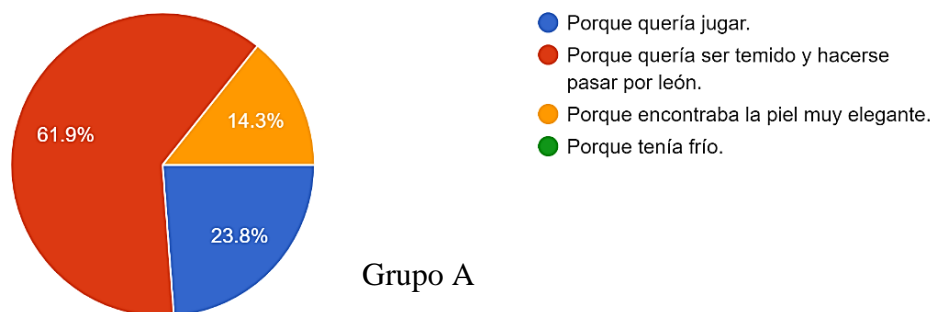


Figura 73. Asno con piel de león. Muestra la cantidad de estudiantes que integran el grupo A que se inclinaron por la misma opción para dar respuesta al interrogante. Tomado de Google forms, 2021.

¿Por qué crees tú que el asno se vistió con la piel del león?

22 respuestas

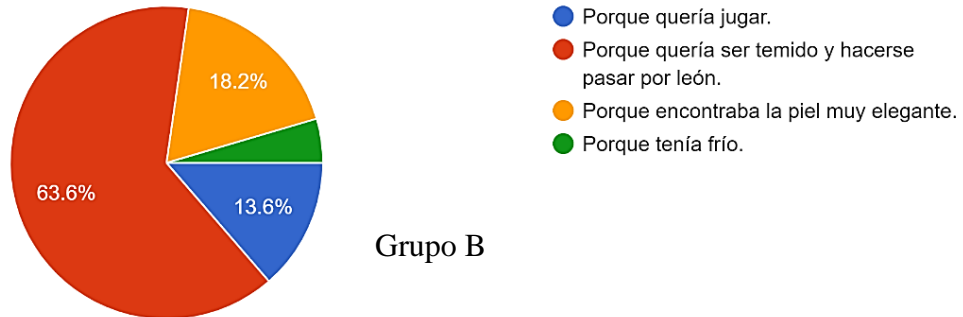


Figura 74. Asno se vistió con piel de león. Muestra la cantidad de estudiantes que integran el grupo B que se inclinaron por diferentes opciones para dar respuesta al interrogante. Tomado de Google forms, 2021.

En la gráfica 74 se evidencia que el 61.9% de las integrantes del grupo A creen que el asno se vistió de león porque quería ser temido y hacerse pasar por león, la cual es la respuesta correcta, en cambio un 23.8% asegura que quería jugar y un 14.3% concluyeron que encontraba la piel muy elegante. No obstante, en el grupo B como se observa en la figura 75, el 63.6% (porcentaje mayor al grupo A) también respondieron positivamente, un 18.2%, 13.6% y 4.5% se equivocaron eligiendo las otras opciones.

Escribe un final para la historia en el cual imagines ¿Qué le diría el amo al asno respecto a su conducta?

21 respuestas

Que no tiene por qué mentir en lo que el no es

No tienes que aparentar lo que no eres.

Que no hay que esconder Lo que no eres porque así te rechazaran más y cuando todo el mundo sepa nadie querra acercarse a ti entonces dí la verdad.

- Asno, porque hiciste eso.

Despues de un rato el asno le contesto.

- Es porque quería ser temido por los animales que rondan por aquí

- Eso esta muy mal asno, además no debes fingir ser otro animal.

Luego los regresaron a casa.

No debes decir mentira porque cuando te descubran te sentirás avergonzado

El amor le daría como clase de comprensión , gratitud y se el mismo porque aunque el asno fuera deo o los demás animales se burlaban de él no le tenía que prestar a tención y ser el mismo

El asno estaba muy arrepentido por su actitud

El asno muy triste se fue a dormir. A la mañana siguiente el amo lo perdono y le pidió que fuera donde los animales y pidiera disculpas por lo ocurrido

El asno decidió pedir disculpas por su comportamiento y el amo lo felicito por ser capaz de pedir perdón

El asno pidió perdón a los animales por decirles mentira

El amo regaño al Asno por si conducta y lo hizo prometer no volver a decir mentiras

El amo le dije: asno no debes vestirse con piel de León otra vez porque a los demás les da miedo

El asno decidió pedir perdón y prometió no volver a meter a sus amigos. El amo le dijo que debía aprender la lección y que se sentía feliz porque él había sido capaz de reconocer sus errores

El asno decidió pedir disculpas y su amo se alegro de que logrará reconocer su error

Grupo A

Figura 75. Final para la historia. Agrupa las respuestas escritas por las integrantes del grupo A, se exponen por medio de palabras. Tomado de Google forms, 2021.

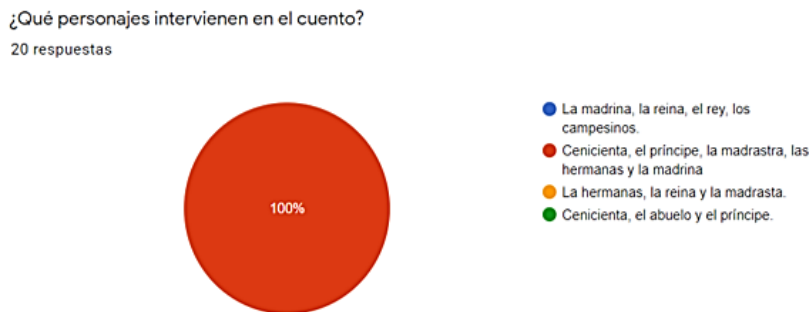
El amo le dijo al Asno que su conducta no estaba bien y que debía pedir perdón	<p>Escribe un final para la historia en el cual imagines ¿Qué le diría el amo al asno respecto a su conducta?</p> <p>22 respuestas</p> <p>El asno con piel de leon</p> <p>El asno se dio cuenta que estaba actuando mal y volvió a pedir disculpas a los demás animales.</p> <p>Debes mejorar tu actuar y pedir disculpa a los demás.</p> <p>La verdad</p> <p>Estoy muy furioso con tigo, voy a tener que colocarte mas trabajo en la granja</p> <p>No debes aparentar lo que no eres.</p> <p>Que fue muy vergonzoso que todos los animales huyeran por no ser sincero y decir siempre la verdad por mas dura que sea la realidad.</p> <p>El amo le dijo :que estaba muy rabioso, porqué había hecho algo malo y que podría haber hecho algo más para ganarse el respeto de los animales</p>
El asno decidió pedir disculpas después del regaño del amo	
El asno decidió pedir disculpas a los demás animales y también a su amo, quien lo perdono y le dijo que no lo volviera a hacer	
Los animales	
Que lo felicita por su comportamiento	
Que debemos ser siempre sinceros	
El amo le dijo al León: Asno no debes asustar a los demás, eso no está bien	
El amo dijo: Asno eres muy malo eso no se hace	
Que no debe fingir alguien que no eres porque tu eres único	

Grupo B

Figura 76. Desenlace para la historia. Agrupa las respuestas escritas por las integrantes del grupo B, se exponen por medio de palabras. Tomado de Google forms, 2021.

Por último, las estudiantes crearon un final en torno a las acciones que transcurrieron en la fábula presentada. En las figuras 76 y 77 se evidencia que las integrantes del grupo A y B crearon desenlaces coherentes y consecuentes, sin embargo, se observa que no son muchas las que tuvieron en cuenta la moraleja, además no todas comprendieron lo que tenían que hacer, ya que en sus redacciones solo algunas responden a la pregunta base para hacer dicho final ¿Qué le diría el amo al asno respecto a su conducta? Adicionalmente, hay finales que carecen de la construcción de un párrafo donde se siga el ritmo de la historia.

Post-test



Grupo A

Figura 77. Personajes que intervienen en el cuento. Da a conocer la cantidad de estudiantes del grupo A que afirman quienes son los personajes que intervienen en el cuento. Tomado de Google forms, 2021.



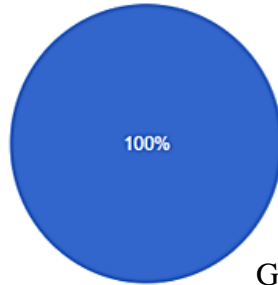
Grupo B

Figura 78. Personajes que intervienen en la historia. Da a conocer la cantidad de estudiantes del grupo B que afirman quienes son los personajes que intervienen en el cuento. Tomado de Google forms, 2021.

En la figura 79, se puede observar que casi todas las estudiantes del grupo B, con un 95% acertaron escogiendo la respuesta correcta (Cenicienta, el príncipe, la madrastra, las hermanas y la madrina), con excepción de una estudiante (5%) que se inclina por otra afirmación. En base a la figura 78, se interpreta que en el grupo A en comparación al otro grupo, fueron más las alumnas que respondieron positivamente dejando como resultado 0% de respuestas erradas y un el 100% correctas.

¿Cómo se sentía la joven por no poder asistir al baile?

20 respuestas



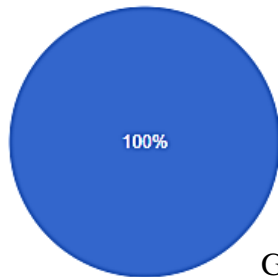
- Triste
- Muy alegre
- Enojada
- Desorientada

Grupo A

Figura 80. Sentimientos de la joven. Evidencia mediante un porcentaje la respuesta por la cual se

¿Cómo se sentía la joven por no poder asistir al baile?

20 respuestas



- Triste
- Muy alegre
- Enojada
- Desorientada

Grupo B

Figura 79. Sentir de la joven. Evidencia mediante un porcentaje la respuesta por la cual se inclinaron las estudiantes del grupo B. Tomado de Google forms, 2021.

inclinaron las estudiantes del grupo A. Tomado de Google forms, 2021.

En comparación con la pregunta anterior, la figura 80 expone a un gran número de estudiantes que acertaron, como se evidencia ahí equivale al 100% de los sujetos del grupo A, ya que eligieron correctamente que la joven al no poder asistir al baile se sentía triste. Asimismo, en el grupo B como muestra la figura 81, también el 100% se inclinó por elegir dicha respuesta. Ahí,

se evidencia que las estudiantes comprendieron adecuadamente el texto y por ende no se equivocaron.



Figura 82. Llegada de Cenicienta. Plasma a través de un porcentaje la opción escogida por el total de estudiantes del grupo A que dieron respuesta al interrogante planteado. Tomado de Google forms, 2021.

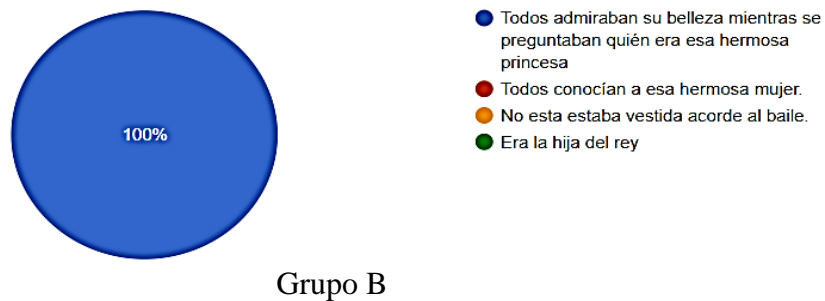


Figura 81. Cenicienta en el palacio. Plasma a través de un porcentaje la opción escogida por el total de estudiantes del grupo B que dieron respuesta al interrogante planteado. Tomado de Google forms, 2021.

Gracias a la figura 82, se puede concluir que todas las estudiantes del grupo A (que equivale al 100%) comprendieron el texto y por ende seleccionaron la respuesta adecuada: cuando

Cenicienta llegó al palacio se hizo un enorme silencio porque todos admiraban su belleza mientras se preguntaban quién era esa hermosa princesa. De igual forma, como se observa en la figura 83 el 100% de las estudiantes del grupo B también eligieron la misma respuesta.

¿Qué paso con cenicienta en el baile?

20 respuestas

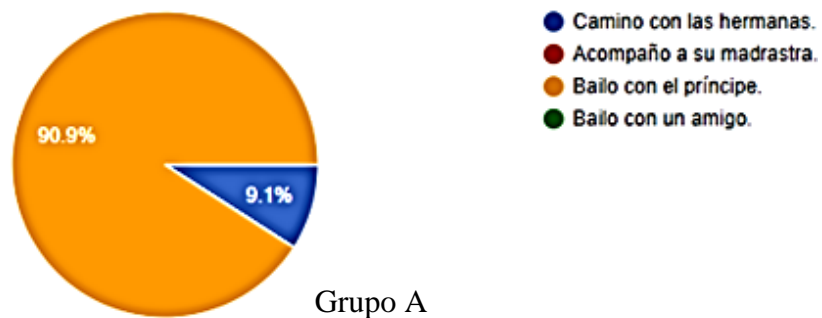
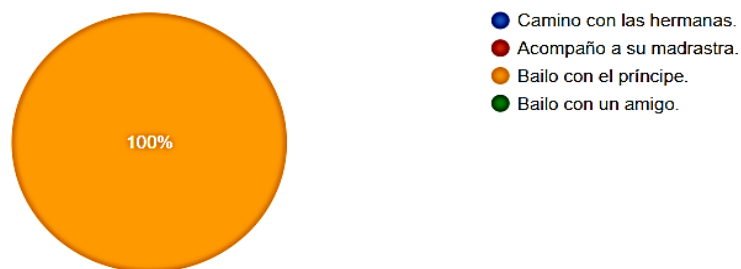


Figura 83. Baile de Cenicienta. Agrupa las opciones seleccionadas por las estudiantes del grupo A para resolver el interrogante. Tomado de Google forms, 2021.

¿Qué paso con cenicienta en el baile?

20 respuestas



Grupo B

Figura 84. Cenicienta en el baile. Muestra la opción seleccionada por las estudiantes del grupo B para resolver el interrogante. Tomado de Google forms, 2021.

Seguidamente de la figura 84, se interpreta que la mayoría de las estudiantes, equivalente al 90.9% consideran que la princesa bailo con el príncipe (respuesta correcta), esto quiere decir que de este grupo A fueron pocas (el 9.1%) las que se equivocaron eligiendo otra respuesta (camino con las hermanas). En cambio, en el grupo B como se muestra en la figura 85, ninguna estudiante respondió erradamente, todas las estudiantes (100%) eligieron de forma adecuada.

¿Cómo termina el cuento?

20 respuestas



- Cenicienta nunca volvió a ver al príncipe.
- Cenicienta y el príncipe se casaron.
- El príncipe se casó con la hermana de cenicienta.
- Cenicienta no volvió a salir.

Grupo A

Figura 85. Final de la historia. Plasma por medio de un porcentaje la respuesta por la cual los estudiantes del grupo A se inclinaron. Tomado de Google forms, 2021.

¿Cómo termina el cuento?

20 respuestas



- Cenicienta nunca volvió a ver al príncipe.
- Cenicienta y el príncipe se casaron.
- El príncipe se casó con la hermana de cenicienta.
- Cenicienta no volvió a salir.

Grupo B

Figura 86. Desenlace de la historia. Plasma por medio de un porcentaje las respuestas por la cual los estudiantes del grupo B se inclinaron. Tomado de Google forms, 2021.

Respecto a la siguiente pregunta, en la figura 86 se observa que el 100% de las estudiantes del grupo A afirman que el cuento termina cuando la Cenicienta y el príncipe se casan, siendo esta la

respuesta correcta. En contraste, en el grupo B como se evidencia en la figura 87 algunas estudiantes eligieron erróneamente, el 5% asegurando que el príncipe se casó con la hermana y otro 5% que Cenicienta nunca volvió a ver al príncipe, sin embargo, un gran porcentaje equivalente al 90% seleccionaron correctamente. Finalmente, en el grupo A se obtuvieron más respuestas positivas que el grupo B.

Si pudieras escribir un título alternativo para la historia, ¿Cuál sería?

20 respuestas

- LAS ERMANASTRAS DE CENICIENTA.
- La zapatilla de cristal.
- La princesa encuentra a su príncipe
- la hermosa cenicienta
- la princesa y el principe
- el zapato de la cenicienta
- El hechizo de media noche
- la joven que hacia oficio

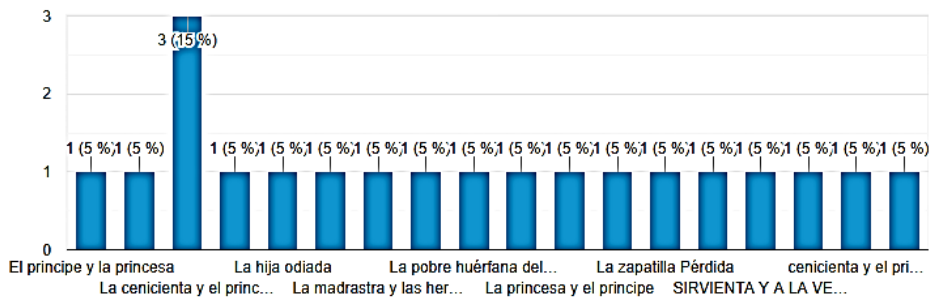
- La bella Cenicienta
- Dulce cenicienta

Grupo A

Figura 87. Título alternativo para el cuento. Expone por medio de palabras las respuestas de las estudiantes del grupo A que dieron a conocer un título alternativo. Tomado de Google forms, 2021.

Si pudieras escribir un título alternativo para la historia, ¿Cuál sería?

20 respuestas



Grupo B

Figura 88. Otro título para el cuento. Expone por medio de palabras y barras las respuestas de las estudiantes del grupo B que dieron a conocer un título alternativo. Tomado de Google forms, 2021.

En esta pregunta a partir de la información más importante del texto y haciendo uso de palabras clave las estudiantes tenían la oportunidad de crear un título alternativo para la historia presentada. Como se puede observar en las figuras 88 y 89, la mayoría de integrantes de ambos grupos crearon títulos que son diferentes y que se apoyan de distintos sucesos de la historia, se puede concluir que se relacionan con el tema tratado, respondiendo ¿de qué trata? y por ende se puede identificar la información a la que hace referencia.

Los animales huyeron hacia la selva porque el asno:

20 respuestas



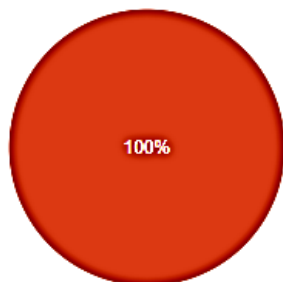
- Gritaba muy fuerte.
- Se vistió con una piel de león.
- Tenía los dientes muy filudos.
- Se parecía a un tigre.

Grupo A

Figura 89. Animales huyeron a la selva. Muestra por medio de un porcentaje la afirmación por la que se inclinaron las estudiantes del grupo A. Tomado de Google forms, 2021.

Los animales huyeron hacia la selva porque el asno:

20 respuestas



- Gritaba muy fuerte.
- Se vistió con una piel de león.
- Tenía los dientes muy filudos.
- Se parecía a un tigre.

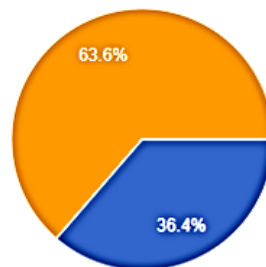
Grupo B

Figura 90. Animales hacia la selva. Muestra por medio de un porcentaje la afirmación por la que se inclinaron las estudiantes del grupo B. Tomado de Google forms, 2021.

Con respecto al porque los animales huyeron hacia la selva se plantean las siguientes opciones: gritaba muy fuerte, se vistió con una piel de león, tenía los dientes muy filudos y se parecía un tigre. De acuerdo a la información proporcionada en las figuras 90 y 91, se puede afirmar que las estudiantes del grupo A y el B comprendieron la historia, dado que como ahí se evidencia un 100% de ambos grupos afirmaron que los animales huyeron al bosque porque el asno se vistió con piel de león, siendo esta la respuesta correcta.

El texto que leiste es:

20 respuestas



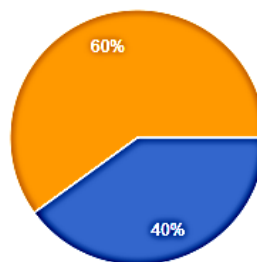
- Un cuento
- Una noticia.
- Una fábula.
- Un poema.

Grupo A

Figura 91. Tipo de texto narrativo. Expone por medio de porcentajes a las estudiantes del grupo A que consideran que el texto es una fábula o un cuento. Tomado de Google forms, 2021.

El texto que leiste es:

20 respuestas



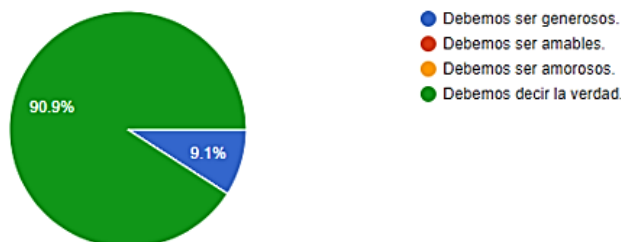
- Un cuento
- Una noticia.
- Una fábula.
- Un poema.

Grupo B

Figura 92. Tipo de lectura. Expone por medio de porcentajes a las estudiantes del grupo B que consideran que el texto es una fábula o un cuento. Tomado de Google forms, 2021.

Haciendo énfasis al tipo de texto narrativo que las estudiantes leyeron, se observa en la figura 92 que la gran mayoría de alumnas del grupo A, equivalente al 63.6% escogieron asertivamente que el texto es una fábula, contrario a lo seleccionado por una minoría del 36.4% que afirman que es texto. En cuanto al grupo B, como se ve en la figura 93 una cantidad significativa del 40% se equivocó al escoger que el texto que leyeron es un cuento y el resto equivalente al 60% dieron con la opción correcta (un cuento). Se concluye que las integrantes que conforman ambos grupos tendieron a confundir el texto con un cuento, sin embargo, hubo más aciertos en el grupo A.

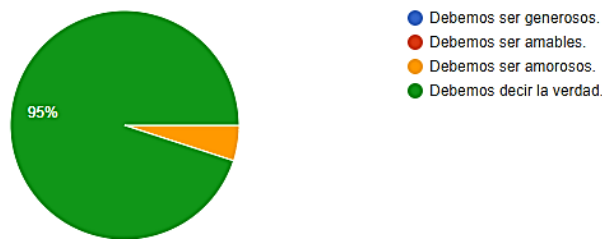
La moraleja: "No simules lo que no eres, si pasar vergüenza no quieres" significa que:
20 respuestas



Grupo A

Figura 93. Enseñanza del texto. Recopila por medio de porcentajes las integrantes del grupo A que afirman que la moraleja es; debemos ser generosos, amables, amorosos o decir la verdad. Tomado de Google forms, 2021.

La moraleja: "No simules lo que no eres, si pasar vergüenza no quieres" significa que:
20 respuestas

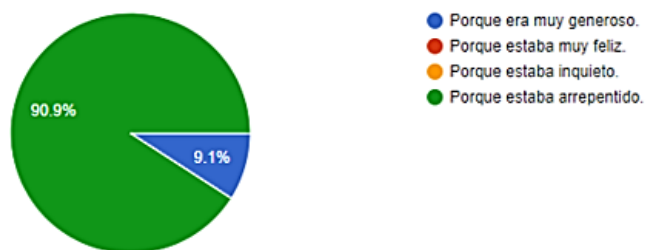


Grupo B

Figura 94. Enseñanza de la fábula. Recopila por medio de porcentajes las integrantes del grupo B que afirman que la moraleja es; debemos ser generosos, amables, amorosos o decir la verdad. Tomado de Google forms, 2021.

Por lo plasmado en las figuras 94 y 95 se deduce que un gran número de integrantes de ambos grupos entendieron cuál fue la moraleja de la fábula que leyeron, ya que seleccionaron que su significado es: que se debe decir la verdad (respuesta correcta), concretamente, en el grupo A ese porcentaje equivale al 90,9% y en el grupo B un 95%. Una minoría de 9.1% del grupo A y del 5% del grupo B no comprendieron la enseñanza del texto, dejando como resultado que eligieran las opciones: debemos ser generosos, debemos ser amorosos.

¿Por qué crees tú, que el asno iba con la cabeza gacha siguiendo a su amo?
20 respuestas

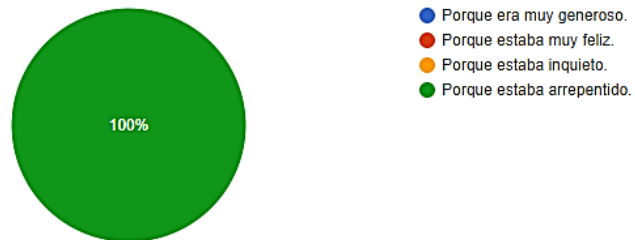


Grupo A

Figura 95. Asno con la cabeza agachada. Agrupa la cantidad de estudiantes del grupo A que eligieron porque estaba arrepentido y porque era generoso, expone estos resultados por medio de porcentajes. Tomado de Google forms, 2021.

¿Por qué crees tú, que el asno iba con la cabeza gacha siguiendo a su amo?

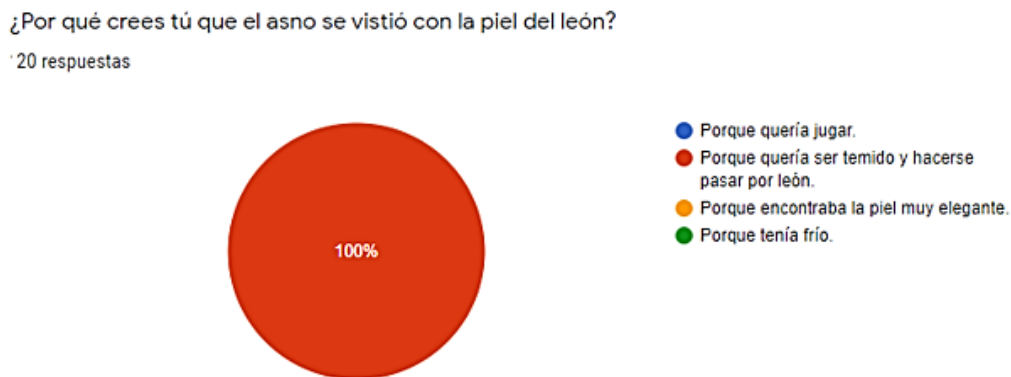
20 respuestas



Grupo B

Figura 96. Asno siguiendo a su amo. Agrupa la cantidad de estudiantes del grupo B que eligieron porque estaba arrepentido, expone estos resultados por medio de porcentajes. Tomado de Google forms, 2021.

Como se evidencia en la figura 96, la gran mayoría de alumnos que conforman el grupo A, específicamente el 90.9% aseguran que el asno iba con la cabeza agachada porque estaba arrepentido (respuesta correcta), en contraste en el grupo B una cantidad mayor (100%) respondieron asertivamente, esto quiere decir que en el primer grupo el 9.1% selecciono erróneamente y en el otro grupo como se muestra en la figura 97 ninguno fallo.



Grupo A

Figura 97. Asno disfrazado con piel de león. Muestra la cantidad de estudiantes que integran el grupo A que se inclinaron por la misma opción para dar respuesta al interrogante. Tomado de

Grupo B



Figura 98. Asno vestido con piel de león. Muestra la cantidad de estudiantes que integran el grupo B que se inclinaron por diferentes opciones para dar respuesta al interrogante. Tomado de Google forms, 2021.

Posteriormente, en esta pregunta casi todas las alumnas que respondieron el test comprendieron la fábula y por ende sus respuestas fueron las adecuadas. Específicamente, en grupo A, así como plasma la figura 97, todas sus integrantes afirmaron que el asno iba vestido de león porque quería ser temido (respuesta correcta), sin embargo, en el grupo B como evidencia la figura 98, una

cantidad menor que el otro grupo, el 95% eligió la misma respuesta con excepción del 5% que asegura que se vistió así porque encontraba la piel muy elegante, siendo esta una respuesta errónea.

Escribe un final para la historia en el cual imagines ¿Qué le diría el amo al asno respecto a su conducta?

20 respuestas

No tuviste que haberte disfrazado de león asustaste muchos animales.

no digas mentiras porque sino pasaras pena

El amo le dice al asno que debe ser sincero y siempre decir la verdad, no podemos engañar a los que nos rodean ya que al descubrir la mentira estaríamos avergonzados

el amo de los asnos le dice al asno que mentir no es divertido y que se disculpe con todos los animales por haber fingido ser león

siempre debes decir la verdad para no quedar mal con las demás personas

no importa que te pongas esa piel solo se tu mismo y se libre no dejes que nadie te detenga tu camino solo proponte lo que te guste hacer.

Amo: Asnito porque hiciste esa travesura.
Asno: Porque quería ser temido por los demás animales.
Amo: Eso esta muy mal, siempre tenemos que decir la verdad

no debes hacer eso , porque los demás animales pueden tener miedo

Asno no espere esto de ti. Estoy muy decepcionado, espero que puedas reflexionar y corregir tu conducta.

Asno. Que tristeza me da tu conducta. Desde hoy vamos a trabajar juntos para que esto no se vuelva a repetir. Te quiero mucho

La mentira del asno

Grupo A

Figura 99. Final para la fábula. Agrupa las respuestas escritas por las integrantes del grupo A, se exponen por medio de palabras. Tomado de Google forms, 2021.

Escribe un final para la historia en el cual imagines ¿Qué le diría el amo al asno respecto a su conducta?

20 respuestas

Le diría: No me gusto que te disfrazadas de un león, causaste terror entre los habitantes de la región y tu mismo te has engañado.

Que siempre tenia que ser el mismo, y no parecerse a otros animales.

Le ofrecería una disculpa

y al llegar a casa el amo le dio una leccion y le dijo que no podia ser quien no era porque el asi era unico y especial

El amo se enojo mucho con el asno por ser mentiroso y le puso mas trabajo para darle una buena leccion

El amo estaba muy enojado con el asno por mentir como abia mentido el amo le puso mas trabajo del que siempre acia

El amo estaba enojado con el asno, como el asno mintio el amo le coloco mas trabajo de lo abitual para que aprenda su leccion

EL amo lo aconsejo y le dijo que esta muy mal mentir y el asno le prometió que no volvería a hacer.

Cuando llegaron al campo, el asno le pidió perdón a su amo y prometió no volver hacerse pasar por ningún otro animal.

No finjas lo que no eres asno acéptate como eres

El hasno al ver que su amo lo descubre este se siente arrepentido y regresa con el amo a su cabaña

Diría: estoy decepcionado

Asno, por tu mentira trabajaras el doble, para que aprendas a decir siempre la verdad y no engañar a las personas..... Gabriela Sanchez

lo perdonaría y que no lo vuelva hacer

Por que haces esto!, mira lo que pasa ahora estas pasando pena

Grupo B

Figura 100. Desenlace para la fábula. Agrupa las respuestas escritas por las integrantes del grupo B, se exponen por medio de palabras. Tomado de Google forms, 2021.

Dentro de esta pregunta se les solicitó a las alumnas que escribieran un final para la historia dándole respuesta a ¿Qué le diría el amo al asno respecto a su conducta? Las dos figuras

anteriores evidencian que las jóvenes de ambos grupos respondieron positivamente a lo asignado, ya que crearon finales que se desprenden como consecuencia lógica de todo lo que venía sucediendo antes en el texto. Sin embargo, según lo expuesto en la figura 100, se interpreta que las integrantes del grupo A, a diferencia del grupo B (figura 101), en sus desenlaces fueron más consecuentes a los acontecimientos o al tema central, debido a que en casi todos sus finales hacen énfasis en la enseñanza que esta deja, es decir, que no dejaron atrás la moraleja de la fábula.

11.3 Resultados del post y pretest

Tabla 2

Recopilación de resultados de los test

Preguntas	Pre-Test		Post-Test	
	Grupo A	Grupo B	Grupo A	Grupo B
P1	66.7%	59.1%	100%	95%
P2	52.4%	59.1%	100%	100%
P3	66.7%	72.7%	100%	100%
P4	61.9%	72.7%	90.9%	100%
P5	57.1%	72.7%	100%	90%
P7	61.9%	77.3%	100%	100%
P8	52.4%	36.4%	63.6%	60%
P9	61.9%	81%	90.9%	95%
P10	57.1%	63.6%	90.9%	100%
P11	61.9%	63.6%	100%	95%

Recopila los resultados obtenidos en el pre y post test, para ello primero indica donde se ubican los de cada grupo A y B, además se estructura en 5 columnas de las cuales la primera especifica el número de la pregunta, las otras 4 columnas muestran el porcentaje de estudiantes de cada grupo que acertaron escogiendo la respuesta correcta.

En la tabla 2 se recopilan todos los resultados obtenidos del pre-test y post-test realizado a las estudiantes de los grupos A y B del grado 3°. En ella se observan cambios significativos donde en el pre-test los aciertos fueron menos que en el post-test. Específicamente, en el pre-test fueron más las estudiantes del grupo A que respondieron de forma errónea en comparación al otro grupo, sin embargo, se evidencia que ya en el post-test hubo un cambio: más aciertos en el grupo A que en el B.

11.4 Resultados de la observación directa

Institución educativa: Colegio María Auxiliadora Norte.

Investigadoras: Laura Pertuz- Nayomys Rojas.

Secuencia didáctica #1

Se dio inicio al encuentro de manera virtual por la plataforma zoom, dado a que las estudiantes se encuentran en escuela en casa como medida preventiva ante la emergencia sanitaria ocasionada por el Covid-19. Las niñas se muestran atentas, con una actitud de escucha y dinamismo ante la experiencia de clase. En este primer encuentro se trabaja como tópico para la comprensión el teatro y sus elementos, se inicia con una dinámica de exploración en la cual, las estudiantes se visten con accesorios que tienen en casa e imitan a su personaje favorito; en este espacio las niñas realizaron la actividad con mucha emoción, todas participaron y se divirtieron actuando como su personaje favorito, seguidamente las docentes en formación generan un espacio de socialización con interrogantes que permiten enlazar a la actividad la temática a trabajar. Las niñas se muestran participativas e inician a responder de manera espontánea todas las preguntas, posteriormente se realiza la proyección de un video educativo sobre el teatro y sus elementos, luego se desarrolla lectura de las páginas 16 y 17 del texto guía y de manera digital participan en un foro mediante plataforma Santillana, en esta actividad se puede evidenciar como las niñas a pesar de trabajar con rapidez necesitan ayuda de un adulto o de consultas en internet para redactar y argumentar sus respuestas.

Para continuar la experiencia se genera un espacio de juego de preguntas, en el cual las estudiantes participan de manera activa demostrando lo aprendido durante la clase, después se trabajan ejercicios de comprensión sobre el teatro, a partir de preguntas por competencias que

buscan evaluar el nivel de comprensión de la temática desarrollada, se observa que las estudiantes necesitan la explicación de los interrogantes varias veces por parte del docente para lograr escoger la respuesta correcta. Finalmente, en parejas las niñas preparan una exposición sobre el teatro y sus elementos; durante este espacio se puede observar que ellas son capaces de seguir instrucciones, identificar el trabajo a realizar, asignar responsabilidades, y preparar su propio material de trabajo; sin embargo, al momento de presentar su exposición se evidencia que realizan lectura de su aporte, y les cuesta un poco explicar con sus palabras ese aporte que acaban se socializar. Por otra parte, es importante mencionar que, de las 2 secciones programadas, la segunda en la que fue desarrollada la exposición, la institución inicio una experiencia de clases híbridas, por lo que se contaba con la mitad de la población de manera presencial y la otra mitad de manera virtual.

De manera general este primer encuentro estuvo lleno de muchos aprendizajes, se logró evidenciar fortalezas y debilidades de las estudiantes, y además se observó que efectivamente se hace necesario trabajar en las niñas su nivel de comprensión ante los tópicos desarrollados que sean capaces de comprender y no memorizar las temáticas para así lograr un aprendizaje realmente significativo.

Institución educativa: Colegio María Auxiliadora Norte.

Investigadoras: Laura Pertuz- Nayomys Rojas.

Secuencia didáctica # 2

Se dio inicio al encuentro, para desarrollar la segunda experiencia de clase con el t3pico para la comprensi3n plan lector Felipe en vacaciones. Es importante mencionar que la instituci3n trabaja desde el 3rea de lengua Castellana y Humanidades un plan lector por periodo, es decir se realiza lectura de 4 libros durante el a3o escolar. Se empieza la experiencia de clase, asignando grupos de trabajo tanto virtuales como presenciales; cada grupo realiza lectura de un cap3tulo del libro, seguidamente socializan a sus compa3eeras lo le3do y se genera un espacio de debate en el cual las ni3as comparten sus puntos de vista sobre algunos comportamientos de los personajes y algunas situaciones ocurridas en la historia. En este momento se observa que las ni3as son capaces de compartir ideas, y relatar situaciones propias del libro, realizan comparaciones entre personajes e identifican la personalidad del personaje principal de la obra, adem3s logran inferir algunas ense3anzas que les deja la historia.

Para continuar con el espacio, las estudiantes desarrollan de manera individual un TA-TE-TI, el cual contaba con 7 actividades diferentes sobre la historia de Felipe en Vacaciones, las ni3as deb3an escoger solo 3 para desarrollar, lo que permiti3 que cada una identificara que tipo de actividades representaba para ellas mayor gusto y con cuales se sent3a mejor al trabajar. Es importante destacar que gracias a esta actividad las docentes en formaci3n lograron dar respuesta a distintos tipos de aprendizaje, dado que a quienes ten3an mayores habilidades comunicativas mediante un v3deo deb3an relatar la historia de Felipe en Vacaciones, quienes ten3an mayores habilidades art3sticas, de manera creativa mediante una caricatura o un dibujo deb3an representar las principales aventuras y situaciones graciosas que le ocurr3an al personaje principal de la obra y quienes ten3an mayores habilidades para escribir o redactar sus ideas mediante un plegable deb3an contar los hechos m3s importantes que ocurrieron en el libro. Sin duda alguna fue una actividad que no solo gener3 en las estudiantes diversi3n, sino que tambi3n les permiti3

fortalecer la comprensión del libro; ellas manifestaron sentir curiosidad por conocer los trabajos de sus otras compañeras, por lo que al momento de socializar sus TA-TE-TI todas las niñas se observaban motivadas, concentradas y con actitud de escucha.

Finalmente, las estudiantes responden a interrogantes sobre la historia, identifican el inicio, el nudo y el desenlace, reconocen personajes principales y secundarios, destacan los hechos más importantes de la obra y describen algunas actitudes de los personajes. De manera general se vivió un encuentro ameno, se evidenció que con las actividades desarrolladas las niñas mostraron mayor comprensión y seguridad al momento de realizar sus actividades, además no necesitaron del apoyo permanente de un adulto, dado que a partir de la explicación del docente eran capaces de desarrollar las actividades de manera autónoma.

Institución educativa: Colegio María Auxiliadora Norte.

Investigadoras: Laura Pertuz- Nayomys Rojas.

Secuencia didáctica #3

Durante el desarrollo de esta experiencia se trabajó con las estudiantes el tópico para la comprensión la oración y sus características, las estudiantes se mostraron atentas y motivadas ante el espacio a trabajar. Se inició con una ruleta de palabras en la cual la niña que participaba giraba la ruleta y dependiendo a las palabras que le aparecen las ordena y arma una oración; seguidamente participan en una socialización en la que dan respuesta a interrogantes que les permiten tener un acercamiento al tópico a desarrollar. Para continuar observan un video educativo sobre el concepto de oración y su estructura, luego se realiza la explicación y con base a ello, las niñas crean un mapa de ideas; al inicio de esta actividad las niñas se mostraban un

poco confusas y manifestaban no ser capaces de desarrollarla, sin embargo luego de varias explicaciones lograron comprender la indicación de colocar ideas sencillas, claras y concretas sobre la oración y su estructura; en este espacio se observó que a las estudiantes les costó un poco sintetizar sus conocimientos en ideas concretas, además organizarlas de tal manera que fueran claras, importantes y tuvieran sentido, la actividad se desarrolló con paciencia pero al final todas realizaron su propio mapa de ideas.

Finalmente las estudiantes desarrollan una tarjeta de salida, en la cual responden al interrogante ¿Qué aprendiste hoy?, en este espacio se evidenció un poco de dificultad al momento de redactar con sus palabras todo lo que habían aprendido durante la experiencia de clase, dado a que se observó que las niñas querían escribir solo el concepto de oración, sin embargo después de varios ejemplos cada estudiante logro identificar el tópico trabajado y escribir con sus palabras cuales habían sido sus mayores aprendizajes durante la clase.

Para concluir es importante mencionar que durante la aplicación de las secuencias didácticas se evaluaron los siguientes aspectos en las estudiantes: nivel de comprensión e interpretación textual, rapidez y autonomía al realizar los ejercicios de comprensión, y su nivel de análisis literal e inferencial; por lo que se logró evidenciar en ellas algunas fortalezas como:

- ✓ Buen nivel de comprensión e interpretación textual
- ✓ Son estudiantes atentas, con una actitud dispuesta para tener nuevos aprendizajes.
- ✓ Se caracterizan por su buena fluidez verbal.
- ✓ Realizan interrogantes durante las experiencias de clase
- ✓ Manejaron un buen análisis inferencial.
- ✓ Logran desarrollar actividades propias del enfoque metodológico enseñanza para la comprensión, como TA-TE-TI, mapa de ideas, tarjetas de salida etc.

Así mismo se observó en ellas una actitud de compromiso y escucha ante las indicaciones dadas por los docentes, concentración en la realización de actividades, buen manejo de vocabulario, buena comprensión e interpretación textual, en los ejercicios de comprensión lectora.

Por otra parte, a partir del desarrollo y participación de las secuencias didácticas se identifican algunas oportunidades de mejora que pueden ser fortalecidas con la implementación del enfoque metodológico Enseñanza para la comprensión, como, por ejemplo, se evidencio poca rapidez al momento de realizar ejercicios de comprensión lectora, debían realizar lectura varias veces para responder los interrogantes. Así mismo se observó que las niñas necesitaban un acompañamiento permanente de un adulto para sentir aprobación de sus respuestas. Además, pueden mejorar su producción textual, redacción y argumentación de sus actividades. Las estudiantes suelen aprender las temáticas de memoria, y pocas veces realmente realizar el proceso de comprensión y análisis.

12. Conclusiones

A lo largo del desarrollo de este proyecto, se analizó la influencia del enfoque metodológico EPC en el desarrollo de las competencias de producción textual y comprensión lectora de las estudiantes del grado 3° del colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla, se evidenciaron los siguientes resultados:

- Por medio de la realización de actividades propias del método enseñanza para la comprensión como los Ta-Te-Ti, rutinas de pensamiento, mapa de ideas, y tarjeta de salida; las estudiantes lograron comprender, analizar e interpretar los tópicos trabajados; lo que está respaldado por lo que afirma Perkins y Blythe (1994) quienes consideran que para realizar una buena comprensión se debe realizar una gama de actividades que requieran pensamiento respecto a un tema; por ejemplo, explicarlo, generalizarlo, aplicarlo, presentar analogías y representarlo de una manera nueva es decir que, la comprensión implica poder realizar una variedad de tareas que, no sólo demuestran la comprensión de un tema, sino que, al mismo tiempo, la aumenten.
- Con el enfoque EPC (enseñanza para la comprensión) se permite trabajar con los estudiantes distintos ritmos de aprendizaje a partir del desarrollo de distintas actividades con un solo tópico. Lo que favorece no solo el desarrollo de habilidades y competencias en las niñas, sino que además disminuye el que las estudiantes deban aprender de memoria los conceptos de las temáticas para el desarrollo de actividades. Lo anteriormente expuesto está respaldado por Stone (1999) quién afirma que comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe; en otras palabras la comprensión de un tópico es la capacidad de un desempeño flexible, este tipo

de comprensión del sujeto supera las barreras del memorismo, el actuar rutinario y el pensamiento bancario, genera la extrapolación de conceptos, el descubrimiento de representaciones mentales que deben ser evidenciadas en unos desempeños de comprensión, que con la constante ejercitación se convierten en dominios y competencias.

- Gracias a la puesta en práctica del enfoque EPC las estudiantes deben realizar preguntas, consultas, y comparaciones, lo que les permite relacionar sus conocimientos previos con los nuevos, obteniendo así una mayor comprensión. Que como lo menciona Ausubel en el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del educando, lo cual garantiza una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", sino que, los educandos sean vistos como seres pensantes, críticos y analíticos con una serie de experiencias y conocimientos previos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio. Se entiende entonces que un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe. (Ausubel, 1983, p.2).
- Se evidencio mejoría en la participación de debates, socializaciones, discusiones grupales, y exposiciones; las estudiantes logran expresar sus pensamientos, y puntos de vista. Lo anterior está sustentado en el marco de la Enseñanza para la Comprensión por Pogré y Lombardi (2004) refieren que el enfoque presenta una nueva forma de enseñar,

fundamentalmente dirigida a que los alumnos aprendan a pensar, que alientan la innovación y puedan hacerlo independientemente de sus condiciones sociales, que logren debatir, argumentar, defender puntos de vista, y exponer sus propios pensamientos y aprendizajes.

Después de aplicar el presente proyecto se puede concluir que el enfoque metodológico enseñanza para la comprensión, además de ayudar al docente para que a través del uso de desempeños de comprensión logre escuchar a sus estudiantes para responder a sus intereses, puntos fuertes y debilidades, permitiéndoles así construir y diseñar una serie de estrategias dentro y fuera del aula de clase enlazadas una tras otra para la relación entre contexto y temática, también contribuye al fortalecimiento de sus habilidades comunicativas por medio de la participación en debates, mesa redonda y discusiones grupales. Por otra parte, es importante mencionar que el enfoque si ayuda al desarrollo de las competencias de producción textual y comprensión lectora en las niñas. De este modo, la investigación demuestra que el enfoque influye positivamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estudiantes en el área de lengua Castellana.

13. Recomendaciones

Con base a los resultados recolectados en la presente investigación, se realizan las siguientes recomendaciones:

- El enfoque metodológico EpC puede ser aplicado a los estudiantes desde los primeros años, ajustando el nivel de dificultad dependiendo a las edades y al grado que cursan los educandos.
- El presente proyecto puede generar mejores resultados en instituciones que manejen un modelo de enseñanza tradicional, dado a que por las estrategias a utilizar se potencian otro tipo de competencias y habilidades en las estudiantes.
- El enfoque EpC puede ser utilizado para el proceso de enseñanza-aprendizaje en las distintas áreas del saber, dado a que permite potenciar la comprensión de los tópicos y alcanzar las metas de aprendizaje propuestas desde cualquier asignatura.
- La aplicación de los test puede ser desarrollados con preguntas por competencias, en los cuales las estudiantes además de comprender deban inferir, analizar e identificar información importante.
- El presente estudio puede generar resultados favorables en instituciones vulnerables porque permite relacionar el contexto real con el tópico a aprender, haciendo uso de conocimientos previos para la construcción de aprendizajes significativos.

14. Referencias

- Altablero. (2006). *Resultados en cada una de las áreas*. Altablero_Nº 38, Enero-Marzo. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107411.html>
- Ambrose, S., Bridges, M., Diprieto, M., Lovett, M., Norman, M (2017). *Cómo funciona el aprendizaje. Principios basados en la investigación para una enseñanza inteligente*. Barranquilla, Colombia: Universidad del Norte.
- Ayones, J., y Silvera, G. (2014). *Pertinencia de la práctica docente desde la enseñanza para la comprensión en el I.E.D Ciudadela 20 de Julio* (tesis de grado). Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia.
- Balluerka, N., y Vergara, A. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología*. Madrid, España: Prentice Hall.
- Barrios, L y Chaves, M. (2015). *El proyecto de Aula como estrategia didáctica en el marco del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión. Experiencia del colegio Visión Mundial en comunidades vulnerables de Montería capital del Departamento de Córdoba-Colombia*. Maestría en educación SUE-CARIBE
- Bulla, X., Escobar, M y Madera, D. (2011). *Apropiación del modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión (EPC) en el colegio Cambridge* (Especialización). Universidad de la Sabana, Bogotá, Colombia.
- Burns, N y Grove, S. (2004). *Investigación en enfermería*. Madrid, España: Elsevier.

- Cook, T., y Reichardt, Ch. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, España: Morata.
- Betancourth, M y Madroñero, E. (2014). *La enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita en lengua castellana en el grado quinto del centro educativo municipal la victoria de pasto* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, San Juan de Pasto, Colombia.
- Clavel, M. y Torres, J. (2010). Acceso y permanencia en una educación de calidad. La enseñanza para la comprensión como marco conceptual para el mejoramiento de la calidad educativa: la estrategia de la evaluación integrativa. Congreso Iberoamericano de Educación 2021, Argentina. Recuperado de:
https://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/ACCESO/R1857_Torres.pdf
- Escobedo, H. (2004). Enseñanza para la comprensión. *Educere*, 8 (27), 529-534.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35602712.pdf>
- Espíndola, M y Paternina, k. (2011). *Propuesta pedagógica para desarrollar la competencia comunicativa en el área de ciencias sociales a través de la Enseñanza Para La Comprensión* (tesis de grado). Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga, Colombia.
- Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza.: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina: Santillana
- Del Rio, D. (2013). *Diccionario-Glosario de metodología de la investigación social*. Madrid, España: UNED

García, F. (2015). *Comprensión lectora y producción textual*. Recuperado de

<https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=PSejDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA17&dq=libros+sobre+producci%C3%B3n+textual+&ots=wgA8N-go69&sig=tOfPKEzasW6wV0oecR5HwWu9L9A#v=onepage&q=libros%20sobre%20producci%C3%B3n%20textual&f=false>

Galindo, L. (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (1 ed.).

México: Pearson Educación.

Guillermo, H. (2005). *Manual de técnicas de investigación. Conceptos y aplicaciones* (2 ed.).

Lima, Perú: IPLADDES S.A.C.

Patiño, S. (2012). La enseñanza para la comprensión (epc): propuesta metodológica centrada en el aprendizaje del estudiante. *Revista Humanizarte* (8), 1-10. Recuperado de:

file:///C:/Users/HP/Documents/CUC/Revista_EPC.pdf

Perkins, D y Blythe , T. (1994) “Putting Understanding up-front”. *Educational Leadership* 51 (5), 4-7. Recuperado de: [http://www.ascd.org/publications/educational-](http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb94/vol51/num05/Putting-Understanding-Up-Front.aspx)

[leadership/feb94/vol51/num05/Putting-Understanding-Up-Front.aspx](http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb94/vol51/num05/Putting-Understanding-Up-Front.aspx)

Pogré, Lombardi. (2004) *Escuelas que enseñan a pensar*. Buenos Aires, Argentina: Papers,

Picardo, O .(2004). *Diccionario Pedagógico* (1ª. Ed.). Recuperado de

<file:///C:/Users/HP/Documents/CUC/Diccionario%20pedagogico.pdf>

Guevara, S., Torres, S., Niño, A., Montaña, J y Cardenas, E. (2016). “*La enseñanza para la comprensión como estrategia para fortalecer los procesos de lectura y escritura*” (tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Guzmán, E., Rodríguez, A y Perdomo, G. (2019). *Implementación de una estrategia pedagógica en enseñanza para la comprensión con los estudiantes del curso 208 del Colegio Distrital Ciudadela Educativa de Bosa, jornada de mañana* (tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.

Hernández., Fernández, C., y Baptista, L. (2004). *Metodología de la investigación*. México D. F, México: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández., Fernández, C., y Baptista, L. (2014). *Metodología de la investigación*. México D. F , México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Namakforoosh, M. (2005). *Metodología de la investigación*. México D. F, México: Limusa.

Hurtado, G. (2015) Tendencias investigativas sobre el enfoque de enseñanza para la comprensión (EpC). En *Hispanoamérica. Revista del Centro de Investigación*. Universidad La Salle, 11 (43), 21-60.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación-ICFES. (2018). *Informe Nacional de resultados para Colombia-PISA*. Recuperado de [Informe nacional de resultados PISA 2018.pdf \(icfes.gov.co\)](https://www.icfes.gov.co/informe-nacional-de-resultados-pisa-2018.pdf)

Marco, B. (2008). *Competencias básicas: Hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid, España: Narcea.

Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares básicos de competencia*. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos Básico de Aprendizaje. Lenguaje.*

Recuperado de

https://drive.google.com/file/d/0B_VXbA4ebWm2YVdxcEVSS0NiTjQ/view

Ministerio de Educación Nacional (2017) *Mallas de aprendizaje. Lenguaje grado 3°.*

Recuperado de

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/LENGUAJE-GRADO-3_.pdf

Molina, J. (2015). *Caracterización del modelo pedagógico enseñanza para la comprensión en el liceo infantil Tomás de Iriarte* (especialización). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.

Navas, M., Fidalgo, A., Concepción, G., Suárez, J., Brioso, A., Gil, G., Martínez, R. (2010).

Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica. Madrid, España: UNED.

Ortiz, C., & Morales, M. (2010). Recuperado de

<http://www.elitv.org/documentos/tesis/tesis3procesosestudiantes.pdf>

Pérez, K., y Hernández, J. (2014). Aprendizaje y comprensión. Una mirada desde las

humanidades. *Scielo*, 14(3). Recuperado de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202014000300010

Presidencia De La República. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Ministerio de Educación Nacional.

Rabazo, M., Moreno., J y Rabazo., A (2008). Aportaciones de la psicología de Vygotsky a la

enseñanza de la producción textual. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y*

- la Educación, 4 (1), 473-481. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832319051>
- Rodríguez, E (2005) Metodología de la investigación. La creatividad, el rigor del estudio y la integridad son factores que transforman al estudiante en un profesionalista de éxito. México, D.F: Editorial Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. España: EDICIONES. ALJIBE .
- Rojas, R (1988). Investigación social teoría y praxis (3 ed.). México, D.F: Plaza y Valdés, S. A de C. V.
- Robinson, D & Mosquera. (2019). La Pedagogía para la comprensión, un pilar fundamental en el aprendizaje de procesos investigativos.
- Salazar, R. (2019). La comprensión y producción textual en estudiantes del primer ciclo. *Revista de educación y cultura*. Volumen (8), pp. 51.
- Salgado-García, E. (2012). Enseñanza para la comprensión en la educación superior: la experiencia de una universidad costarricense. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(8), 34-50. Recuperado de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722012000300002&lng=es&tlng=es.
- Stone, M (1998), ¿Qué es la comprensión? La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Tobón, S., Pimenta, J., García., J. (2010). *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*. México, México. PEARSON EDUCACIÓN.

UNESCO-IBE. (2009). Conocimiento complejo y competencias educativas (N°8). Recuperado de:
<http://disde.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/4264/Conocimiento%20complejo%20y%20competencias%20educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Valencia, M. (2018). *Evaluación del proceso de implementación del enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión (EpC) por parte de los docentes del Colegio Agustiniiano Tagaste* (tesis de maestría). Universidad Externado de Colombia, Bogotá, Colombia.

Vallés Arándiga, Antonio (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Liberabit.
Revista Peruana de Psicología, 11 (), 49-61. Recuperado de
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=686/68601107>

Vásquez, R. (2011). Enseñanza para la comprensión: el caso de la Escuela Rural de Bolonia (Cádiz, España) *Revista Iberoamerica de Educación*. (57), p.186.

Zayas, P. (2010). *El rombo de las investigaciones de las ciencias sociales*. Recuperado de:
http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/elibros_internet/55708.pdf

15. ANEXOS

Anexo 1

DOCUMENTO DE VALIDACIÓN DE ENCUESTA

La presente encuesta fue evaluada por tres expertos, los cuales son licenciados en Educación Básica Primaria y Magister en Educación. El evaluador número uno, la docente Daniela Santander realizó las siguientes observaciones *“la rúbrica presenta unos interrogantes que para las estudiantes resultarán sencillos de procesar y codificar desde los niveles literales e inferenciales con base en un lenguaje claro y preciso, esto con el fin de dar respuesta a lo que las investigadoras pretenden conseguir con su trabajo, resaltando lo fundamental de uno de los modelos contemporáneos más usados en la vanguardia del fenómeno educativo que es la enseñanza para la comprensión, el cual valora y prioriza las habilidades de los estudiantes, no solo desde lo académico y lineal sino también desde sus múltiples facetas e inteligencias”* del mismo modo realizó una valoración cuantitativa de cinco (5.0)

Así mismo, la evaluadora Ledys Álvarez argumentó las siguientes observaciones *“encuentro apropiada y pertinente la encuesta anterior; teniendo en cuenta la edad y el grado de los niños; por lo tanto, considero que puede ser aplicada a los estudiantes. Resalto la buena redacción y la claridad de las preguntas”* del mismo modo realizó una valoración cuantitativa de cinco (5.0)

Finalmente, la docente María Paulina Charris realizó las siguientes observaciones *“Te sugiero reformular los interrogantes #3 y #4 considerando que el resto de ellos, se encuentran en primera persona y esos no. En el interrogante #9, la pregunta debería estar enfocada a los*

signos ortográficos o de puntuación, ya que la acentuación se rige por reglas y no signos.

¡Éxitos en tu proyecto!” de igual manera realizo una valoración cuantitativa de cuatro ocho (4,8).

Por otra parte, con base a las observaciones anteriormente mencionadas se reconstruirá la encuesta con las correcciones pertinentes, lo cual se visualiza en los anexos 3, 4 y 5. Es importante mencionar que, al observar la escala valorativa, los ítems tuvieron la máxima valoración por lo cual el instrumento se considera validado y puede ser aplicado a los sujetos-objeto de estudio.



UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC
DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

**INFLUENCIA DEL ENFOQUE METODOLÓGICO EPC EN EL DESARROLLO DE LAS
COMPETENCIAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LAS
ESTUDIANTES DEL GRADO 3° DEL COLEGIO MARÍA AUXILIADORA NORTE DE
BARRANQUILLA.**

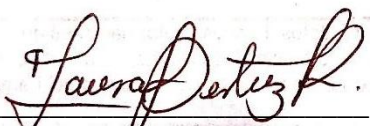
Un cordial saludo.

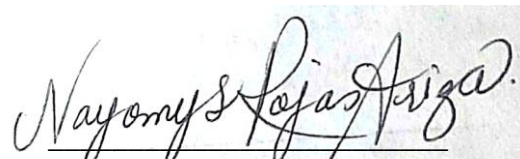
El presente escrito tiene como propósito solicitar muy respetuosamente su colaboración para la validación del siguiente instrumentos de recolección de datos para el trabajo de grado **‘INFLUENCIA DEL ENFOQUE METODOLÓGICA EPC EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LAS ESTUDIANTES DEL GRADO 3° DEL COLEGIO MARIA AUXILIADORA NORTE DE BARRANQUILLA’**, con el fin de obtener el título de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa CUC.

Si usted decide colaborarnos, su labor incluiría la revisión de estas 21 preguntas para evaluarlas bajo una rúbrica, emitir un juicio cuantitativo, y si es posible incluir observaciones. Para nosotras sería de gran valor su juicio debido a que el instrumento a llevar a cabo y la investigación en sí aportaría a la caracterización de la influencia que tiene el enfoque Enseñanza para la Comprensión en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de lengua Castellana.

Cordialmente.

Investigadoras:


Laura Pertuz Rúa


Nayomys Rojas Ariza

Anexo 2**Encuesta****Objetivo:**

El objetivo de este cuestionario es conocer y caracterizar a las estudiantes del grado 3° en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de lengua castellana.

Lea cuidadosamente cada pregunta y seleccione solo una opción de respuesta marcando con una X el recuadro correspondiente

1. ¿Qué edad tienes?

- A. 6 Años
- B. 7 años
- C. 8 años
- D. 9 años

2. ¿Con cuántas personas vives en casa?

- A. De 1 a 2 personas
- B. De 3 a 4 personas
- C. De 4 a 5 personas
- D. 6 o más personas

3. ¿Sus Padres u/o Acudientes le ayudan a resolver sus compromisos académicos?

- A. Sí
- B. No
- C. Algunas veces
- D. Casi nunca

4. ¿Qué hace en su tiempo libre?

- A. Jugar
- B. Hacer deporte
- C. Leer
- D. Ver televisión

5. ¿Conoces todas las letras del abecedario?

- A. Si
 - B. Algunas
 - C. Casi todas
 - D. Ninguna
6. ¿Te gusta leer?
- A. Si
 - B. No
 - C. Solo si es necesario
 - D. Muy poco
7. ¿Lees con fluidez?
- A. Si
 - B. Algunas veces
 - C. Casi nunca
 - D. No
8. ¿Cuántas veces lees por semana?
- A. 1 vez por semana
 - B. De 2 a 4 veces por semana
 - C. 5 o más veces por semana
 - D. Nunca
9. ¿Conoces los signos de acentuación?
- A. Si
 - B. No
 - C. Algunos
 - D. Son confusos
10. ¿Consideras que lees con acentuación y entonación?
- A. Si
 - B. No
 - C. Algunas veces
 - D. Casi siempre
11. ¿Qué es lo que más te gusta leer?

- A. Cuentos, Fábulas, leyendas
- B. Noticias, letanías, poemas
- C. Periódicos
- D. Novelas

12. ¿Te gusta leer cuentos populares?

- A. Si
- B. No
- C. Algunas veces
- D. Casi Nunca

13. ¿Qué cuento popular te gusta más?

- A. Los tres cerditos
- B. Cenicienta
- C. El patito feo
- D. Blancanieves

11. ¿Te hace feliz leer?

- A. Si
- B. No
- C. A veces
- D. Casi Nunca

12. ¿Tienes libros para leer en casa?

- A. Si
- B. No
- C. Pocos
- D. Solo 1

13. ¿Cuántos libros tienes en casa?

- A. De 1 a 3 libros
- B. De 4 a 6 libros
- C. De 6 a 8 libros
- D. 8 o más libros

14. ¿Lees con tus padres?

- A. Si
- B. No
- C. Algunas Veces
- D. Casi nunca

15. ¿Te gusta la clase de Lengua Castellana?

- A. Si
- B. No
- C. Algunas Veces
- D. Casi nunca

16. ¿Se te dificulta comprender los textos que lees?

- A. Si
- B. No
- C. Algunas Veces
- D. Casi nunca

17. ¿Qué tipos de libros o textos lee con mayor frecuencia durante la clase de lengua castellana?

- A. Periódicos
- B. Poemas
- C. Cuentos
- D. Novelas

18. ¿En qué lugar prefiere leer?

- A. En casa
- B. La biblioteca
- C. En su habitación
- D. Al aire Libre

19. ¿Participas de manera Activa en las clases de Lengua Castellana?

- A. Sí
- B. No
- C. Algunas veces
- D. Casi Nunca

20. ¿Comprendes con Facilidad la intensión comunicativa de un texto?

- A. Sí
- B. No
- C. Algunas veces
- D. Casi nunca

21. ¿Te gusta crear y escribir historias?

- A. Sí
- B. No
- C. Algunas Veces
- D. Casi Nunca

Anexo 3

VALIDACIÓN DE ENCUESTA

RUBRICA

Para evaluar el instrumento, tener en cuenta la siguiente escala Valorativa.

Marcar con una X de 1.0 a 5.0 dónde 1.0 es la puntuación más baja y 5.0 la más alta.

Aspectos a Evaluar	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
La redacción utilizada es acorde al grado que cursan los estudiantes.					X
Es accesible y entendible para las estudiantes.					X
Los interrogantes son Claros y precisos.					X
El instrumento es acorde al objetivo del proyecto					X
Se hace pertinente su aplicación					X

Observaciones: La importancia que cobra la instauración de un buen proceso lector y escritor en los infantes es vital para la posterior producción oral y textual, ejercicio que demuestra la adquisición de competencias comunicativas y da garantías de un aprendizaje significativo no solo de los contenidos programáticos de un grado en específico sino también para la aplicabilidad del sentido común en las situaciones cotidianas; teniendo en cuenta lo anterior la rúbrica presenta unos interrogantes que para las estudiantes resultarán sencillos de procesar y codificar desde los niveles literales e inferenciales con base en un lenguaje claro y preciso, esto con el fin de dar respuesta a lo que las investigadoras pretenden conseguir con su trabajo, resaltando lo fundamental de uno de los modelos contemporáneos más usados en la vanguardia del fenómeno educativo que es la

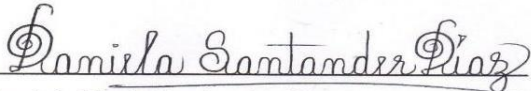
enseñanza para la comprensión, el cual valora y prioriza las habilidades de los estudiantes, no solo desde lo académico y lineal sino también desde sus múltiples facetas e inteligencias.

Nombre del Evaluador: Daniela Santander Díaz.

C.C: 1'048.324.925

Profesión: Licenciada en educación básica primaria.

Fecha de evaluación: Viernes, 19 de Marzo de 2021.


Daniela María Santander Díaz
c.c: 1'048.324.925 de Malambo

Anexo 4

RÚBRICA:

Para evaluar el instrumento, tener en cuenta la siguiente escala Valorativa.

Marcar con una X de 1.0 a 5.0 dónde 1.0 es la puntuación más baja y 5.0 la más alta.

Aspectos a Evaluar	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
La redacción utilizada es acorde al grado que cursan los estudiantes.				X	
Es accesible y entendible para las estudiantes.					X
Los interrogantes son claros y precisos.					X
El instrumento es acorde al objetivo del proyecto					X
Se hace pertinente su aplicación					X

Observaciones: Te sugiero reformular los interrogantes #3 y #4 considerando que el resto de ellos, se encuentran en primera persona y esos no. En el interrogante #9, la pregunta debería estar enfocada a los signos ortográficos o de puntuación, ya que la acentuación se rige por reglas y no signos. ¡Éxitos en tu proyecto!

Nombre del Evaluador: María Paulina Charris Domínguez.

C.C 1.047.358.957.

Profesión: Licenciada en Idiomas Extranjeros.

Fecha de evaluación: 19/03/21

Mariapaulina Charis D.
C.C. 104738877

Firma del Evaluador.

Anexo 5

RÚBRICA:

Para evaluar el instrumento, tener en cuenta la siguiente escala Valorativa.

Marcar con una X de 1.0 a 5.0 dónde 1.0 es la puntuación más baja y 5.0 la más alta.

Aspectos a Evaluar	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
La redacción utilizada es acorde al grado que cursan los estudiantes.					X
Es accesible y entendible para las estudiantes.					X
Los interrogantes son Claros y precisos.					X
El instrumento es acorde al objetivo del proyecto					X
Se hace pertinente su aplicación					X

Observaciones: Encuentro apropiada y pertinente la encuesta anterior, teniendo en cuenta la edad y el grado de los niños; por tanto considero que puede ser aplicada a los estudiantes. Resalto la Buena redacción y la claridad de las preguntas.

Nombre del Evaluador: Ledys Patricia Álvarez Sandoval

CC. 22590318


Profesión: Docente

Fecha de evaluación: Marzo 18-2021

Ledys Álvarez Sandoval.

Firma del Evaluador.

Anexo 6

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES</p> <p style="text-align: center;">TRABAJO DE INVESTIGACIÓN</p> <p style="text-align: center;">INFLUENCIA DEL ENFOQUE METODOLÓGICO EPC EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LAS ESTUDIANTES DEL GRADO 3° DEL COLEGIO MARÍA AUXILIADORA NORTE DE BARRANQUILLA.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

DOCUMENTO DE VALIDACIÓN DE TEST


Un cordial saludo.

El presente escrito tiene como propósito solicitar muy respetuosamente su colaboración para la validación del siguiente instrumentos de recolección de datos para el trabajo de grado **“INFLUENCIA DEL ENFOQUE METODOLÓGICA EPC EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LAS ESTUDIANTES DEL GRADO 3° DEL COLEGIO MARIA AUXILIADORA NORTE DE BARRANQUILLA”**, con el fin de obtener el título de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa CUC.

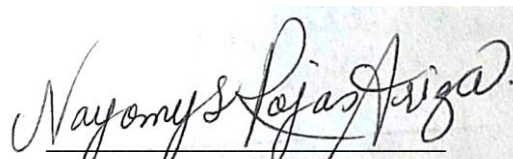
Si usted decide colaborarnos, su labor incluiría la revisión de estas 12 preguntas de comprensión lectora, para evaluarlas bajo una rúbrica, emitir un juicio cuantitativo, y si es posible incluir observaciones. Para nosotras sería de gran valor su juicio debido a que el instrumento a llevar a cabo y la investigación en sí aportaría a la caracterización de la influencia que tiene el enfoque Enseñanza para la Comprensión en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de lengua Castellana.

Cordialmente.


Investigadoras:



Laura Pertuz Rúa



Nayomys Rojas Ariza

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES</p> <p style="text-align: center;">TRABAJO DE INVESTIGACIÓN</p> <p style="text-align: center;">INFLUENCIA DEL ENFOQUE METODOLÓGICO EPC EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LAS ESTUDIANTES DEL GRADO 3° DEL COLEGIO MARÍA AUXILIADORA NORTE DE BARRANQUILLA.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Test.

Objetivo:

Caracterizar el nivel de comprensión que tienen las niñas del grado 3° del colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla en la asignatura de Lengua Castellana

Lea cuidadosamente cada pregunta y seleccione solo una opción de respuesta marcando con una X el recuadro correspondiente

Cenicienta



Figura tomada de:
www.cuentoscortos.com

Érase una vez un hombre bueno que tuvo la desgracia de quedar viudo al poco tiempo de haberse casado. Años después conoció a una mujer muy mala y arrogante, pero que, pese a eso, logró enamorarle. Ambos se casaron y se fueron a vivir con sus hijas. La mujer tenía dos hijas tan arrogantes como ella, mientras que el hombre tenía una única hija dulce, buena y hermosa como ninguna otra. Desde el principio las dos hermanas y la madrastra hicieron la vida imposible a la muchacha. Le obligaban a llevar viejas y sucias ropas y a hacer todas las tareas de la casa. La pobre se pasaba el día barriendo el suelo, fregando los cacharros y haciendo las camas, y por si esto no fuese poco, hasta cuando descansaba sobre las cenizas de la chimenea se burlaban de ella.

Un día oyó a sus hermanas decir que iban a acudir al baile que daba el hijo del Rey. A Cenicienta le apeteció mucho ir, pero sabía que no estaba hecho para una muchacha como ella. Planchó los vestidos de sus hermanas, las ayudó a vestirse y peinarse y las despidió con tristeza. Cuando estuvo sola rompió a llorar de pena por no poder ir al baile. Entonces, apareció su hada madrina:

- ¿Qué ocurre Cenicienta? ¿Por qué lloras de esa manera?
- Porque me gustaría ir al baile como mis hermanas, pero no tengo forma.

- Mmmm... creo que puedo solucionarlo, dijo esbozando una amplia sonrisa.

Cenicienta recorrió la casa en busca de lo que le pidió su madrina: una calabaza, seis ratones, una rata y seis lagartos. Con un golpe de su varita los convirtió en un magnífico carruaje dorado tirado por seis corceles blancos, un gentil cochero y seis serviciales lacayos.

- ¡Ah sí, se me olvidaba! - dijo el hada madrina.

Y en un último golpe de varita convirtió sus harapos en un magnífico vestido de tisú de oro y plata y cubrió sus pies con unos delicados zapatitos de cristal.

- Sólo una cosa más Cenicienta. Recuerda que el hechizo se romperá a las doce de la noche, por lo que debes volver antes. Cuando Cenicienta llegó al palacio se hizo un enorme silencio. Todos admiraban su belleza mientras se preguntaban quién era esa hermosa princesa. El príncipe no tardó en sacarla a bailar y desde el instante mismo en que pudo contemplar su belleza de cerca, no pudo dejarla de admirar. A Cenicienta le ocurría lo mismo y estaba tan a gusto que no se dio cuenta de que estaban dando las doce. Se levantó y salió corriendo de palacio. El príncipe, preocupado, salió corriendo también, aunque no pudo alcanzarla. Tan sólo a uno de sus zapatos de cristal, que la joven perdió mientras corría.

Días después llegó a casa de Cenicienta un hombre desde palacio con el zapato de cristal. El príncipe le había dado orden de que se lo probaran todas las mujeres del reino hasta que encontrara a su propietaria. Así que se lo probaron las hermanastras, y aunque hicieron toda clase de esfuerzos, no lograron meter su pie en él. Cuando llegó el turno de Cenicienta se echaron a reír, y hasta dijeron que no hacía falta que se lo probara porque de ninguna forma podía ser ella la princesa que buscaban. Pero Cenicienta se lo probó y el zapatito le quedó perfecto.

De modo que Cenicienta y el príncipe se casaron y fueron muy felices y la joven volvió a demostrar su bondad perdonando a sus hermanastras y casándolas con dos señores de la corte.

“La cenicienta” de (Charles Perrault). Tomado de: <http://www.cuentoscortos.com/cuentos-clasicos/cenicienta>

1. ¿Qué personajes intervienen en el cuento?

- La madrina, la reina, el rey, los campesinos.
- Cenicienta, el príncipe, la madrastra, las hermanas y la madrina
- Las hermanas, la reina y la madrastra.
- Cenicienta, el abuelo y el príncipe.

2. ¿Cómo se sentía la joven por no poder asistir al baile?

- Triste
- Muy alegre
- Enojada
- Desorientada

3. Cuando Cenicienta llegó al palacio se hizo un enorme silencio porque:

- a) Todos admiraban su belleza mientras se preguntaban quién era esa hermosa princesa
- b) Todos conocían a esa hermosa mujer.
- c) No esta estaba vestida acorde al baile.
- d) Era la hija del rey.

4. ¿Qué paso con cenicienta en el baile?

- a) Camino con las hermanas.
- b) Acompañó a su madrastra.
- c) Bailo con el príncipe.
- d) Bailo con un amigo.

5. ¿Cómo termina el cuento?

- a) Cenicienta nunca volvió a ver al príncipe.
 - b) Cenicienta y el príncipe se casaron.
 - c) El príncipe se casó con la hermana de cenicienta.
 - d) Cenicienta no volvió a salir.
6. ¿Qué otro nombre le colocarías a la historia?

6. Si pudieras escribir un título alternativo para la historia, ¿Cuál sería?**“El Asno Disfrazado De León”**

Cierta vez, un asno se vistió con una piel de león que encontró en el camino. Los animales se asustaron al verlo y huyeron hacia la espesura de la selva. El miedo se apoderó de toda la región. El asno respetado, ahora muy temido, se paseaba orgulloso y en forma vanidosa por toda la selva. Cuando su amo lo echó de menos, pese al duro día de trabajo, salió a buscarlo por todas partes. Encontró una extraña figura. Sintió terror y huyó. Al poco rato, el amo recordó las grandes orejas que salían de la piel del león y se dio cuenta de la mentira.

Regresó donde estaba el animal y le quitó el disfraz, haciéndole pasar mucha vergüenza ante los demás animales de la región. Partió el amo

rumbo a su campo y el asno con la cabeza gacha lo siguió.

Moraleja *“No simules lo que no eres, si pasar vergüenza no quieres.”*

“El Asno Disfrazado De León” de (autor) Tomado de:

http://www.ceiploreto.es/sugerencias/Comprension_lectora/segundo_ciclo/222/122/index.html

7. Los animales huyeron hacia la selva porque el asno:

- a) gritaba muy fuerte.
- b) se vistió con una piel de león.
- c) tenía los dientes muy filudos.
- d) se parecía a un tigre.

8. El texto que leíste es:

- a) un cuento
- b) una noticia.
- c) una fábula.
- d) un poema.

9. La moraleja: *“No simules lo que no eres, si pasar vergüenza no quieres”* significa que:

- a) debemos ser generosos.
- b) debemos ser amables.
- c) debemos ser amorosos.
- d) debemos decir la verdad.

10. ¿Por qué crees tú, que el asno iba con la cabeza gacha siguiendo a su amo?

- a) porque era muy generoso.
- b) porque estaba muy feliz.
- c) porque estaba inquieto.
- d) porque estaba arrepentido.

11. ¿Por qué crees tú que el asno se vistió con la piel del león?

- a) porque quería jugar.
- b) porque quería ser temido y hacerse pasar por león.
- c) porque encontraba la piel muy elegante.
- d) porque tenía frío.

12. Escribe un final para la historia en el cual imagines ¿Qué le diría el amo al asno respecto a su conducta?

Anexo 8**VALIDACIÓN DE TEST****RÚBRICA:**

Para evaluar el instrumento, tener en cuenta la siguiente escala Valorativa.

Marcar con una X de 1.0 a 5.0 dónde 1.0 es la puntuación más baja y 5.0 la más alta.

Aspectos a Evaluar	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
La redacción utilizada es acorde al grado que cursan los estudiantes.					X
Es accesible y entendible para las estudiantes.					X
Los interrogantes son Claros y precisos.					X
El instrumento es acorde al objetivo del proyecto					X
Se hace pertinente su aplicación para caracterizar el nivel de comprensión de las estudiantes.					X

Observaciones: El instrumento anteriormente presentado es pertinente para su aplicación teniendo en cuenta el objetivo de la investigación, es importante conocer el nivel de comprensión de las estudiantes. Además la redacción utilizada es acorde a la edad de los sujetos-objeto de estudio.

Nombre del Evaluador: Daniela Santander Díaz

Profesión: Docente de inglés.


 Daniela María Santander Díaz
 c.c: 1' 048. 324. 925 de Malambo

Firma del Evaluador.

Anexo 9**RÚBRICA:**

Para evaluar el instrumento, tener en cuenta la siguiente escala Valorativa.

Marcar con una X de 1.0 a 5.0 dónde 1.0 es la puntuación más baja y 5.0 la más alta.

Aspectos a Evaluar	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
La redacción utilizada es acorde al grado que cursan los estudiantes.					X
Es accesible y entendible para las estudiantes.					X
Los interrogantes son Claros y precisos.					X
El instrumento es acorde al objetivo del proyecto					X
Se hace pertinente su aplicación para caracterizar el nivel de comprensión de las estudiantes.					X

Observaciones: Encuentro el instrumento viable para su aplicación y rescato su buena redacción, los interrogantes son coherentes, claros y precisos.

Nombre del Evaluador: Ledys Patricia Álvarez Sandoval.

C.C 22590318

Profesión: Licenciada en Educación Infantil.

Ledys Alvarez Sandoval.

Firma del Evaluador.

Anexo 10

RÚBRICA:

Para evaluar el instrumento, tener en cuenta la siguiente escala valorativa.

Marcar con una X de 1.0 a 5.0 dónde 1.0 es la puntuación más baja y 5.0 la más alta.

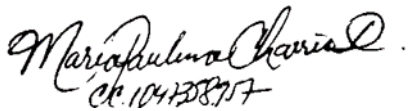
Aspectos a Evaluar	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
La redacción utilizada es acorde al grado que cursan los estudiantes.					X
Es accesible y entendible para las estudiantes.					X
Los interrogantes son Claros y precisos.					X
El instrumento es acorde al objetivo del proyecto					X
Se hace pertinente su aplicación para caracterizar el nivel de comprensión de las estudiantes.					X

Observaciones: Encuentro el instrumento pertinente para su aplicación y rescato su buena redacción. Además es importante que los cuentos escogidos son populares, es decir que deben ser conocidos por la mayoría de estudiantes eso les permitirá mayor comprensión.

Nombre del Evaluador: María Paulina Charris Domínguez.


C.C 1.047.358.957.

Profesión: Licenciada en Idiomas Extranjeros.


C.C. 1.047.358.957

Firma del Evaluador.

Anexo 11

	<p>UNIVERSIDAD DE LA COSTA CUC DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES</p> <p>TRABAJO DE INVESTIGACIÓN</p> <p>INFLUENCIA DEL ENFOQUE METODOLÓGICO EPC EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LAS ESTUDIANTES DEL GRADO 3° DEL COLEGIO MARÍA AUXILIADORA NORTE DE BARRANQUILLA.</p>
-----------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

DOCUMENTO DE VALIDACIÓN DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS

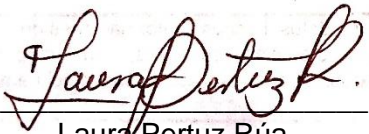
Un cordial saludo.

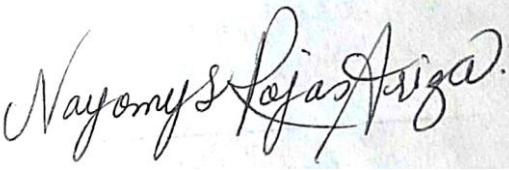
El presente escrito tiene como propósito solicitar muy respetuosamente su colaboración para la validación de las siguientes secuencias didácticas para el trabajo de grado **“INFLUENCIA DEL ENFOQUE METODOLÓGICA EPC EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL Y COMPRENSIÓN LECTORA DE LAS ESTUDIANTES DEL GRADO 3° DEL COLEGIO MARIA AUXILIADORA NORTE DE BARRANQUILLA”**, con el fin de obtener el título de Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad de la Costa CUC.

Si usted decide colaborarnos, su labor incluiría la revisión de estas tres secuencias didácticas para evaluarlas bajo una rúbrica, emitir un juicio cuantitativo, y si es posible incluir observaciones. Para nosotras sería de gran valor su juicio debido a que la investigación aportaría a la caracterización de la influencia que tiene el enfoque Enseñanza para la Comprensión en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de lengua Castellana.

Cordialmente.

Investigadoras:


Laura Pertuz Rúa


Nayomis Rojas Ariza

Anexo 12



UNIVERSIDAD
DE LA COSTA
1970

Universidad de la Costa Cuc

Licenciatura en Educación Básica Primaria

Influencia del Enfoque metodológico EPC en el desarrollo de las competencias de producción textual y comprensión lectora de las estudiantes del grado 3° del Colegio María Auxiliadora Norte de Barranquilla.

Objetivo:

- Desarrollar y aplicar actividades de comprensión durante el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de lengua castellana.

**Secuencias didácticas
PLANEADOR DE CLASE**

Maestro en formación (Estudiante)	Semestre	Área	Grado	Período:	Fecha		Jornada
Laura Vanessa Pertuz Rúa. Nayomis Rojas Ariza	VIII	Lengua Castellana.	3°	No. Sesiones programadas 2	Inicio	Fin	Diurna.



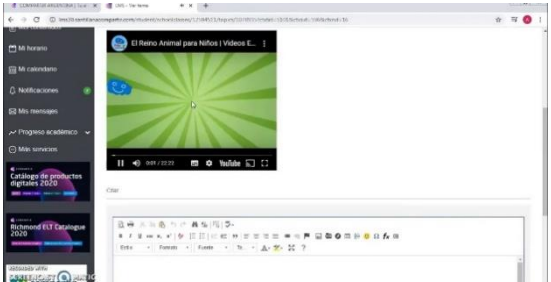

Referentes de Calidad y de Actualización Curricular

Objetivo(s) de Aprendizaje:

- Diferencio poemas, cuentos y obras de teatro
- Participo en la elaboración de guiones para teatro de títeres

Competencias	Componente	Organización / Habilidades	Evidencia(s) de Aprendizaje
Comunicativa escritora.	Pragmático.	<p><u>Producción textual.</u></p> <p><u>Escribir.</u></p> <p>Planea, redacta, revisa y reescribe textos teniendo en cuenta los contenidos, estructuras e intención comunicativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utiliza el contexto para inferir información. ✓ Discrimina los temas principales de un texto de los menos relevantes. ✓ Reconoce las diferencias en las estructuras de diferentes tipos de escrito
		Derecho(s) Básico(s) de Aprendizaje	Contenido Disciplinar asociado al DBA:

		Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico. (DBA 6)	-El teatro -Elementos del teatro.
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------

DESARROLLO DEL PLAN DE CLASE		
MOMENTO INICIAL O DE EXPLORACIÓN	MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN Y EJECUCIÓN	MOMENTO DE TRANSFERENCIA Y VALORACIÓN
<p>¿Qué actividad inicial propongo para sensibilizar a mis estudiantes ante los aprendizajes que involucra el (los) estándar(es)?</p> <p>Reconocimiento de saberes previos frente a la temática y objetivos de aprendizaje</p>	<p>Conceptualización y modelación frente al eje temático y objetivo de aprendizaje</p> <p>¿Qué actividades principales posibilitarán los aprendizajes que espero? Acciones de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el objetivo de aprendizaje</p>	<p>Momentos intermedios y de cierre significativo para comprobar si se están alcanzando o se cumplieron los objetivos de aprendizaje.</p> <p>¿Qué actividades básicas emplearé para que mis estudiantes evidencien sus aprendizajes? ¿Qué voy a evaluar concretamente en cada una?</p>
<p>Las estudiantes participaran de una dinámica en la cual buscaran un accesorio que tengan casa con el que puedan imitar a su personaje favorito de cualquier historia, luego realizaran una dramatización de 3 minutos. Sus compañeras deberán adivinar qué personaje es. Finalmente socializaran que características debían tener en cuenta para adivinar el personaje.</p>  <p>Seguidamente participarán de un espacio de socialización en clase en el cual deberán responder los siguientes interrogantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Alguna vez han observado una obra teatro? -¿Han participado en obras de teatro? -Para ti que es una Obra de teatro? 	<p><u>Proyección de un video educativo</u> https://www.youtube.com/watch?v=MCH7StNfIXM&t=227s</p> <p>Después de observar el vídeo sobre el concepto y elementos del teatro; deberán desarrollar lectura de las páginas 16-17 del texto guía Activamente Vol.2 resaltarán los aspectos más importantes. Finalmente consignaran en el cuaderno el concepto y elementos del teatro.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Seguidamente las estudiantes participaran en un foro por medio de plataforma Santillana, sobre el teatro y sus elementos.  <ul style="list-style-type: none"> ✓ Para continuar las estudiantes participaran de una dinámica en clases; "juego de preguntas" sobre el teatro y sus elementos. 	<p>Desarrollaran ejercicios complementarios a los anteriores y que están constituidos por actividades de comprensión e interpretación a partir de las cuales el estudiante consolida los aprendizajes propuestos y toma conciencia de qué es lo que ha aprendido.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Finalmente, en parejas las estudiantes deberán preparar una exposición sobre los elementos del teatro. 

EVALUACIÓN FORMATIVA							
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DESDE UN ENFOQUE FORMATIVO							
Técnicas de Observación		Técnicas de Desempeño		Técnicas de Análisis de Desempeño		Técnicas de Interrogatorio	
Guía de observación	X	Cuaderno de los estudiantes	X	Portafolio		Debates	X
Diario de clase		Trabajos escritos	X	Rúbricas	X	Ensayos	
Diario de trabajo		Organizadores gráficos		Lista de cotejo		Pruebas escritas	X
Escala de actitudes		Talleres		Lista de verificación		Pruebas orales	X
MATERIALES Y RECURSOS							
Material Educativo:							
Recursos Didácticos:	Material concreto: Texto guía páginas Activamente Vol.2 16-17						
Recurso virtual o digital:	https://www.youtube.com/watch?v=MCH7StNfIXM&t=227s Foro por medio de plataforma Santillana						
OBSERVACIONES:							

Anexo 12

PLANEADOR DE CLASE

Maestro en formación (Estudiante)	Semestre	Área	Grado	Período:	Fecha		Jornada
Laura Vanessa Pertuz Rúa.	VIII	Lengua Castellana.	3º	No. Sesiones programadas 2	Inicio	Fin	Diurna.

Referentes de Calidad y de Actualización Curricular			
Objetivo(s) de Aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Leo diversos tipos de texto: descriptivo, informativo, narrativo, explicativo y argumentativo. • Identifico la intención comunicativa de cada uno de los textos leídos. • Determino algunas estrategias para buscar, seleccionar y almacenar información: resúmenes, cuadros sinópticos, mapas conceptuales y fichas. 			
Competencias	Componente	Organización / Habilidades	Evidencia(s) de Aprendizaje
Comunicativa lectora.	Semántica	<u>Comprensión lectora</u> <u>Leer</u> Emplea algunas estrategias de lectura que le permiten solucionar problemas de comprensión y responder preguntas de orden literal, inferencial y crítico.	<ul style="list-style-type: none"> • Ubica el contenido de un texto en relación con la situación comunicativa en que se presenta. • Utiliza el contexto para inferir información.
		Derecho(s) Básico(s) de Aprendizaje Interpreta el contenido y la estructura del texto, respondiendo preguntas de orden inferencial y crítico. (DBA NO. 6)	Contenido Disciplinar asociado al DBA: - Plan lector. "Felipe en Vacaciones".

DESARROLLO DEL PLAN DE CLASE		
MOMENTO INICIAL O DE EXPLORACIÓN <i>¿Qué actividad inicial propongo para sensibilizar a mis estudiantes ante los aprendizajes que involucra el (los) estándar(es)?</i> Reconocimiento de saberes previos frente a la temática y objetivos de aprendizaje	MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN Y EJECUCIÓN Conceptualización y modelación frente al eje temático y objetivo de aprendizaje <i>¿Qué actividades principales posibilitarán los aprendizajes que espero? Acciones de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el objetivo de aprendizaje</i>	MOMENTO DE TRANSFERENCIA Y VALORACIÓN Momentos intermedios y de cierre significativo para comprobar si se están alcanzando o se cumplieron los objetivos de aprendizaje. <i>¿Qué actividades básicas emplearé para que mis estudiantes evidencien sus aprendizajes? ¿Qué voy a evaluar concretamente en cada una?</i>
		Desarrollaran ejercicios complementarios a los anteriores y que están constituidos por actividades de comprensión e interpretación a partir de

Trabajo colaborativo: En grupos de trabajo las estudiantes deberán leer el libro correspondiente al Plan lector. *“Felipe en Vacaciones”*. Cada grupo tendrá asignado un capítulo de la historia.

Seguidamente de manera creativa cada grupo deberá exponer el capítulo leído.



- ✓ Después de realizar lectura del plan lector, las estudiantes deberán participar de un debate sobre algunos comportamientos de los personajes y situaciones ocurridas en la historia.
- ✓ Para continuar las estudiantes deberán desarrollar un TA-TE-TI; en el cual tendrán la oportunidad de escoger 3 actividades dependiendo de sus fortalezas y habilidades. Al finalizar deberán socializarlo con sus compañeras.



las cuales el estudiante consolida los aprendizajes propuestos y toma conciencia de qué es lo que ha aprendido.

- ✓ Las estudiantes desarrollarán actividades de comprensión sobre el plan lector *“Felipe en Vacaciones”*.

EVALUACIÓN FORMATIVA							
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DESDE UN ENFOQUE FORMATIVO							
Técnicas de Observación		Técnicas de Desempeño		Técnicas de Análisis de Desempeño		Técnicas de Interrogatorio	
Guía de observación	X	Cuaderno de los estudiantes	X	Portafolio		Debates	X
Diario de clase		Trabajos escritos	X	Rúbricas	X	Ensayos	
Diario de trabajo		Organizadores gráficos		Lista de cotejo		Pruebas escritas	X
Escala de actitudes		Talleres		Lista de verificación		Pruebas orales	X

MATERIALES Y RECURSOS	
Material Educativo:	Ta-te-ti. – Rutina de pensamiento
Recursos Didácticos:	Material concreto: Plan lector. <i>“Felipe en Vacaciones”</i> .
Recurso virtual o digital:	
OBSERVACIONES:	

Anexo 13

PLANEADOR DE CLASE

Maestro en formación (Estudiante)	Semestre	Área	Grado	Período:	Fecha		Jornada
Laura Vanessa Pertuz Rúa.	VIII	Lengua Castellana.	3º	No. Sesiones programadas 2	Inicio	Fin	Diurna.

Referentes de Calidad y de Actualización Curricular			
Objetivo(s) de Aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> • Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa. • Tengo en cuenta aspectos semánticos y morfosintácticos, de acuerdo con la situación comunicativa en la que intervengo. 			
Competencias	Componente	Organización / Habilidades	Evidencia(s) de Aprendizaje
Comunicativa escritora.	Pragmático.	<u>Producción textual.</u> <u>Escribir.</u> Emplea elementos gramaticales, conectores y signos de puntuación para comunicarse con efectividad y adecuación.	<ul style="list-style-type: none"> • Conserva la progresión temática y claridad en las ideas en sus producciones escritas. • Revisa aspectos gramaticales y ortográficos en los textos que escribe.
		Derecho(s) Básico(s) de Aprendizaje Produce textos verbales y no verbales en los que tiene en cuenta aspectos gramaticales y ortográficos. (DBA NO. 8)	Contenido Disciplinar asociado al DBA: -La oración. -Características de la oración.

DESARROLLO DEL PLAN DE CLASE		
MOMENTO INICIAL O DE EXPLORACIÓN ¿Qué actividad inicial propongo para sensibilizar a mis estudiantes ante los aprendizajes que involucra el (los) estándar(es)? Reconocimiento de saberes previos frente a la temática y objetivos de aprendizaje	MOMENTO DE ESTRUCTURACIÓN Y EJECUCIÓN Conceptualización y modelación frente al eje temático y objetivo de aprendizaje ¿Qué actividades principales posibilitarán los aprendizajes que espero? Acciones de aprendizaje según el uso de materiales educativos y el objetivo de aprendizaje	MOMENTO DE TRANSFERENCIA Y VALORACIÓN Momentos intermedios y de cierre significativo para comprobar si se están alcanzando o se cumplieron los objetivos de aprendizaje. ¿Qué actividades básicas emplearé para que mis estudiantes evidencien sus aprendizajes? ¿Qué voy a evaluar concretamente en cada una?

Ruleta de palabras: Las estudiantes deberán participar de manera aleatoria de una ruleta de palabras; la cual tendrá dentro de las opciones afirmaciones desorganizadas que las estudiantes deberán descubrir.



Por ejemplo:

-Casa – Andrés- La – de – muy- es
–Grande
(La casa de Andrés es muy Grande)

Seguidamente las estudiantes deberán socializar en clase la respuesta de los siguientes interrogantes.

- ¿Qué encontramos en la ruleta de palabras?
- ¿Qué nombre reciben este tipo de afirmaciones?
- ¿Este tipo de afirmaciones deben tener sentido y coherencia?
- ¿Consideras que diariamente usas este tipo de afirmaciones?

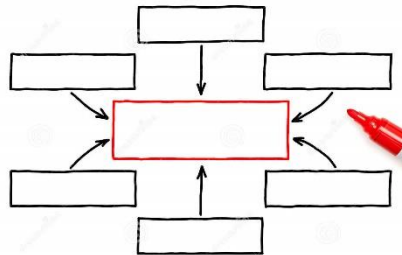
Las estudiantes lograran tener un acercamiento a la comprensión de la temática.

- ✓ Proyección de un video educativo ¿Qué es la oración, y cuál es su estructura?
<https://www.youtube.com/watch?v=W9vn4PU7e9Y>

- ✓ Debate grupal: Los estudiantes expresan ¿Que es una oración, ¿cuál es su estructura? Y realizan ejemplos.

- ✓ Explicación del concepto y estructura de la oración, con apoyo de una presentación compartida por la docente.

- ✓ Desarrollaran un mapa de ideas sobre la oración y su estructura.

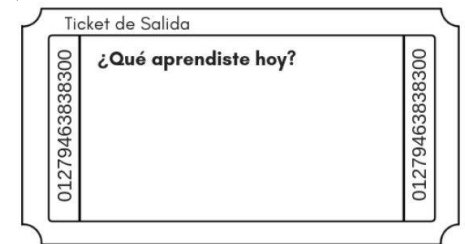


- ✓ Seguidamente deberán identificar los distintos tipos de oración (Afirmativas, interrogativas, negativas, exclamativas)

- ✓ Realizarán en el cuaderno ejercicio en clase sobre los diferentes tipos de oración.

Desarrollaran ejercicios complementarios a los anteriores y que están constituidos por actividades de comprensión e interpretación a partir de las cuales el estudiante consolida los aprendizajes propuestos y toma conciencia de qué es lo que ha aprendido.

- ✓ Las estudiantes desarrollarán una lista de 5 oraciones de cada tipo.
- ✓ Finalmente, en el cuaderno deberán desarrollar una Tarjeta de salida en la cual escribirán lo aprendido durante la clase.



EVALUACIÓN FORMATIVA							
TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DESDE UN ENFOQUE FORMATIVO							
Técnicas de Observación		Técnicas de Desempeño		Técnicas de Análisis de Desempeño		Técnicas de Interrogatorio	
Guía de observación	X	Cuaderno de los estudiantes	X	Portafolio		Debates	X
Diario de clase		Trabajos escritos	X	Rúbricas	X	Ensayos	
Diario de trabajo		Organizadores gráficos		Lista de cotejo		Pruebas escritas	X
Escala de actitudes		Talleres		Lista de verificación		Pruebas orales	X

MATERIALES Y RECURSOS	
Material Educativo:	
Recursos Didácticos:	Material concreto: Ruleta de palabras, tarjeta de salida, mapa de ideas.
Recurso virtual o digital:	https://www.youtube.com/watch?v=W9vn4PU7e9Y
OBSERVACIONES:	

Anexo 14**Validación de secuencias didácticas****Licenciatura en Educación Básica Primaria****RÚBRICA:**

Para evaluar las secuencias didácticas, tener en cuenta la siguiente escala Valorativa.

Marcar con una X de 1.0 a 5.0 dónde 1.0 es la puntuación más baja y 5.0 la más alta.

Aspectos a Evaluar	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
Las estrategias utilizadas para la experiencia de aprendizaje son acorde al grado que cursan los estudiantes.					X
Es accesible y entendible para las estudiantes.					X
Las indicaciones dadas para las estudiantes son claras y precisas.					X
El instrumento es acorde al objetivo del proyecto					X
Se hace pertinente su aplicación.					X

Observaciones: Se le resalta el trabajo realizado en cada una de las secuencias didácticas planeadas, con las estrategias pertinentes para el desarrollo de las actividades. Se maneja buena redacción y coherencia en cada experiencia pedagógica.

Nombre del Evaluador: Ledys Patricia Álvarez Sandoval.

C.C 22590318

Profesión: Licenciada en Educación Infantil.

Fecha de evaluación: Julio 21-2021

Ledys Alvarez Sandoval.

Firma del Evaluador

Anexo 15

RÚBRICA:

Para evaluar las secuencias didácticas, tener en cuenta la siguiente escala Valorativa.

Marcar con una X de 1.0 a 5.0 dónde 1.0 es la puntuación más baja y 5.0 la más alta.

Aspectos a Evaluar	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
Las estrategias utilizadas para la experiencia de aprendizaje son acorde al grado que cursan los estudiantes.					X
Es accesible y entendible para las estudiantes.					X
Las indicaciones dadas para las estudiantes son claras y precisas.					X
El instrumento es acorde al objetivo del proyecto					X
Se hace pertinente su aplicación.					X

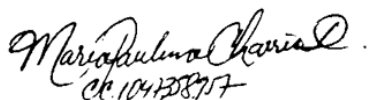
Observaciones: Muy buena secuencia didáctica para el grado asignado con actividades didácticas e innovadoras que permitirán el enriquecimiento de los conocimientos para las estudiantes.

Nombre del Evaluador: María Paulina Charris Domínguez

C.C 1.042.358.957

Profesión: Licenciada en Idiomas Extranjeros

Fecha de evaluación: Julio 21-2021



Firma del Evaluador

Anexo 16

RÚBRICA:

Para evaluar las secuencias didácticas, tener en cuenta la siguiente escala Valorativa.

Marcar con una X de 1.0 a 5.0 dónde 1.0 es la puntuación más baja y 5.0 la más alta.

Aspectos a Evaluar	1.0	2.0	3.0	4.0	5.0
Las estrategias utilizadas para la experiencia de aprendizaje son acorde al grado que cursan los estudiantes.					X
Es accesible y entendible para las estudiantes.					X
Las indicaciones dadas para las estudiantes son claras y precisas.					X
El instrumento es acorde al objetivo del proyecto					X
Se hace pertinente su aplicación.					X

Observaciones: El presente instrumento, correspondiente a una serie de experiencias pedagógicas a desarrollar para corroborar la viabilidad, pertinencia y relevancia del objeto de estudio, son accesibles para las estudiantes por cuanto en el desarrollo de su prosa, las docentes utilizaran un lenguaje sencillo y estrategias basadas en el enfoque pedagógico enseñanza para la comprensión que busca el fortalecimiento de las habilidades de las estudiantes por medio de la proposición de ideas con respecto a determinadas temáticas, que en este caso es la adecuada producción textual e inmersión en la comprensión lectora.

Nombre del Evaluador: Daniela Santander Díaz.

C.C: 1'048.324.925

Profesión: Licenciada en educación básica primaria.

Fecha de evaluación: Julio 21-2021


Daniela María Santander Díaz
c.c: 1'048.324.925 de Malambo

Anexo 17

Evidencias

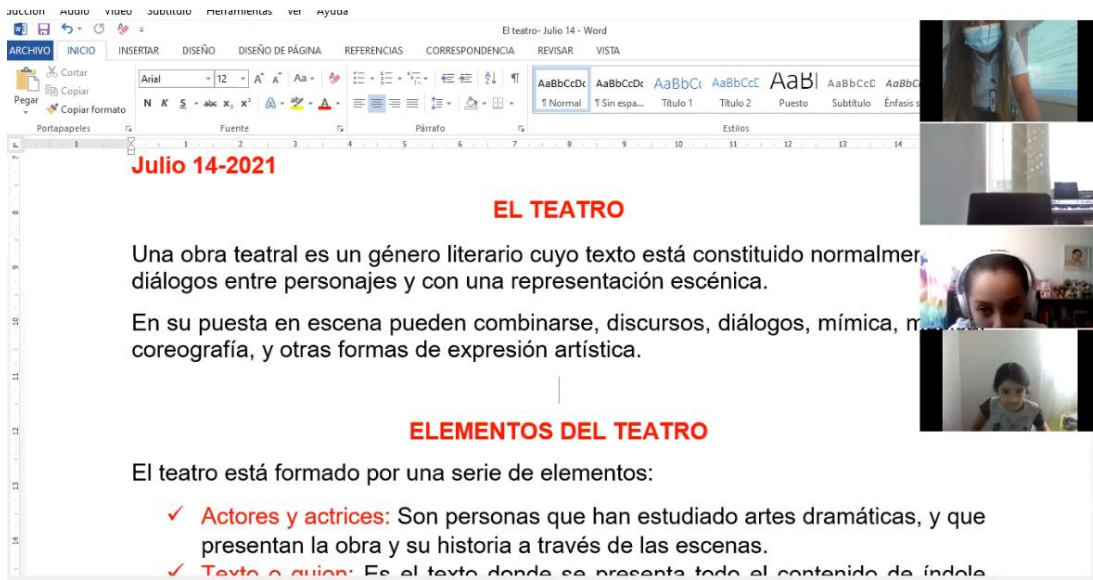
Secuencia didáctica #1



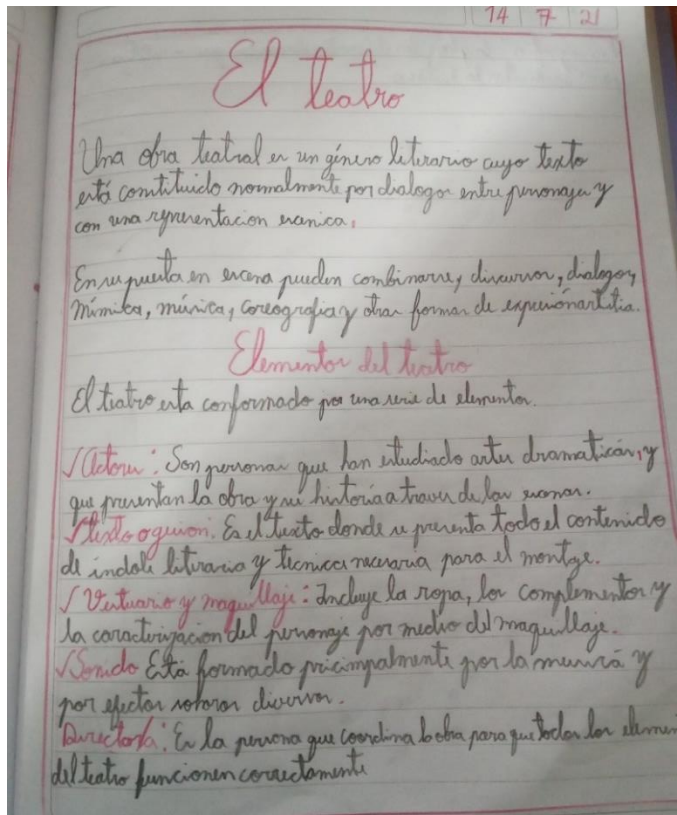
Estudiantes de 3ºA mostrando su accesorio y exponiendo el personaje que se imaginaron.



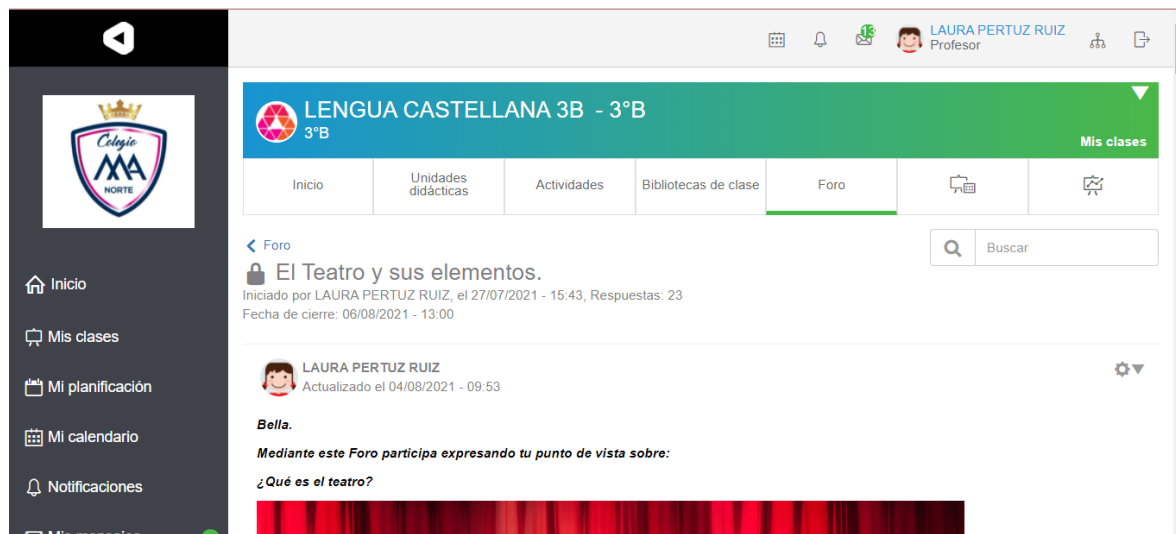
Estudiantes socializando sus conocimientos previos respecto al tópico generativo.



Texto para que las estudiantes consignaron.



Texto consignado por una estudiante



Foro por medio de plataforma Santillana, sobre el teatro y sus elementos.




Participación de algunas alumnas en el foro por medio de plataforma Santillana, sobre el teatro y sus elementos.

Secuencia didáctica #2



Exposición en grupo de un capítulo del libro leído.

	COLEGIO MARÍA AUXILIADORA NORTE "Buenas cristianas, honestas ciudadanas, niñas y jóvenes felices"	
	TA-TE-TI- FELIPE EN VACACIONES.	
ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA	DOCENTE: Laura Pertuz Rúa.	
NOMBRE:	CURSO: 3º	FECHA:
1. Desarrolla el siguiente TA-TE-TI sobre el texto "Felipe en Vacaciones" correspondiente al Plan Lector. Deberán compartirlo con sus compañeras.		
De manera creativa escribe las frases que más te llamaron la atención y que decía el personaje principal de la historia. (Opcional)	Crea una caricatura de Felipe o de una situación graciosa contada en la historia (Opcional) Responde y Argumenta en tu cuaderno ¿Consideras que realmente Felipe se divirtió en sus vacaciones? ¿Por qué? OBLIGATORIO	Mediante un dibujo representa las aventuras que más te gustaron de Felipe durante sus Vacaciones. (Opcional)
Realiza una lista en tu cuaderno de los personajes de la historia (Opcional)	Relata mediante un vídeo la historia "Felipe en Vacaciones" (Opcional)	Realiza un plegable en el que relates los hechos más importantes de la historia de Felipe en Vacaciones (Opcional)

Actividades propuestas en el TA-TE-TI



Estudiantes representando la aventura que más le gusto del texto socializado.

1) Responde y argumenta en tu cuaderno ¿consideras que realmente Felipe se divirtió en sus vacaciones? ¿Por qué?
 Si se divirtió en sus vacaciones porque jugó mucho con sus amigos fútbol y compartió con su mejor amigo Camilo y visitó el lugar que el papá le tenía prohibido ir pero de igual forma él disfrutaba ir.

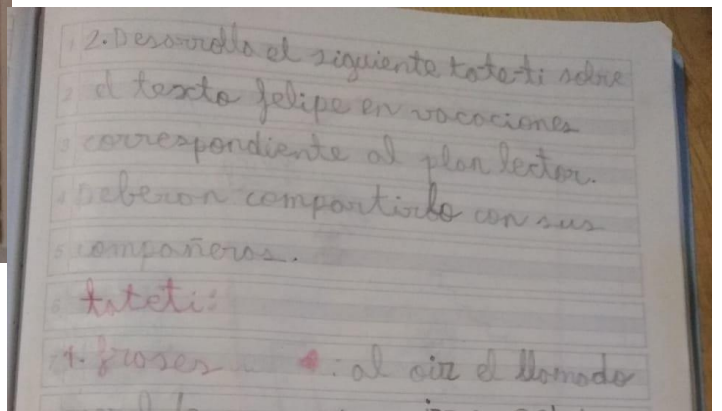
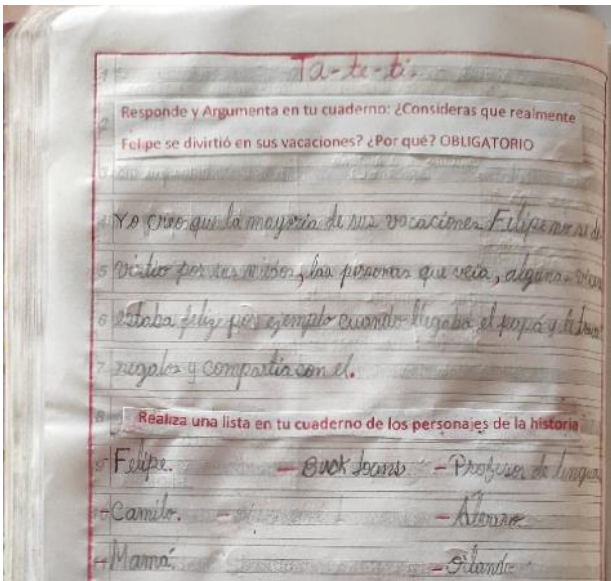
2) realiza una lista en mi cuaderno de las personas de la historia.

- 1 Felipe
- 2 su mamá
- 3 su papá
- 4 sus amigos
- 5 la empleada
- 6 jugadores
- 7 Julio "Chonto Gallina"
- 8 Camilo
- 9 los vecinos
- 10 vampiro Arbeláez
- 11 Helmut Zaccarias
- 12 Ernest Hemingway
- 13 Adrianana rubia
- 14 ladrones
- 15 Mauricio, Alvaro y Orlando

Actividad resuelta por un estudiante después de la comprensión del texto



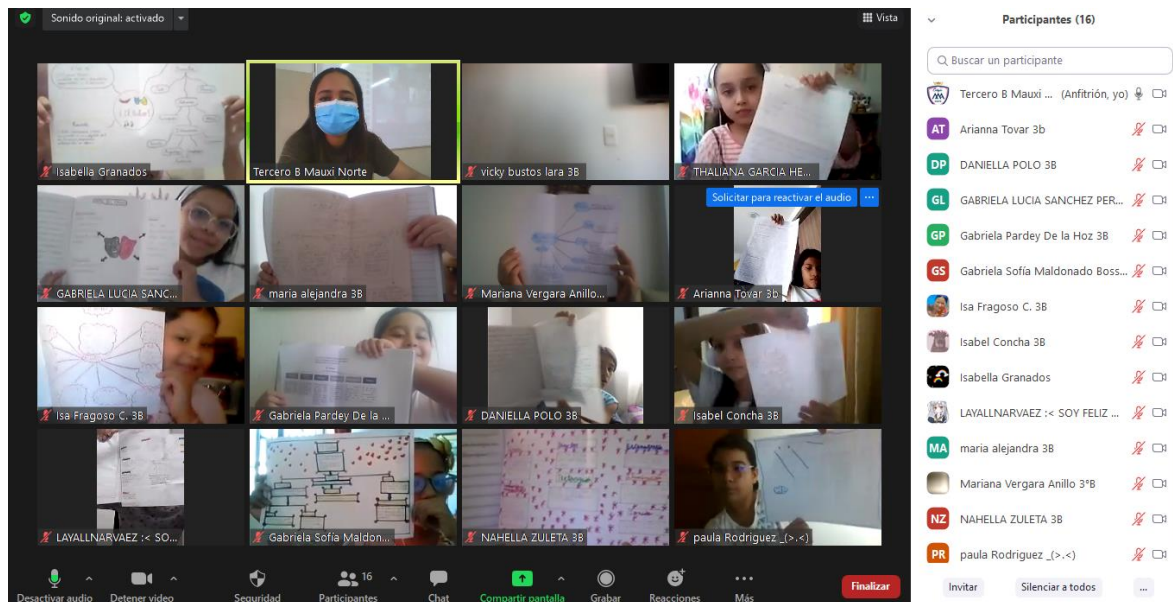
Representación gráfica de lo que la estudiante comprendió.



Actividad referente a la lectura, realizada
Por una estudiante.

Representación y actividad resuelta del cuento leído.

Secuencia Didáctica #3



The image shows a Zoom meeting interface with 16 participants. The main window displays a grid of 16 video thumbnails, each showing a student holding up a hand-drawn idea map. The maps contain various diagrams, text, and drawings related to the topic of prayer. The participants' names are visible below their thumbnails. On the right side, there is a 'Participantes (16)' list with a search bar and a list of names, each with a status icon (muted, video off, etc.). At the bottom, there is a control bar with icons for audio, video, security, participants, chat, screen sharing, recording, reactions, and a 'Finalizar' button.

Participant Name	Status
Tercero B Mauxi ... (Anfitrión, yo)	🔊 📺
Arianna Tovar 3b	🔇 📺
DANIELLA POLO 3B	🔇 📺
GABRIELA LUCIA SANCHEZ PER...	🔇 📺
Gabriela Pardey De la Hoz 3B	🔇 📺
Gabriela Sofía Maldonado Boss...	🔇 📺
Isa Frágoso C. 3B	🔇 📺
Isabel Concha 3B	🔇 📺
Isabella Granados	🔇 📺
LAYALLNARVAEZ <- SOY FELIZ ...	🔇 📺
maria alejandra 3B	🔇 📺
Mariana Vergara Anillo 3ºB	🔇 📺
NAHELLA ZULETA 3B	🔇 📺
paula Rodriguez (>.<)	🔇 📺

Estudiantes exponiendo su mapa de ideas referente a la oración.