

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



PUCP

**LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN EL
DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DEL ÁREA DE
COMUNICACIÓN EN LAS UNIDADES DE APRENDIZAJE
DEL NIVEL SECUNDARIO**

Tesis para optar el grado de Magistra en Educación con mención en Currículo que
presenta

**TESISTA
ANA CELIA GAMARRA RAMOS**

**Dirigido por
PATRICIA NAKAMURA GOSHIMA**

San Miguel, 2015

AGRADECIMIENTOS

A Dios por ser mi luz, mi impulso
y porque su amor magnánimo
me conforta siempre.

A mis padres y hermanos
porque su amor, comprensión y altruismo
me motivan a luchar por mis sueños.

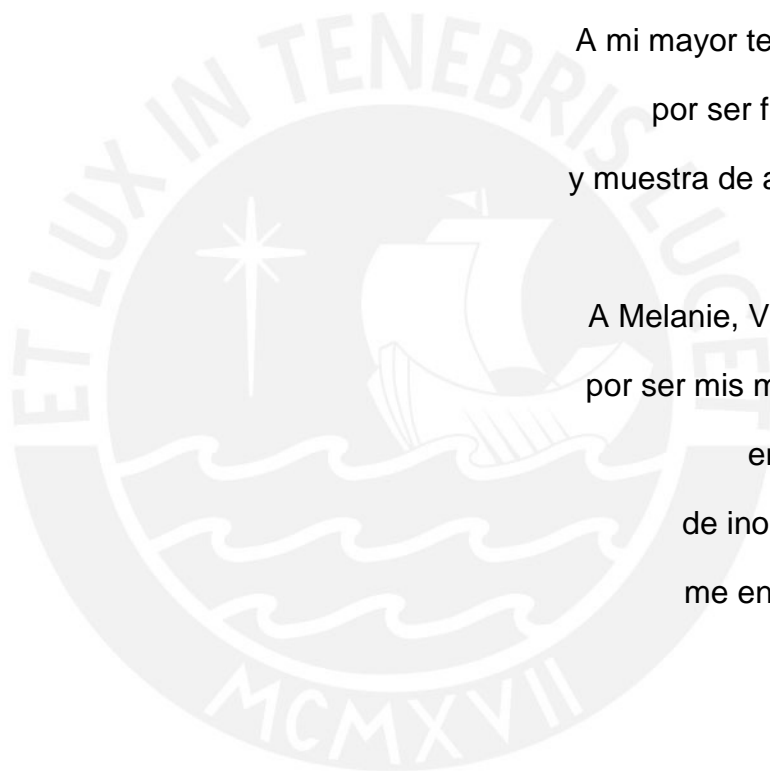
A todos los maestros y maestras
de la Maestría en Educación de la PUCP,
por su apoyo desinteresado.

A los estudiantes de la región Huancavelica
porque gracias a ustedes aprendí a amar
y vivir con pasión mi profesión.

Dedicatoria

A mi mayor tesoro: mi familia,
por ser fuerza, altruismo
y muestra de amor verdadero.

A Melanie, Válery y Anghely,
por ser mis musas perfectas,
en cuyas manitos
de inocencia y ternura
me envuelvo siempre.



RESUMEN

Las actividades de aprendizaje en el desarrollo de las competencias del área de Comunicación en las unidades de aprendizaje del nivel secundario. Gamarra Ramos, Ana Celia.

El Ministerio de Educación del Perú, centra su atención en el estudiante a través del marco orientador del desarrollo de las competencias, sustentado desde la Ley General de Educación N°28044 y explicitado en el Diseño Curricular Nacional; en el cual, se asume como prioridad el desarrollo de capacidades y competencias que se espera logren los estudiantes al finalizar su escolaridad.

Por ello, la investigación se planteó como objetivo general analizar si las actividades de aprendizaje previstas en las unidades de aprendizaje conducen al desarrollo de las competencias comunicativas.

Para tal efecto, la investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, a nivel descriptivo, el método fue el análisis documental el mismo que se valió de la técnica análisis documental y tuvo como instrumento la matriz de análisis documental.

Las conclusiones a las que se arribaron en la presente investigación, es que las actividades de aprendizaje explicitadas en las unidades de aprendizaje no permiten el desarrollo de las competencias comunicativas, a pesar de que los docentes presentan diversas actividades de aprendizaje para cada competencia comunicativa, estas no tienen un adecuado equilibrio; ya que, en algunas competencias se inciden en desarrollar determinadas capacidades y para ello se valen de diversas actividades de aprendizaje y por otro lado, se explicitan insuficientes o ninguna actividad de aprendizaje, dejando de lado el desarrollo de las otras capacidades que involucra la competencia. Por consiguiente, al no existir un equilibrio entre las actividades de aprendizaje y las capacidades resulta inviable el desarrollo de las competencias comunicativas; ya que la competencia implica la movilización de todas las capacidades involucradas para su desarrollo.

ÍNDICE

PRIMERA PARTE: MARCO DE REFERENCIA Y CONTEXTUAL

CAPÍTULO 1

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

1.1.	Las competencias	11
1.1.1.	Estructura de la competencia	13
1.1.2.	Características o rasgos definitorios de las competencias	13
1.2.	El currículo escolar: nexo entre la escuela y la sociedad	14
1.3.	El currículo escolar por competencias en la Educación Básica Regular	16
1.4.	Fundamentos del currículo escolar por competencias	17
1.4.1	Fundamentos Pedagógicos	17
1.4.2	Fundamentos sociológicos	19
1.4.3	Fundamentos epistemológicos	20
1.4.	Importancia del diseño curricular por competencias	20

CAPÍTULO 2

LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

2.1	Las competencias comunicativas y el enfoque comunicativo textual	23
2.2	Las actividades de aprendizaje en el proceso de aprendizaje	28
2.2.1	Las actividades de aprendizaje y su relación con la capacidad y la competencia	29
2.3	Clasificación de las actividades de aprendizaje	31
2.3.1	Las actividades de aprendizaje: De la memorización a la Aplicación	31
2.3.2	Las actividades de aprendizaje según la dificultad cognitiva	33
2.4	Actividades de aprendizaje para desarrollar las competencias comunicativas	38
2.4.1	Las actividades de aprendizaje para la comprensión de textos escritos	39
2.4.2	Las actividades de aprendizaje para la producción de textos escritos	42
2.4.3	Las actividades de aprendizaje para la comprensión oral	44
2.4.4	Las actividades de aprendizaje para producción oral	46

SEGUNDA PARTE

DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1 : DISEÑO METODOLÓGICO

1.1	Enfoque metodológico, tipo y nivel de investigación	48
1.2	Problema, objetivos de la investigación y categorías(s) de estudio	50
1.3	Método de investigación	52
	a. Justificación del método	52
	b. Presentación del documento	52
	c. Matriz de identificación de la fuente	53
1.4	Técnica e instrumentos de recojo de la información.	54
1.5	Procedimientos para asegurar la ética en la investigación.	55
1.6	Procedimientos para organizar la información.	56
1.7	Técnicas para el análisis de la información.	57

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

2.	Actividades de aprendizaje presentes en las unidades de aprendizaje	59
2.1	Actividades de aprendizaje presentes en la competencia de comprensión de textos escritos	59
2.2	Actividades de aprendizaje presentes en la competencia de producción de textos escritos	60
2.3	Actividades de aprendizaje presentes en la competencia de comprensión oral	61
2.4	Actividades de aprendizaje presentes en la competencia de producción oral	62
3.	Actividades de aprendizaje para desarrollar las capacidades de las competencias comunicativas	62
3.1	Actividades de aprendizaje para desarrollar las capacidades de la competencia de comprensión de textos escritos.	62
3.2	Actividades de aprendizaje para desarrollar las capacidades de la competencia de producción de textos escritos	65
3.3.	Actividades de aprendizaje para desarrollar las capacidades de la competencia de comprensión oral	58 67
3.4.	Actividades de aprendizaje para desarrollar las capacidades de la competencia de producción oral	68
	Conclusiones	70
	Recomendaciones	74
	Referencias bibliográficas	76
	Apéndices	82

INTRODUCCIÓN

Los continuos y vertiginosos cambios que se están produciendo en la sociedad del conocimiento y la información, el avance de la ciencia y la tecnología obliga a las instituciones educativas a repensar y reinventar su posición como institución formadora para que se favorezca el aprendizaje para la vida en los estudiantes.

La familia, la comunidad y la sociedad en su conjunto centran su confianza en la educación, ya que a través de la educación se garantiza el desarrollo humano. Rizvi y Lingard (2013) expresan que la globalización ha afectado a las políticas educativas y el currículo no es ninguna excepción, pues la reforma curricular está ligada a la reconstrucción de la educación para la construcción de una nación deseada a través de la enseñanza que es la forma más eficaz de mejorar la cantidad y la calidad de su capital humano y lograr el desarrollo del país.

Por tal motivo, que el estudiante “aprenda a aprender” a lo largo de toda su vida, es un reto que es necesario asumirlo, para formar ciudadanos competentes y activos que enfrenten situaciones específicas de contexto con idoneidad; favoreciendo de esta manera a su desarrollo personal, a una ciudadanía activa, transformen la sociedad y sean felices. Siendo el estudiante el centro del proceso educativo, se hace necesario que todas las acciones que se realicen en las aulas o fuera de ellas deban estar centradas en el desarrollo de las competencias en situaciones específicas de contexto, ya que es él quien moviliza todos sus recursos cognitivos como no cognitivos para realizar acciones idóneas de desempeño.

De cara a los nuevos desafíos educativos, el maestro tiene un mayor compromiso para desarrollar las competencias en los estudiantes. De manera específica, el desarrollo de las competencias comunicativas requiere de replantear las formas de cómo el estudiante aprende. Por consiguiente, se torna importante que el docente al momento de realizar la planificación curricular otorgue especial atención al diseñar las actividades de aprendizaje.

Coincidimos con Penzo, et. al (2010) cuando mencionan que las actividades de aprendizaje son medios para asimilar la información y siendo el

punto de partida y el eje cardinal en la programación permiten que los contenidos de información se conviertan en conocimiento. De esta manera, las actividades son esenciales para el aprendizaje, pues permite la interacción directa con las acciones o las tareas que enfrenta el estudiante en el proceso de aprendizaje y por ende, lo que se pretende es que este aprendizaje se convierta en funcional.

Ante la relevancia que tiene las actividades de aprendizaje para que el estudiante aprenda; se planteó el siguiente problema que fue el inicio de todo el proceso de investigación: ¿Las actividades de aprendizaje previstas en las unidades de aprendizaje del área de Comunicación conducen al desarrollo de las competencias comunicativas en una Institución Educativa Pública de Huancavelica?

Por consiguiente, el objetivo general de la presente investigación fue analizar si las actividades de aprendizaje previstas en las unidades de aprendizaje conducen al desarrollo de las competencias comunicativas. Para el logro del objetivo general se propuso dos objetivos específicos: Identificar qué actividades de aprendizaje se encuentran presentes en las unidades de aprendizaje e identificar si las actividades de aprendizaje explicitadas en las unidades de aprendizaje permiten desarrollar las capacidades previstas para cada competencia comunicativa.

El enfoque de la investigación es cualitativa, de nivel descriptivo. El método es el análisis documental ya que las fuentes fueron las unidades de aprendizaje del área de Comunicación del VI ciclo de Educación Secundaria de la Educación Básica Regular de una institución educativa de la región Huancavelica. La técnica fue el análisis documental y los instrumentos que se utilizaron para el recojo de los datos fueron la matriz de análisis documental.

El presente informe de investigación contiene dos partes: el Marco de referencia y contextual y el Diseño metodológico y resultados de la investigación: la primera parte, está constituida por dos capítulos centrales, el primero hace alusión al desarrollo de las competencias en el currículo escolar. Aquí se alude al concepto de competencias, a su estructura, a las características o rasgos definitorios de las competencias, al currículo escolar como nexo entre la escuela y la sociedad, se explicita los fundamentos pedagógicos, epistemológicos y sociológicos del modelo por competencias; para finalizar con la importancia del diseño curricular por competencias. El segundo capítulo hace referencia a las

actividades de aprendizaje y el desarrollo de las competencias en el área de Comunicación; aquí se alude a las competencias comunicativas y el enfoque comunicativo textual, a las actividades de aprendizaje para el logro de las competencias comunicativas, se realiza una clasificación de las actividades de aprendizaje y se concluye con las actividades de aprendizaje para el desarrollo de las competencias comunicativas

La segunda parte del informe está constituido por dos capítulos: El diseño metodológico y el análisis de los resultados. En el primero se describe el diseño metodológico de la investigación que incluye el enfoque metodológico, tipo y nivel de investigación, se explicita el problema, los objetivos de la investigación y se detalla la categoría y sub categorías de estudio; asimismo, se hace alusión a las técnicas e instrumentos para el recojo de datos, los procedimientos para asegurar la ética en la investigación, los procedimientos que se han seguido para el procesamiento y análisis de los datos. El segundo capítulo incluye el análisis de los resultados de la investigación y se termina con las conclusiones y las recomendaciones.

Cabe indicar que algunas dificultades que se tuvo en la presente investigación fueron las unidades de estudio que no permitía delimitar de manera adecuada la unidad de análisis. Asimismo, la elaboración de los instrumentos para el recojo de datos fueron otra dificultad inicial, pero luego se fue mejorando y en algunos casos era el tiempo que se tenía que dedicar a la investigación y a las otras tareas de los demás cursos que implicaban también muchas jornadas de trabajo. Sin embargo, estas situaciones se superaron y se cumplió con la meta trazada.

Finalmente, durante todo este proceso de investigación que ha sido muy intenso, delicado, minucioso y de mucha responsabilidad trae como recompensa una experiencia de aprendizaje inolvidable, ya que los avances y retrocesos en la investigación me sirvieron para reafirmar mi vocación de servicio y valorar más la profesión docente; puesto que estos espacios académicos permitieron empoderarme más de la teoría y construir conocimiento, con el fin de ofrecer lo mejor a los niños y niñas, las y los adolescentes que son el centro del proceso de aprendizaje y por supuesto, compartir toda la experiencia con mis colegas de la región Huancavelica y también del país.

I PARTE

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN EL CURRÍCULO ESCOLAR

En la actualidad, la educación se ha convertido en una pieza angular para el desarrollo de la sociedad. De las acciones educativas que se realicen desde la escuela, dependerá en gran medida que se responda a los desafíos e incertidumbres que se presentan en la sociedad del conocimiento y la globalización. La escuela de hoy, busca formar al estudiante en y para la vida, valorando su aprendizaje y no solo la enseñanza, a fin que desarrolle competencias que le permitan continuar aprendiendo durante otros procesos formativos fuera del entorno escolar con proyección a alcanzar un pleno desarrollo en la sociedad.

El logro de las competencias permite al estudiante movilizar con idoneidad todos sus recursos (conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes) en situaciones específicas de contexto; sin distinción de cultura, condición social, raza, credo o sexo. Según Tiana (2011) el reto es que todos los centros de formación escolar garanticen el derecho de los estudiantes a desarrollarse en todas sus posibilidades para alcanzar las competencias que les permitan “vivir una vida adulta de calidad”. Un estudiante competente podrá disfrutar de una ciudadanía adecuada, pues contará con todas las herramientas cognitivas como no cognitivas para poder resolver situaciones problemáticas. Lo anterior puede reforzarse con la siguiente cita:

Ser competente no es simplemente aplicar un conjunto de conocimientos a una situación, es poder organizar su actividad para adaptarse a las características de la situación. La competencia pasa a ser entonces la estructura dinámica organizadora de la actividad, que permite que la persona se adapte a un tipo de situaciones, a partir de su experiencia, de

su actividad y de su práctica. (Jonnaert, Barrete, Masciotra y Yaya, 2008, p.14)

Por ello, al concluir la Educación Básica Regular (EBR) el estudiante logra competencias para desempeñarse con idoneidad y contribuir al progreso de la sociedad. De acuerdo con Tedesco, Opertti y Amadio (2013), el logro de las competencias en los estudiantes se adquiere al completar su educación general, las mismas que les permiten tener éxito, desarrollarse como personas, incluirse en el mundo laboral y en la sociedad del conocimiento.

A través del desarrollo de las competencias, el estudiante moviliza saberes (saber hacer, saber conocer y saber ser) que le permiten un adecuado desempeño ante una situación retadora del contexto. La universidad Austral de Chile, UACH (2007) afirma que el desarrollo de las competencias se facilita cuando las experiencias de aprendizaje acercan al estudiante a los procesos de desempeño y estas se acrecientan cuando se realizan diferentes actividades para “poner en acción” la competencia.

1.1. LAS COMPETENCIAS

Inicialmente, el término “competencias” estaba relacionado con la formación y el empleo, y con el paso del tiempo fue insertándose en el campo educativo. Según Corvalán y Tardif (2013), la aplicación del enfoque por competencias a los currículos del sistema de educación se inicia con la formación profesional de adultos, continúa con la educación secundaria técnica de adolescentes, sigue con el nivel superior para formar profesionales y recientemente se multiplican las acciones en las escuelas primarias y secundarias.

En las últimas décadas, el término “competencias” ha evolucionado en la literatura pedagógica. Diversos autores como Bolívar (2010), Cantón y Pino (2011), Corvalán y Tardif (2013), Jonnaert et al. (2008), Mulder, Gulikers, Biermans y Wesselink, (2009), Tobón (2014), y Pallisera, Fullana, Planas y Del Valle (2010), definen este término como un saber actuar en situación a partir de situaciones auténticas de aprendizaje a través de la combinación de diferentes saberes y recursos; tales como conocimientos interdisciplinarios, habilidades, destrezas, actitudes, procedimientos, capacidades, valores y emociones que los estudiantes movilizan para dar una respuesta eficiente a una tarea que se ejecuta

con la finalidad de resolver problemas del contexto; los cuales, les permiten desenvolverse en su vida ciudadana de manera idónea y ética.

Por otro lado, es importante resaltar que el desarrollo de las competencias no implica dejar de lado los saberes sino, por el contrario, como afirma Perrenoud (2008) la oposición entre saberes y competencias es injustificada, porque la mayoría de las competencias movilizan saberes y se fundamenta porque no se puede desarrollar competencias sin saberes; dicho de otra manera, el desarrollar competencias no significa dar la espalda a los saberes.

Asimismo, las organizaciones internacionales muestran su preocupación por la calidad educativa que se ofrece a los estudiantes en las instituciones educativas, por concebir y redefinir los procesos de enseñanza y aprendizaje con una mirada basada en el enfoque por competencias. Por ello, para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura, Unesco (2010) la competencia es la combinación de conocimientos, habilidades y actitudes, que incluyen un “saber”, “un saber hacer” y un “saber ser”.

En esta línea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo, a través de Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) Project, (Proyecto definición y selección de competencias) la define de la siguiente manera “a competency is more than just knowledge and skills. It involves the ability to meet complex demands, by drawing on and mobilising psychosocial resources (including skills and attitudes) in a particular context.”¹ (Oecd, 2005, p. 4).

De esta manera, se destaca la influencia que tiene DeSeCo, quien “define las finalidades que deben tener los sistemas educativos en términos de competencias fundamentales” (Pérez, 2008, p.76). En las evaluaciones internacionales de la Oede, a través del Programa Internacional para la Evaluación (PISA) se muestra la información del desempeño de los estudiantes, cuyo objetivo es “with the aim of monitoring the extent to which students near the end of compulsory schooling have acquired the knowledge and skills essential for full participation in society”² (Oecd, 2005, p. 4). En este sentido, PISA evalúa la competencia lectora, matemática y científica a estudiantes de 15 años con la

¹ Una competencia es más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose en y movilizando recursos psicosociales (incluyendo destrezas y actitudes) en un contexto en particular

² El objetivo de PISA es monitorear cómo los estudiantes que se encuentran al final de la escolaridad obligatoria han adquirido los conocimientos y las destrezas necesarias para su completa participación en la sociedad.

finalidad de conocer en qué medida han desarrollado los conocimientos y habilidades para aplicar lo que han aprendido en situaciones similares a las que se encontrarán en el mundo real.

1.1.1. **Estructura de la competencia**

Toda competencia moviliza una serie de saberes que ponen en acción todo lo que el estudiante es capaz de utilizar en un determinado contexto o situación problemática; por ello, de acuerdo a Tobón (2013) las competencias están estructuradas de la siguiente manera:

Tabla 1. Estructura de las competencias

Verbo en presente	Contenido conceptual	Finalidad	Condición del contexto
Un verbo en presente reafirma que las competencias se deben abordar en el aquí y el ahora y no hacia el futuro.	Referido al concepto, proces o teoría amplia que se desea alcanzar.	Responde el para qué de la competencia. Definir qué es lo que se desea alcanzar a través del desarrollo de las competencias.	Son las condiciones generales que deben cumplirse en la competencia. Permiten comprender la competencia en su integralidad.

Adaptado de Tobón (2010)

1.1.2. **Características o rasgos definitorios de las competencias**

Teniendo como referencia las posturas de los autores Cantón y Pino (2011), Jonnaert, et al. (2008), López (2011), Tobón (2013) y Tobón (2014) se explicita los siguientes rasgos o características que poseen las competencias:

- **Son Holísticas.**- Supone la integración de los conocimientos, las capacidades, los valores, las actitudes y la afectividad que el estudiante despliega al momento de desarrollar competencias. Para Tobón (2014) la actuación debe ser asumida como un proceso integral donde se teje y entreteje el sentido de reto y la motivación para lograr un objetivo a través del saber ser, saber conocer y saber hacer.
- **Son evolutivas.**- Las competencias son graduadas, se desarrollan, se complejizan y se amplían en cada ciclo o nivel de escolaridad.
- **Resuelven problemas.**- Las competencias permiten que los estudiantes puedan resolver o enfrentar situaciones problemáticas que se le presenta en el contexto escolar, familiar, social, cultural o de otra índole.

- **Son contextualizadas.**- Las competencias no se pueden desarrollar si no existe un contexto específico y una situación específica en la cual el estudiante pueda movilizar todas sus potencialidades cognitivas y no cognitivas. De acuerdo con Jonnaert et al. (2008) y López (2011), las competencias se desarrollan y se demuestran en situación, pues la persona moviliza una serie de recursos cuando se encuentra activa en situación contextualizada.
- **Permiten alcanzar la idoneidad.**- A través del desarrollo de las competencias se alcanza la idoneidad, ya que esto implica un saber hacer complejo de manera eficiente. Por lo tanto, “la idoneidad es el grado en el cual el desempeño cumple con determinados criterios de calidad. Es realizar las actividades o resolver problemas cumpliendo con los criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y relevancia establecidos para el efecto con argumentación y socialización” (Tobón, 2013, p.47-48).
- **Conducen a la formación ética.**- Implica la práctica de valores en los estudiantes. De acuerdo a Tobón (2013) esto es importante para lograr la autorrealización personal, la convivencia social, la calidad de vida, el desarrollo y equilibrio social y económico sostenible.
- **Tienen carácter transdisciplinar.**- Implica la articulación, la no fragmentación de las áreas a partir de un trabajo integrado. Según, Tobón (2013) este carácter transdisciplinar de las competencias es lo que permite mayores posibilidades de comunicaciones y de articulación entre las diversas disciplinas.

1.2. El currículo escolar: nexo entre la escuela y la sociedad

La escuela, como institución formadora, da respuesta a los desafíos que la sociedad presenta para consolidar su rol de servicio. Siendo el currículo, un nexo entre la escuela y la sociedad, es importante que éste cumpla con las exigencias que la sociedad demanda. El currículo, como un elemento dinamizador de la acción educativa permite el desarrollo de las competencias que el estudiante debe lograr al finalizar su educación básica.

La Unesco afirma que:

El currículo no es solamente un proyecto técnico, sino también un proyecto vinculado a la sociedad que se aspira construir y a un concepto filosófico del ser humano, en el que se entiende que a través de la educación se

puede llegar a ser más capacitado, mejor ciudadano, más competente, más solidario y feliz. Hay una relación dialéctica entre sociedad, ser humano y política educativa: en el currículo están presentes ideas, valores sociales, opciones políticas, concepciones epistemológicas, principios psicológicos, didácticos y organizativos. (Unesco, 2010, p.24)

Por lo tanto, el currículo es un orientador de las acciones educativas que se desarrollan en la escuela. Se organiza a través de un trabajo minucioso y sistematizado para responder de manera eficiente a los cambios que se están produciendo en la sociedad actual. El currículo responde a las demandas y expectativas de la sociedad, el vínculo entre currículo y sociedad ha de ser entendido como las aspiraciones que el país pretende para sus ciudadanos.

En la misma línea, en nuestro país, de acuerdo al Diseño Curricular Nacional, aprobado con Resolución Ministerial N°0440-2008-ED se explicita que:

El Diseño Curricular Nacional (DCN) asume los fines orientadores de la Educación, así como sus principios: ética, equidad, inclusión, calidad, democracia, interculturalidad, conciencia ambiental, creatividad e innovación. Constituye un documento normativo y de orientación para todo el país. Sintetiza las intenciones educativas y contiene los aprendizajes previstos que todo estudiante de Educación Básica Regular debe desarrollar. (Ministerio de Educación, 2008, p.16)

Este vínculo de la escuela con la sociedad posibilita que los estudiantes desarrollen las competencias para ejercer una ciudadanía plena, mostrar desempeños eficientes y manifestar las competencias logradas en diversas situaciones del contexto en el cual se encuentran inmersos. En la sociedad del conocimiento, el entorno escolar y las escuelas se convierten en organizaciones que aprenden, formando estudiantes competentes para desenvolverse en un contexto de transformaciones tecnológicas, económicas; y sobre todo en valores (Minakata, 2009).

En el panorama actual de profundas transformaciones y retos constantes “la educación es una importante fuerza motriz para el crecimiento y desarrollo” (Ocde, 2011, p. 5). Por ello, es necesario reinventar la escuela para que sea esta fuerza motriz capaz de provocar el desarrollo de los conocimientos, las habilidades, las destrezas, las actitudes, los valores y emociones en los estudiantes y permita el logro de las competencias para generar el crecimiento y el desarrollo de la sociedad. De esta manera, la escuela de hoy, asume el reto de educar a la generación del siglo XXI, la cual tiene las siguientes características:

vive en la era digital, tiene a la mano la información, es desafiante y está a la expectativa de los logros del sistema educativo.

Por lo tanto, el reto es que las escuelas sean espacios en las cuales los estudiantes puedan desarrollar al máximo sus capacidades y de esta manera se aporte a formar ciudadanos autónomos, capaces de tomar decisiones; por otro lado, las escuelas han de ser espacios que provoquen la investigación constante para preparar a los estudiantes a vivir en contextos de incertidumbre y complejidad, en los cuales han de participar de manera activa y sean generadores de las grandes transformaciones.

1.3. **El currículo escolar por competencias en la Educación Básica Regular**

El sistema educativo de nuestro país, ha incorporado al currículo escolar nacional el modelo curricular por competencias, con la finalidad que este modelo permita responder a las demandas que el contexto actual exige. Se procura que el país avance en materia educativa por medio del logro de las competencias en los estudiantes, y de esta manera apostar por un desarrollo humano más integrado, que brinde una educación de calidad a sus ciudadanos. El Minedu (2008) a través de la Ley General de Educación N° 28044 (LGE) establece que la Educación Básica Regular está orientada al desarrollo de competencias que permitan al educando acceder a conocimientos humanísticos, científicos y tecnológicos en permanente cambio.

En la misma línea, Manrique, Revilla y Lamas (2014) mencionan que the National Curriculum Design 2005 and 2008 shows a firm interest of offering teacher a unique document expressing the intention of education. This document regulates and orients the teaching practice. The pedagogical approach oriented to the competency-based development is maintained, the intention is to prepare students to be competent in life and at work by developing capacities, values, and attitudes that make up the competences the learner must achieve at the end of their educational process.³

³ El Diseño Curricular Nacional del 2005 y 2008 muestran un firme interés de ofrecer al profesor un documento único que expresa la intención de la educación. El enfoque pedagógico orientado al desarrollo basado en competencia se mantiene. La intención es preparar a los estudiantes para ser competentes en la vida y en el trabajo mediante el desarrollo de capacidades, valores y actitudes que conforman las competencias que el estudiante debe alcanzar al final de su proceso educativo.

De acuerdo a lo expresado, se reafirma que el modelo curricular por competencias está presente en el currículo escolar de la Educación Básica Regular, cuya intención es preparar a los estudiantes de manera integral a través del desarrollo de capacidades, valores y actitudes para su desenvolvimiento competente en la vida y el trabajo. Asimismo, desde el año 2013 los docentes cuentan con documentos técnicos pedagógicos importantes que apoyan la práctica educativa en el aula, y están centrados en el desarrollo de las competencias; estos son los mapas de progreso y las rutas de aprendizaje.

Según el Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica (Ipeba, 2013) ahora Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace) desde la mirada del modelo por competencias, expresa que los mapas de progreso describen la secuencia en que progresan los aprendizajes; es decir, lo que deben lograr los estudiantes de manera gradual de ciclo a ciclo en cada una de las áreas del plan de estudios. A través de los estándares nacionales de aprendizaje o mapas de progreso, se describe cómo progresan las distintas competencias a lo largo de la trayectoria escolar de todos los niños y niñas, las y los adolescentes del país, teniendo como características el de ser comunes a todos, no son negociables, son esenciales, desafiantes, alcanzables y evaluables.

Por otro lado, los fascículos de las rutas de aprendizaje “apoyan la labor de los docentes y orientan sus estrategias específicas de enseñanza con el fin de favorecer el aprendizaje” (Ipeba, 2013, p.3). Las rutas de aprendizaje como herramientas de apoyo pedagógico al docente permiten que través de la gradualidad y progresión de las capacidades se desarrollen las competencias.

De lo expresado, es importante, resaltar las intenciones educativas que procura alcanzar el sistema educativo peruano, a partir de la puesta en marcha del currículo escolar por competencias, a través de un proceso de reflexión, adecuación, flexibilidad, contextualización se concretan en el aula permitiendo que los estudiantes puedan desplegar todas sus potencialidades para el logro de las competencias.

1.4. **Fundamentos del currículo escolar por competencias**

A continuación se explicita los fundamentos pedagógicos, sociológicos y epistemológicos que subyacen en el currículo por competencias.

1.4.1 Fundamentos pedagógicos

El diseño curricular por competencias ofrece una nueva propuesta de aprendizaje. Un aprendizaje para la vida, que le permita al estudiante seguir aprendiendo, un aprendizaje holístico para resolver problemas del contexto. Según, Corvalán y Tardif (2013) se requiere repensar no solo en el diseño de perfiles de competencias de los estudiantes, sino también, en la totalidad del proceso de desarrollo curricular, su aplicación, su evaluación y certificación de los aprendizajes.

Las investigaciones realizadas por Braslavski (2005), citado en Jonnaert, et.al. (2008), consideran que a nivel mundial, las reflexiones y las investigaciones relativas al currículo están orientadas a la redefinición del concepto, la diversificación de los métodos para su elaboración, en los aspectos estructurales que regulan las materias, en los contenidos y métodos de enseñanza.

Asimismo, Braslavski identifica cinco convergencias que se vienen desarrollando en el mundo como son la flexibilidad de su estructura, orientación a una formación para el desarrollo de las competencias, reducir la fragmentación a través del estímulo de prácticas pedagógicas inter y multidisciplinarias, introducir opciones para los estudiantes cuando estas no existan y la recuperación de la pedagogía de proyectos. Por otra parte, se orientan, convergen y se apoyan en distintos pilares como una lógica de las competencias, una perspectiva socio constructivista, una atención centrada en los estudiantes y una importancia creciente de las situaciones de formación.

Estos cuatro pilares implicados en la reforma educativa actual, “dan la espalda a la pedagogía curricular basada en objetivos” (Jonnaert et.al., 2008, p. 11). Por lo tanto, es importante que el fundamento pedagógico que adquiere el modelo curricular por competencias según las investigaciones es el desarrollo de “competencias y no objetivos” (Jonnaert, et.al., 2008, p.11).

Los fundamentos pedagógicos que sustentan el modelo curricular por competencias son el constructivismo, socio constructivismo, el cognitivismo y el aprendizaje significativo. A decir del constructivismo, Coll y Solé (2002) manifiestan que de acuerdo a la concepción constructivista aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la

realidad o contenido que queramos aprender, no se trata de una aproximación vacía, sino desde las experiencias e intereses y conocimientos previos.

Desde una perspectiva socio constructivista, “las competencias solo pueden construirse en situación” (Jonnaert et al., 2008, p.10). De acuerdo a lo expresado, queda claro que para desarrollar las competencias estas deben ser planteadas en situaciones específicas de aprendizaje o de resolución de problemas, por lo que, se hace necesario que el docente sea un provocador de los espacios de aprendizaje y establezca los retos para que el estudiante pueda resolver situaciones problemáticas con idoneidad.

La mirada del enfoque cognitivo, sustentado por Bruner (2004) refiere que el desarrollo del funcionamiento intelectual es el lenguaje, que proviene de la cultura y la transmite con éxito y eficiencia. Así, Bruner menciona que la inteligencia es la interiorización de instrumentos proporcionados de una determinada cultura y que la educación es una forma de diálogo, en el que el niño aprende a construir conceptualmente el mundo con la ayuda, guía, “andamiaje” del adulto. Así, cuando se hace referencia a la cognición situada se manifiesta que “nos da una visión clara de la importancia de la persona, que se construye por medio de la construcción de su entorno, en relación a la dialéctica con él, para el desarrollo de las competencias” (Jonnaert et al., 2008, p.8). Esto supone, la interacción que se establece entre la persona y la situación para construir su aprendizaje, los recursos que el estudiante emplea, el tiempo, las acciones y todos aquellos elementos que implican el desarrollo de las competencias.

Finalmente, el aprendizaje significativo, desde la psicología educativa de Ausubel (1982) comprende la adquisición de nuevos significados que el estudiante refleja en la consumación de un proceso de aprendizaje significativo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra). Por lo tanto, para que el aprendizaje sea potencialmente significativo de acuerdo a Ausubel, depende de dos factores principales, la naturaleza del material que se va a aprender y de la estructura cognitiva del estudiante. El aprendizaje significativo permite adquirir conocimientos sustanciales que son almacenadas en la estructura cognitiva del estudiante y se internalizan convirtiéndose en ideas nuevas. Por ello, lo que se quiere es que “la idea nueva se vuelva en significativa” (Ausubel, 1982, p.78).

1.4.2 **Fundamentos sociológicos**

La escuela tiene una responsabilidad social y ello nos faculta a replantear las formas de cómo el estudiante aprende y cómo el docente enseña, y qué debe enseñar la escuela que pueda servir de manera práctica a los estudiantes. La sociedad del conocimiento posibilita una formación en competencias para que los estudiantes se desenvuelvan de manera idónea y sean ciudadanos competentes.

Para Corvalán y Tardif (2013), la sociedad del conocimiento requiere del trabajo en equipos interdisciplinarios que resuelvan problemas en diferentes áreas y a todo nivel; por lo cual, el diseño curricular por objetivos resulta obsoleto. La irrupción de la sociedad del conocimiento es el principal fenómeno que hoy justifica la pedagogía por competencias. Por consiguiente, asumiendo que estamos viviendo tiempos diferentes en los cuales las demandas son cada vez más retadoras y exigen desarrollar competencias; es necesario, que la escuela se empodere del conocimiento para poder formular de manera adecuada el currículo escolar que permita insertar las aspiraciones que como sociedad necesitamos alcanzar y de esta manera estar acorde con las exigencias y avances tecnológicos que el mundo actual requiere.

Por lo tanto, la sociedad del conocimiento exige al sistema educativo un conjunto de competencias claves para funcionar dentro de ella, como una vía del aprendizaje autónomo y una pedagogía del desarrollo de equipos interdisciplinarios organizados en red, el fomento de valores de autoestima, empatía y ciudadanía para mejorar la convivencia

1.4.3 **Fundamentos epistemológicos**

De acuerdo con Corvalán y Tardif (2013), la contribución de las competencias supone el desarrollo multidimensional de las personas e integra conocimientos, actitudes y procedimientos. La consideración epistemológica radica en la articulación o síntesis de capacidades, saberes y disposiciones atingentes, donde los saberes son integraciones multidisciplinares, puestos en juego simultáneamente.

Esto implica, que para desarrollar competencias los estudiantes pongan en acción todas sus potencialidades como recursos, habilidades, destrezas y conocimientos para desarrollarse de manera integral. Esta articulación permite mejores desempeños y, por ende, mayores logros de aprendizaje. Por ello, la

educación basada en competencias es vista como una promesa para producir mejores logros de aprendizaje.

1.5. **Importancia del diseño curricular por competencias**

La inserción de las competencias en el currículo escolar constituye una oportunidad para desarrollarnos como país a través del logro de las competencias que los estudiantes deben alcanzar al finalizar su escolaridad. Por ello, el diseño curricular por competencias plantea la interacción de todos los elementos constitutivos para un desarrollo más integral y holístico de la práctica pedagógica al momento de diseñar el currículo escolar.

A la luz de autores y las organizaciones como García (2011), Unesco (2010) y Bolívar (2010) que profundizan en la importancia de diseñar un currículo por competencias se destacan los siguientes aspectos:

- Promueve el movimiento activo de los conocimientos, motivando a los estudiantes a construir su proceso de aprendizaje en un contexto definido.
- Expone a los estudiantes a situaciones complejas y significativas, permitiendo que el estudiante se enfrente a situaciones retadoras.
- Permite luchar contra el fracaso y apuesta por el éxito educativo para todos, responde a la necesidad de proponer a los estudiantes aprendizajes significativos y con mayor grado de funcionalidad, atendiendo a sus intereses y necesidades.
- Permite dominar la materia que enseña el docente y la metodología, implica un conjunto complejo de saberes, destrezas y actuaciones en función de la situación y el contexto y transferibles para concebir hacer o resolver algo nuevo.
- Busca satisfacer las grandes necesidades de la educación actual, a través de una práctica docente más acorde con los nuevos retos de la humanidad, de acuerdo con Tobón (2010) cuando expresa que se debe asegurar la calidad de la educación formando a estudiantes capaces de afrontar problemas cotidianos, en el cual, movilicen sus saberes con idoneidad y sean críticos, reflexivos, analíticos y creativos.

Reafirmando lo expresado, se debe “concebir el currículo como un elemento central del cambio educativo” (Tedesco et al., 2013, p.18). El currículo es la esencia de la acción educativa para alcanzar el logro de las competencias

en los estudiantes y por supuesto, de una verdadera transformación de la educación. Por lo tanto, “es necesario que la formación básica asegure también el acceso a los saberes que permiten actuar responsablemente y competentemente como ciudadanos en el mundo” (Tedesco et al., 2013, p.19).

Por consiguiente, el currículo por competencias permite que los estudiantes movilicen todos sus recursos para consolidar un desempeño eficiente. Un currículo por competencias integra los saberes, porque de acuerdo con Delors (1996) “la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser” (p.34).

Es importante, que el docente integre estos saberes en el currículo, pues lo que se quiere es que los estudiantes obtengan una formación integral que les permitan ejercer una ciudadanía plena y sin exclusión. La adopción de esta perspectiva de integralidad del currículo favorece a brindar un servicio educativo de calidad y un adecuado desarrollo humano. Resulta significativo lo que mencionan Tedesco, et al. (2013) la calidad supone una visión holística del sistema educativo y se traduce en un enfoque comprensivo del currículo que integra procesos y resultados. Hablar de calidad no significa contar con buenos documentos que reflejen una visión innovadora; sino, sobre todo asegurar las condiciones necesarias para que la visión se traslade a la práctica docente y a la organización concreta del proceso de aprendizaje.

De acuerdo con la Organization for Economic Co-operation and Development⁴ (Oecd, 2012) para que los países puedan mejorar la calidad y cantidad de sus habilidades, estas se encuentran en el centro de las políticas de competencias. Esto requiere el diseño y plan de estudios en el sistema de educación y de formación que respondan a las necesidades del mercado de trabajo y la sociedad en general, debiendo ser equitativos y de buena calidad.

Para el siglo XXI, según la Oecd (2012) se espera que la escuela permita el desarrollo de nuevas formas de pensar, que implica la creatividad, el pensamiento crítico, resolución de problemas y la toma de decisiones; nuevas formas de trabajo como la comunicación y la colaboración; nuevas herramientas para trabajar, incluyendo la capacidad de reconocer y explotar el potencial de las nuevas tecnologías; y la capacidad de vivir en un mundo complejo como ciudadanos activos y responsables.

⁴ Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

CAPÍTULO 2

LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

2.1. Las competencias comunicativas y el enfoque comunicativo textual

En nuestro país, el sistema curricular nacional considera el área de Comunicación, en la cual subyace el enfoque comunicativo textual, que de acuerdo a Cassany (1999) surge en Europa en la segunda mitad del siglo XX, en un continente fragmentado por la diversidad de naciones, lenguas y cultura; y, ante las exigencias de la época en la cual, se requerían el aprendizaje de lenguas francas, se diseña una metodología eficaz y rápida del aprendizaje de idiomas modernos; en este caso, el aprendizaje de un nivel inicial de una segunda lengua para adultos alfabetizados.

Por ello, el enfoque comunicativo textual surge ante la necesidad de enseñar una segunda lengua, centrada en la comprensión y expresión oral, otorgando menos relevancia a la enseñanza de la gramática o la reflexión metalingüística. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz (2005), el objetivo de este enfoque no es aprender la gramática, sino conseguir que el estudiante pueda comunicarse mejor con la lengua, que las clases sean más activas, que los estudiantes practiquen el código oral y escrito mediante ejercicios reales y verosímiles de comunicación.

Haciendo referencia a los aspectos lingüísticos, el enfoque comunicativo textual concibe al lenguaje “como como un instrumento social desarrollado por y para humanos para conseguir propósitos diversos” (Cassany, 1999, p.3). Esta

mirada pragmática del lenguaje lo hace funcional, pues de la manera como se exprese el interlocutor, ya sea de forma oral, escrita, con gestos o detalles; lo importante es que el lenguaje cumpla su propósito en un contexto determinado.

Consecuentemente, la característica fundamental de este enfoque es que “la unidad básica del uso verbal es el texto o discurso completo y no la oración, el sintagma u otras categorías gramaticales. Cualquier otra unidad inferior del texto es solo un componente que debe enseñarse/aprenderse y estudiarse subsidiariamente” (Cassany, 1999, p.4). Por consiguiente, la riqueza del enfoque radica en la enseñanza global del texto (la no fragmentación), la inclusión de las cuatro habilidades: leer, hablar, escribir y escuchar que se integran en un enfoque global.

Siguiendo a Cassany (1999), quien refiere que en los enfoques comunicativos confluyen aportaciones relevantes de la ciencia del lenguaje, la psicología y pedagogía. Dentro de las ciencias del lenguaje se encuentra el análisis del discurso, la pragmática, la sociolingüística, la etnografía de la comunicación, la lingüística textual y las aproximaciones funcionalistas. El aporte que hace Van Dijk en el análisis del discurso, muestra un claro ejemplo de cómo el discurso ejerce relaciones de poder y lucha contra la inequidad, así se explicita:

Although an analysis of strategies of resistance and challenge is crucial for our understanding of actual power and dominance relations in society, and although such an analysis needs to be included in a broader theory of power, counter-power and discourse, our critical approach prefers to focus on the elites and their discursive strategies for the maintenance of inequality ⁵(Van Dijk, 1993, p.300).

Por lo tanto, en el análisis del discurso, Van Dijk menciona que el discurso ejerce un poder dominante, a través de las estrategias de interacción verbal que juegan un papel importante en los modos de producción. El “contexto” tiene especial relevancia tanto en la producción y comprensión del discurso (oral-escrito); no solo para influir en el discurso, sino para modificar las características del contexto. Implica analizar su potencial de relaciones de poder y manipulación de la sociedad.

⁵ Aunque un análisis de las estrategias de resistencia y desafío es crucial para nuestra comprensión de las relaciones de poder y dominación reales de la sociedad, y aunque tal análisis debe ser incluido en una teoría más amplia del poder, contra-poder y el discurso, nuestro enfoque crítico prefiere centrarse en las élites y sus estrategias discursivas para el mantenimiento de la desigualdad.

Con respecto a la psicología, se tiene como base la concepción constructivista que es fundamental en el enfoque comunicativo textual. De acuerdo con Wertsch (2001), cuando menciona que la tesis del enfoque teórico Vigostkyano sobre los procesos psicológicos superiores tiene su origen en procesos sociales, apunta hacia un análisis genético y la explicación que la interacción social y de los procesos mentales depende en gran medida de las formas de mediación como el lenguaje que se hallan implicados en ellos. Por consiguiente, el lenguaje como una forma inherente al ser humano permite la interrelación entre los individuos con propósitos diversos y, siendo una herramienta psicológica de primer nivel media el aprendizaje. Además, se afirma:

Thought development is determined by language, i.e., by the linguistic tools of thought and by the sociocultural experience of the child. Essentially, the development of inner speech depends on outside factors; the development of logic in the child, as Piaget's studies have shown, is a direct function of his socialized speech. The child's intellectual growth is contingent on his mastering the social means of thought, that is, language⁶ (Vygotsky, 1966, p.50).

Entonces, uno de los aspectos psicopedagógicos del socio constructivismo consiste en que el lenguaje y pensamiento tienen origen social y se transmiten y desarrollan a partir de la interacción con el entorno sociocultural. En otras palabras, se asiente que todas las herramientas lingüísticas que posee el aprendiz es fruto de su interacción con su entorno socio cultural y la materialización del lenguaje permite el desarrollo del pensamiento.

Por lo tanto, la teoría sociocultural de Vigotsky sigue vigente y esta se demuestra a través de las investigaciones que reafirman que el aprendizaje del estudiante tiene que ver con la relación que tiene el individuo con su medio ambiente, de esta manera se asiente que “recent research on learning in everyday situations and different cultural settings suggests the knowledge is not an

⁶ El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje; es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia sociocultural del niño. Esencialmente, el desarrollo del lenguaje interiorizado depende de factores externos; el desarrollo de la lógica en el niño, como lo han demostrado los estudios de Piaget, es una función directa del lenguaje socializado. El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es del lenguaje.

independent phenomena, but situated in the activity, context and culture in which is developed”⁷ (Brown, Colins y Duguid, 1998 en Wiburg, 2009 p. 57).

Finalmente, el Minedu (2013) afirma que “se asume el enfoque comunicativo, pues este se encuentra concebido como un espacio para que los estudiantes aprendan a comunicarse a partir de situaciones prácticas” (p. 19). Por ello, lo que se pretende es que los estudiantes logren desarrollar las cuatro competencias comunicativas al término de su escolaridad. Definiendo las competencias como “un saber actuar en un contexto particular, en función de un objetivo y/o la solución de un problema. Este saber actuar debe ser pertinente a las características de la situación y a la finalidad de nuestra acción. Para tal fin, se selecciona o se pone en acción las diversas capacidades y recursos del entorno” (Minedu, 2013, p. 20).

Específicamente en el área de comunicación a través de los mapas de progreso, Ipeba (2013), las competencias que deben lograr los estudiantes al culminar la EBR son las siguientes:

Figura 1. Competencias comunicativas del área de Comunicación al culminar la Educación Básica Regular



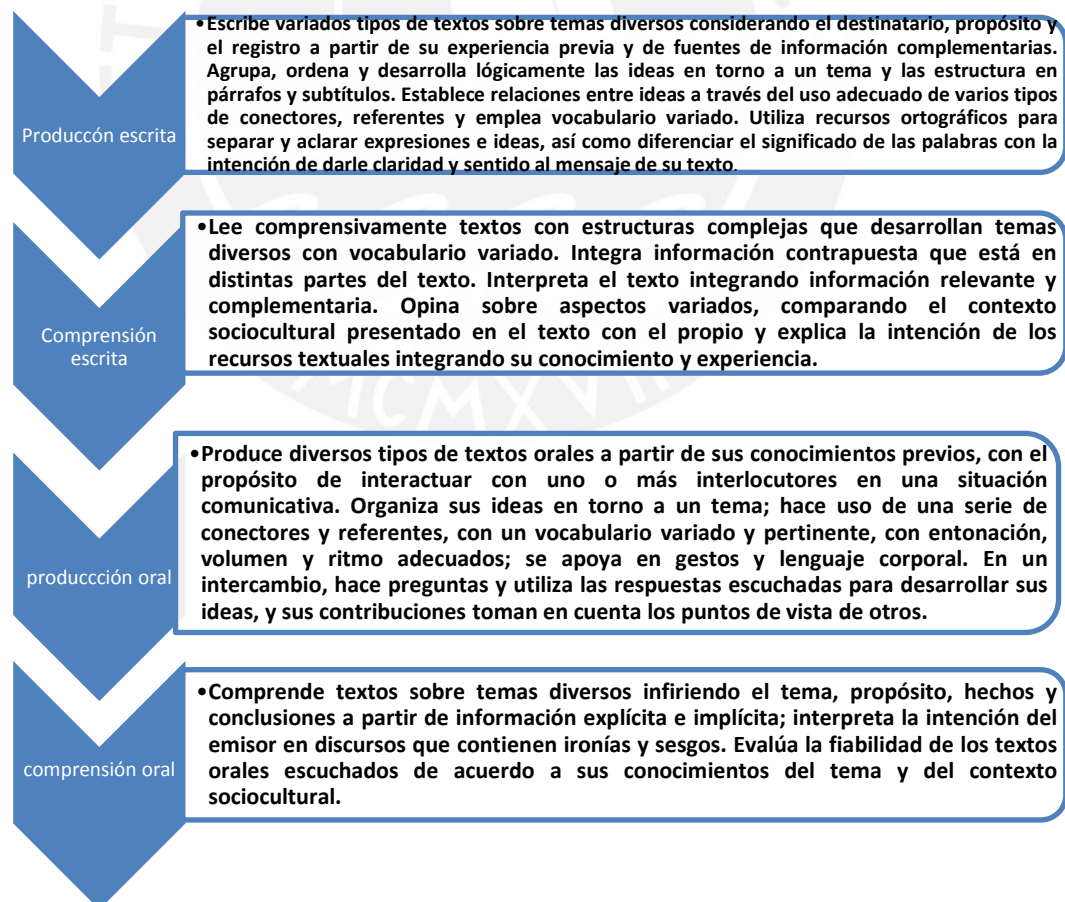
Adaptado de Ipeba (2013)

⁷ Recientes investigaciones sobre el aprendizaje en situaciones cotidianas y diferentes entornos culturales proponen que el conocimiento no sea un fenómeno independiente, pero situado en la actividad, contexto y la cultura en la que se desarrolla

La figura muestra las cuatro competencias comunicativas del área de Comunicación que deben lograr los estudiantes al finalizar la Educación Básica Regular.

De acuerdo a Tobón (2013), las competencias son actuaciones mínimas, esenciales que deben lograr todos los estudiantes al finalizar su escolaridad y tienen un carácter obligatorio. Por consiguiente, sabiendo que una de las características de las competencias es su naturaleza evolutiva; es decir, son graduadas, se desarrollan, se complejizan de nivel a nivel y de ciclo a ciclo; a continuación, se muestra las competencias que deben lograr los estudiantes al finalizar el VI ciclo de la EBR (1er y 2do grado de educación secundaria que son los dos grados en los cuales se centra la investigación) que de acuerdo a los mapas de progreso diseñados por el Ipeba (2013), son las siguientes

Figura 2. Las competencias al finalizar el VI ciclo de la EBR



Adaptado de Ipeba (2013)

2.2 Las actividades de aprendizaje en el proceso de aprendizaje

Las actividades de aprendizaje son el conjunto de acciones que se planifican en las unidades de aprendizaje para ser puestas en práctica en el aula con la acción directa de los estudiantes y el acompañamiento del docente. De esta manera, “las actividades de aprendizaje, son recursos para conseguir el aprendizaje y no solo medios para conseguirlo” (Penzo, Fernández, García, Gros, Pagés, Roca, Vallés y Vendrell, 2010, p. 9). Asimismo, Penzo y colaboradores manifiestan que las actividades de aprendizaje, como eje cardinal en la planificación, son medios para asimilar una información que se pretende se convierta en conocimiento, permitiendo que los estudiantes logren aprendizaje y que este sea funcional en los diversos espacios y contextos en los cuales se desenvuelven.

Esto supone que las actividades previstas en las unidades de aprendizaje del área de Comunicación posibilita que el estudiante sitúe todo lo planificado a través de la práctica y las experiencias de aprendizaje, y de esta manera acceda a adquirir conceptos, habilidades y actitudes; por ende, aprenda a aprender. Dicho de otra manera, es a través de las actividades que el estudiante logra aprendizaje.

Por tal motivo, “las actividades de aprendizaje sirven para aprender, adquirir o construir el conocimiento disciplinario propio de una materia o asignatura, y para aprenderlo de una determinada manera, de forma que sea funcional, que pueda utilizarse como instrumento de razonamiento” (Penzo, et.al, 2010, p. 9). Por consiguiente, a través de las actividades de aprendizaje se accede al desarrollo de las competencias comunicativas en el estudiante; siendo estas esenciales para su desenvolvimiento en la sociedad.

Al respecto, Coll (2010), asevera que actualmente se le atribuye el papel decisivo al aprendiz en el acto de aprender y este panorama otorga protagonismo al estudiante para que a través de las actividades de aprendizaje que el docente planifique logre aprender. Es decir, el estudiante utiliza el cúmulo de experiencias, conocimientos, habilidades, expectativas, motivaciones e intereses que trae consigo como plataforma y enganche para afrontar situaciones nuevas susceptibles de generar aprendizaje.

De esta manera, a través de la planificación de las actividades de aprendizaje se explicitan las aspiraciones que en términos de competencias deben desarrollar

los estudiantes al final de un proceso pedagógico. Por medio de diversas acciones o tareas que se le presenta; queda claro que el estudiante engancha toda esa plataforma que trae consigo y afrontar nuevas situaciones de aprendizaje que se le presentan, teniendo como resultando un aprendizaje funcional.

Por consiguiente, “el aprendizaje surge de la puesta en relación entre lo que el aprendiz aporta al acto de aprender y los elementos y componentes de las situaciones y actividades en las que se desarrolla ese acto” (Coll, 2010, p. 35). En suma, las actividades de aprendizaje admiten que el estudiante logre aprendizaje al ponerlos en contacto directo con las acciones o tareas que los docentes han planificado para un adecuado proceso de aprendizaje.

2.2.1 Las actividades de aprendizaje y su relación con las capacidades y las competencias

En este párrafo nos detenemos en situar a las actividades de aprendizaje y su relación estrecha con el desarrollo de las capacidades y por ende, destacamos cómo a través de las capacidades se desarrollan las competencias. Según Bolívar (2010) una capacidad es sinónimo de “saber hacer” la misma que se ejecuta a través de un conjunto de acciones o tareas; en otras palabras, mediante las actividades de aprendizaje. En cambio, la competencia viene a ser el conjunto integrado de capacidades que asienten la comprensión y la toma de decisiones para resolver situaciones problemáticas del contexto. Por lo tanto, “la diferencia entre capacidad y competencia se sitúa por el nivel de complejidad de las tareas o situaciones que resuelve” (Bolívar, 2010, p.41).

Por esta razón, las capacidades participan en la determinación de los objetivos de la actividad, en el ajuste de las acciones; lo que implica, que no solo aparecen en el proceso de la actividad, sino por el contrario, anteceden al proceso de ejecución de la actividad, para que de esta manera a largo plazo y de manera progresiva se desarrollen las competencias.

Al respecto, Suárez, Dusú y Sánchez (2007) manifiestan que existe una relación de causalidad recíproca entre las capacidades y las actividades de aprendizaje, ya que las capacidades no solo se manifiestan en la actividad sino, la regulan de modo singular en cada estudiante, permitiendo de esta manera, realizar cambios cualitativos en su desempeño posterior. Podríamos aseverar que

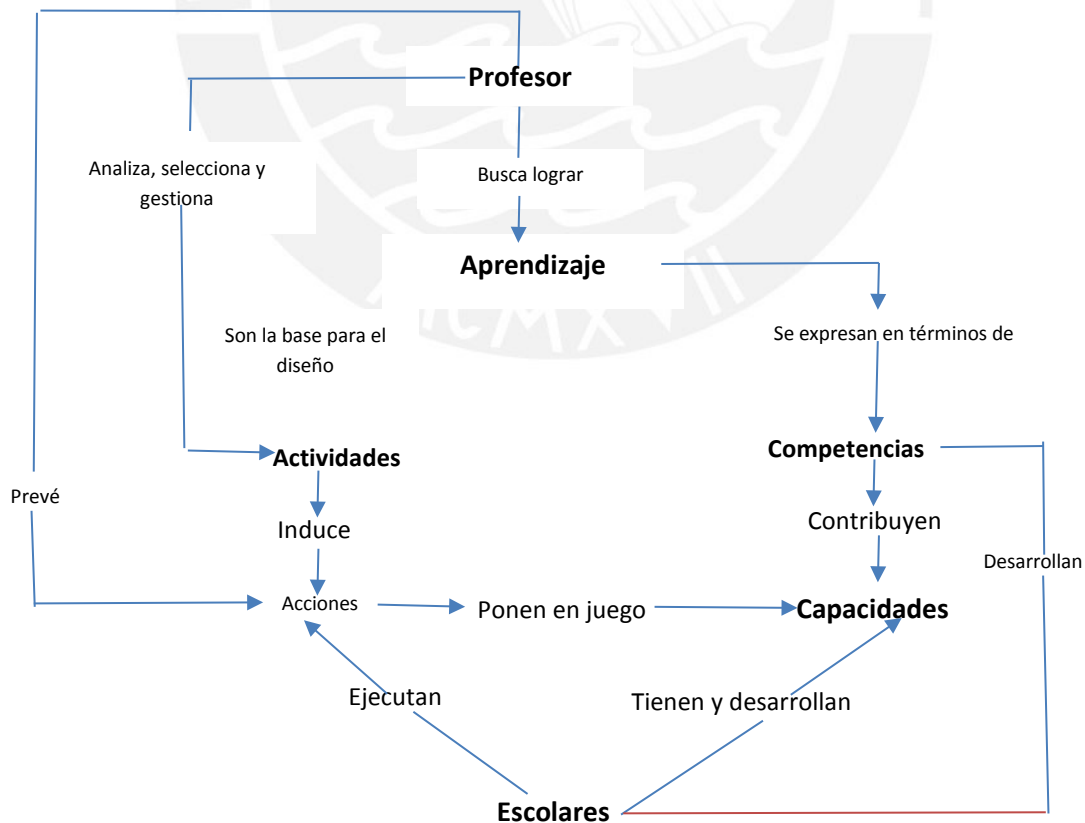
esta relación estrecha entre actividades de aprendizaje y capacidades son como las dos caras de la moneda, pues ambas se necesitan y se complementan, pues no se desarrollan las actividades de aprendizaje sin que se pretenda desarrollar capacidades y las capacidades no se desarrollan si no se ponen en acción las actividades de aprendizaje.

De esta manera, a través de las actividades de aprendizaje se desarrollan capacidades y este conjunto de capacidades permiten que se desarrollen las competencias. Por ello, existe una relación estrecha entre competencias, capacidades y actividades de aprendizaje (Lupiañez y Rico, 2008).

Por consiguiente, siguiendo a Lupiañez y Rico, es importante tener en cuenta las diversas actividades de aprendizaje y el desarrollo de las capacidades que cada una implica. Las capacidades permiten apreciar cómo un estudiante puede movilizar y usar su conocimiento sobre un contenido concreto, por medio de las actuaciones al enfrentar un problema; al desarrollar capacidades, los estudiantes se hacen paulatinamente más competentes.

Lo mencionado se puede consolidar de la siguiente manera

Figura 3 Relación entre competencias, capacidades y actividades de aprendizaje



Adaptado de Gómez y Lupiañez (2007) en Lupiañez y Rico (2008)

2.3 Clasificación de las actividades de aprendizaje

A continuación, se presenta la clasificación de las actividades de aprendizaje basados en el planteamiento que hacen Penzo et,al. (2010) quienes toman como referencia para la clasificación de las actividades, la distinción que existe entre conocimiento inerte y conocimiento funcional. Para ellos, el conocimiento inerte se delimita a responder frente a estímulos cerrados como preguntas directas, reproducción de contenidos y solo de manera literal.

En cambio, el conocimiento funcional permite la evocación ante diferentes situaciones que se le presente al estudiante como una pregunta indirecta, un problema y sobre todo en hechos reales, en los cuales se hace pertinente su utilización. En otras palabras, el conocimiento funcional clasifica y explica la realidad o resuelve problemas del contexto real. “Esta distinción que se hace permite clasificar a las actividades de aprendizaje en dos categorías: las que solo reproducen y las que aplican la información” (Penzo et al, 2010, p.12). Este criterio básicamente permite hacer un deslinde entre los dos tipos de conocimientos, uno implica conocer el contenido de la información y el otro de la utilidad o uso que se haga de la información. Siendo en ambos casos el punto de partida un contenido de información.

Esta clasificación que se hace permiten la gradualidad del proceso de aprendizaje que va de menos a más; en otras palabras la implicancia que tiene el desarrollo de las capacidades a través de la dificultad cognitiva que implica las actividades o tareas de aprendizaje. O sea, las actividades de aprendizaje transitan desde una mera memorización de la información hasta la aplicación de la información para convertirla en conocimiento.

2.3.1 Las actividades de aprendizaje: de la memorización a la aplicación

Cuando se realiza la planificación curricular, el docente plantea una serie de actividades de aprendizaje para que el estudiante a través de la interacción o las experiencias directas con las actividades o tareas que se planteen en el aula u otros espacios escolares construya su aprendizaje.

Por ello, las actividades de aprendizaje son diversas y no todas pueden ser utilizadas de la misma manera y no todas permiten alcanzar los objetivos deseados. Concordamos con Penzo, et,al (2010) cuando mencionan que el docente en el momento de planificación decida a qué categoría le asigna

determinada actividad; pero no se trata de una simple elección entre conocimiento inerte o funcional, sino, en qué medida estos puedan ser inertes o funcionales.

Por consiguiente, las actividades de aprendizaje van desde la simple memorización de la información y transitas de manera progresiva y con compleja hasta llegar a la aplicación. Por lo tanto, seguidamente nos centramos en detallar la clasificación de las actividades de aprendizaje, según Penzo y colaboradores.

- Actividades de aprendizaje de memorización

Son aquellas actividades que reproducen los contenidos de información, a través de una mera repetición de la información especificada de la forma más literal y exacta posible. Implica un conocimiento inerte, ya que no se genera un nuevo conocimiento (Penzo, 2010).

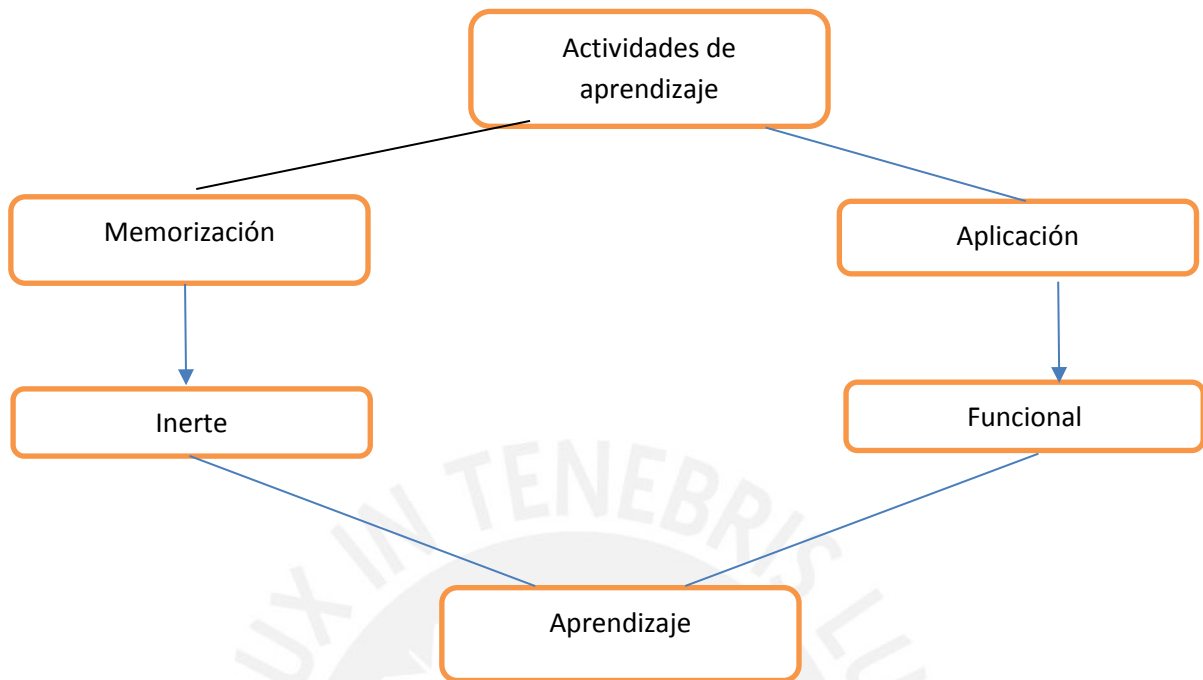
- Actividades de aprendizaje de aplicación

Son actividades que comporta utilizar la información especificada en términos de aplicación; dicho de otra manera, estas actividades son más funcionales. Implica generar conocimiento funcional porque se hace uso de la información recibida en contextos específicos y concretos (Penzo, 2010). Lo que permite que a través de las actividades de aplicación el estudiante utilice todos los recursos aprendidos en situaciones específicas de contexto con la finalidad de solucionar problemas.

Por lo tanto, las actividades de aprendizaje ya sea de memorización y de aplicación permiten el aprendizaje en el estudiante. Sin embargo, a diferencia de la memorización que solo pretenden la reproducción de la información recibida, las actividades de aplicación implican la construcción de conocimientos y que estos sean aplicados en diferentes contextos y situaciones. En suma, a través de las actividades de aprendizaje el estudiante logra un aprendizaje para la vida.

Lo especificado puede resumirse en la siguiente figura:

Figura 4 Clasificación de las actividades de aprendizaje



Adaptado de Penzo, et al.(2010)

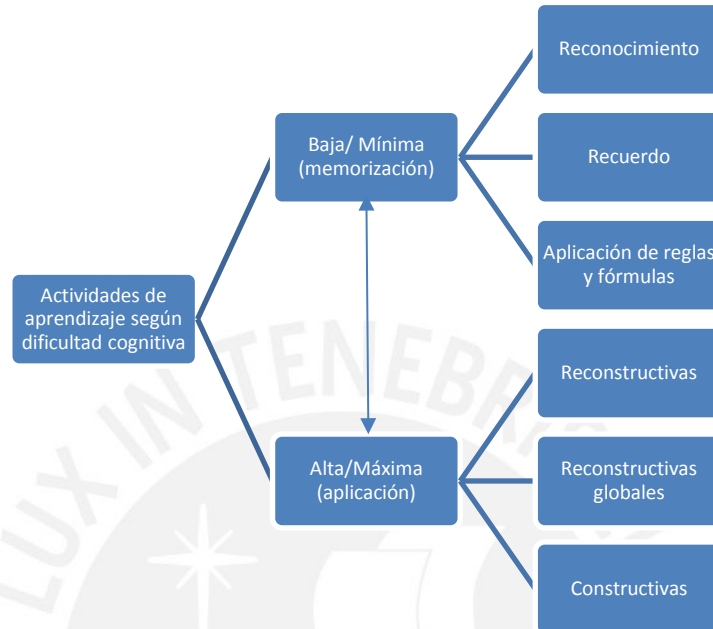
2.3.2 Las actividades de aprendizaje según la dificultad cognitiva

Siguiendo la misma línea, podemos complementar la clasificación anterior de las actividades de aprendizaje en función a las tareas de aprendizaje y la dificultad cognitiva propuesta por Alonso (2000), quien realiza una taxonomía de las actividades de aprendizaje según la exigencia cognitiva; basado en el planteamiento de Elliot (1990) y otros estudios de investigación realizados por Doyle, Kemmis y otros. Por consiguiente, las actividades de aprendizaje se pueden subdividir de la siguiente manera:

- Dificultad cognitiva baja (mínima). Son actividades que conducen al estudiante a realizar operaciones más simples como memorizar, recordar y aplicar; en suma, son actividades de tipo no comprensiva “cuyo objetivo es desarrollar la capacidad de recordar la información en la forma en que fue presentada” (Alonso, 2000, p. 57).
- Dificultad cognitiva alta (máxima). Son actividades que exigen del estudiante el desarrollo de operaciones más complejas, pero para ello el estudiante ha tenido que pasar por realizar operaciones más simples. Son actividades

comprendidas “cuyo objetivo es construir o reconstruir el significado o sentido de la información presentada” (Alonso, 2000, p.57).

Figura 4 Taxonomía de las tipologías de las actividades de aprendizaje



Adaptado de Alonso (2000)

El gráfico muestra las actividades de aprendizaje según la dificultad cognitiva, de acuerdo a Alonso (2000) las actividades de baja dificultad cognitiva son las de reconocimiento, de recuerdo y las de aplicación de reglas y/o fórmulas y las actividades de alta dificultad cognitiva son las reconstructivas, reconstructivas globales y constructivas. Dicho de otra manera y atendiendo a la clasificación que hacen Penzo, et.al (2010), las actividades de aprendizaje implican dificultad cognitiva mínima (baja dificultad cognitiva) que permanecen en el plano de la memorización y las actividades de aprendizaje de dificultad cognitiva máxima (alta dificultad cognitiva) que permiten la aplicación del conocimiento a situaciones reales y se convierte en funcional.

Tabla 2 Capacidades según las actividades que las componen

ACTIVIDADES DE RECONOCIMIENTO	
CAPACIDADES	ACTIVIDADES
Identificar	Reconocer la respuesta Notar, percibir, reconocer un elemento.
ACTIVIDADES DE RECUERDO	
Memorizar	Repetir la información de manera literal
ACTIVIDADES DE APLICACIÓN DE REGLAS	
Aplicar	Realizar operaciones mecánicas
ACTIVIDADES RECONSTRUCTIVAS	
Resumir	Replantear las ideas centrales de la información presentada.
Interpretar	Explicar el significado de la información presentada
Generalizar	Abstraer la información presentada de manera que sea inteligible a otras secuencias similares.
ACTIVIDADES RECONSTRUCTIVAS GLOBALES	
Comparar	Encontrar diferencias y similitudes entre dos informaciones
Clasificar	Agrupar elementos de la información según determinados principios, incluye operaciones de análisis y síntesis.
Criticar	Establecer juicios, analizar y evaluar la información según principios o normas.
ACTIVIDADES CONSTRUCTIVAS	
Inducir	Realizar operaciones cognitivas de formular hipótesis como posible solución a un problema
Argumentar valores	Seleccionar sus propias valoraciones y justificarlas en la toma de decisiones
Imaginar, crear	Elaborar nuevas ideas, construir nuevas realidades, plantear nuevos problemas.
Planificar, investigar	Planificar un proyecto Formular hipótesis Tomar decisiones Resolver problemas

Adaptado de Alonso (2000)

La tabla muestra las actividades de aprendizaje que involucran el desarrollo de las capacidades en el proceso de aprendizaje. De acuerdo a las actividades o tareas de aprendizaje que el docente diseñe en la planificación dependerá el nivel de dificultad cognitiva que los estudiantes desarrollen y por ende desarrollen capacidades. Por ello, de acuerdo con Stein, Smith, Henningsen y Silver (2000) en Salcedo (2012), no todas las tareas o actividades de aprendizaje han de ser diseñadas de la misma manera, pues existen actividades que implican una alta demanda cognitiva y actividades que implican baja demanda cognitiva. De lo expresado se deduce que las actividades deben diseñarse de acuerdo al objetivo de aprendizaje que plantea el docente. Por lo tanto, a continuación se explicitan la clasificación de las actividades de aprendizaje de acuerdo a Alonso (2000).

a. Actividades de reconocimiento: identificar

Son actividades que exigen que el estudiante reconozca la respuesta correcta, no requieren un nivel de exigencia cognitiva, pues ni siquiera se requiere de la memorización.

- Identificar: Estas actividades desarrollan una dificultad cognitiva mínima, pues implica un reconocimiento de una información presentada previamente. De acuerdo a Alonso (2000), la operación que exige es notar, percibir, reconocer un elemento de la información antes de ser presentada en otro trozo de información.

b. Actividades de recuerdo: memorizar

Son actividades que exigen que el estudiante recuerde la información, sin que sea necesario la comprensión.

- Memorizar: Implica una simple repetición de la información sin que sea necesaria la comprensión. Al respecto (Alonso, 2000) afirma que “memorizar la información en la forma en que fue presentada no exige su comprensión y además induce a utilizar los métodos y técnicas menos resistentes al olvido de la información: aquellos que no tiene en cuenta el significado de la misma” (p. 58).

c. Actividades de aplicación de reglas/formulas: aplicar

Son actividades que exigen que el estudiante aplique reglas, principios, fórmulas o técnicas para solucionar problemas, sin que exista la necesidad saber porque su aplicación lleva a la respuesta correcta.

- Aplicar: Permite la aplicación de determinadas reglas, fórmulas, principios y técnicas para la solución de problemas, sin que sea necesario llegar a la comprensión. Pero, a diferencia de las actividades de recuerdo, el grado de dificultad que exige este tipo de actividad es mucho más elevada

d. Actividades reconstructivas: resumir, interpretar, generalizar

Estas actividades exigen que los estudiantes comprendan la información, en palabras de Alonso (2000) “exigen del aprendiz la capacidad de comprender la información en términos de conceptos e ideas referentes a la misma” (p. 59).

- Resumir: Implica las operaciones cognitivas de establecer de forma breve, o de replantear ideas centrales de la información presentada.
- Interpretar: Consiste en explicar el significado de la información presentada

- Generalizar: Implica operaciones de realización de abstracción de principios, conceptos y reglas fundamentales de la información presentada, de tal manera que se pueda utilizar la información presentada en otros contextos.

e. Actividades reconstructivas globales: comparar, clasificar, organizar datos , criticar

Estas actividades exigen que el estudiante sitúe la información a través de ideas y procedimientos claves de una disciplina o materia.

- Comparar: implica realizar operaciones cognitivas de encontrar diferencias o similitudes entre dos informaciones.
- Clasificar: implica realizar operaciones de agrupar elementos de la información según principios, incluyendo las operaciones de analizar y sintetizar.
- Organizar datos: extraer datos de la información, resumirlos y clasificarlos
- Criticar: implica operaciones cognitivas de establecer juicios, analizar y evaluar la formación según ciertos principios o normas.

f. Actividades constructivas: inducir, argumentar valores, imaginar, crear, planificar- investigar

Estas actividades demandan alta dificultad cognitiva ya que exige la elaboración de nuevas cuestiones sobre la información presentada y construir nuevos y originales significados que los superen.

- Inducir: implica las operaciones cognitivas de formular hipótesis como posible solución a un problema planteado.
- Argumentar valores: implica las operaciones cognitivas de seleccionar sus propios valores y justificarlos en su toma de decisiones.
- Imaginar crear: Implican procesos cognitivos de elaborar nuevas ideas no presentadas previamente, construir nuevas realidades, plantear nuevos problemas.
- Planificar investigar: implica procesos cognitivos de elaborar un proyecto de trabajo que incluye muchas actividades diferentes y complejas.

A continuación se detalla la dificultad cognitiva en relación al desarrollo de las actividades.

Tabla 3 Cuadro de operaciones cognitivas de las actividades de aprendizaje

ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CON BAJA/MÍNIMA DIFICULTAD COGNITIVA (MEMORIZACIÓN)						
capacidad	Reconocimiento	Recuerdo	Aplicación de reglas	Reconstruktivas	Reconstruktivas globales	Constructivas
Identificar	X	X	X	X	X	X
Memorizar		X	X	X	X	X
Aplicar			X	X	X	X
ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE CON ALTA/MÁXIMA DIFICULTAD COGNITIVA (APLICACIÓN)						
capacidad	Reconocimiento	Recuerdo	Aplicación de reglas	Reconstruktivas	Reconstruktivas globales	Constructivas
Resumir				X	X	X
Interpretar				X	X	X
Generalizar				X	X	X
Comparar					X	X
Clasificar					X	X
Organizar datos					X	X
Criticar					X	X
Inducir						X
Argumentar valores						X
Imaginar, crear						X
Planificar, investigar						X

Adaptado de Alonso (2000)

El gráfico muestra el nivel de dificultad cognitiva según las tareas o actividades que realiza el estudiante. Supone que para realizar tareas más complejas se requiere haber pasado por todos los proceso mínimos o de baja dificultad cognitiva.

2.4 Actividades de aprendizaje para desarrollar las competencias comunicativas

En el área de Comunicación, las actividades de aprendizaje que explicita el docente en las unidades de aprendizaje se convierten en un eje principal para permitir que los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas y por supuesto adquieran un aprendizaje para la vida.

A continuación, se detalla las capacidades que corresponden a cada competencia comunicativa y que se explicitan en los documentos normativos del Ministerio de Educación, como son el Diseño Curricular Nacional, los mapas de progreso y las rutas de aprendizaje del área de Comunicación; dichos documentos son utilizados por los docentes en el momento de la planificación curricular de la Institución Educativa Pública de Huancavelica en el cual se realiza la presente investigación. Por lo tanto, al ser desarrolladas las capacidades se estará logrando las competencias comunicativas en los estudiantes al finalizar el VI ciclo de la Educación básica.

2.4.1 Las actividades de aprendizaje para la comprensión de textos escritos

La comprensión de textos escritos pasa por un proceso de decodificación de los significados. Para ello, el lector requiere de diversas habilidades y capacidades para identificar el significado del texto de manera global. Sánchez, García, y Rosales, (2010) refieren que para ser un lector competente se requiere de un conjunto de conocimientos, habilidades para reconocer el significado, competencia retórica para detectar e interpretar recursos textuales, habilidades metacognitivas para poder regular la lectura y una adecuada memoria de trabajo que permita el manejo de numerosos procesos y retener momentáneamente el mayor número de ideas.

Por esta razón, la comprensión de textos implica una interacción entre las características del lector, el contexto cultural y las características del texto. Por consiguiente, se destaca el rol del lector quien regula la comprensión del texto que lee, relacionándolo con sus saberes previos, experiencias vividas y su entorno social. Los saberes previos, la autorregulación y la metacognición son aspectos básicos para que el estudiante logre comprender un texto. Al respecto, Coll y Solé (2002), afirman que las mentes de los estudiantes no están en blanco y el lector trae consigo un conjunto de características cognitivas, experienciales y

actitudinales que influyen sobre los significados que atribuye al texto y a sus partes. En ese sentido se afirma:

In addition, the relationship to prior content knowledge, readers abilities to use the cues present in the Surface text depend on having prior knowledge of the structures of texts and how to use them in the understanding process. Structural cues in the text cannot be effective if readers lack the prior knowledge needed to recognize and interpret the cues”⁸ (Kamil, Mosenthal, Pearson y Barr, 2000, p. 313).

Respecto de la autorregulación, esta acción implica operaciones más complejas, ya que genera que el estudiante autocuestione su proceso de aprendizaje. Puede definirse así:

“Self-regulated learning is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior in the service of those goals, guide and constrained by both personal characteristics and the contextual features in the environment”⁹. (Pintrich, 2000, en Pintrich y Zusho, 2001, p.250)

Por otro lado, Eker (2014) nos habla de la importancia de regulación (regulation) que permite “that the students re-evaluate their goals, revise and regulate their forecast, consolidate their intellectual achievements”¹⁰ (p. 240). De esta manera, la autorregulación es un proceso muy delicado, en el cual el estudiante desarrolla operaciones cognitivas superiores para regular su propio aprendizaje. Boekaerts, Maes y Karoly (2005) citados en Boekaerts (2009), expresan que la autorregulación es un proceso multicomponente, interactivo y auto dirigido que debe modularse al servicio de los objetivos propios.

En la literatura sobre comprensión Boekaerts (2009) y Braslavski (2005) se refieren a la metacognición, como un proceso que permite que el lector pueda

⁸ Además de la relación con el conocimiento del contenido anterior, los lectores usan sus habilidades para encontrar las señales presentes en la superficie del texto dependiendo de tener un conocimiento previo de las estructuras de los textos y cómo utilizarlas en el proceso de comprensión. Señales estructurales en el texto no pueden ser eficaces si los lectores no tienen el conocimiento previo necesario para reconocer e interpretar las señales.

⁹ El aprendizaje autorregulado es un activo proceso constructivo a través del cual los aprendices establecen metas para su aprendizaje y luego intentan monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y la conducta al servicio de aquellas metas, orientado y asistido por características personales y contextuales características del entorno.

¹⁰ “que los estudiantes reconsideren sus objetivos, revisen y regulen su pronóstico, consoliden sus logros intelectuales”

monitorear, estar alerta de cómo realiza su proceso de lectura para asegurarse que está comprendiendo el texto a través de la puesta en práctica de los procesos cognitivos superiores que permiten que la comprensión tenga como resultado el aprendizaje. Al respecto Zimmerman, Martinez y Pons, 1986 citado en Eker (2014) afirman que la “metacognition consists of three strategies. These strategies are planning, monitoring and regulation”¹¹ (p. 270). Al referirse a la planificación menciona que “planning is students’ evaluating their own strengths and weaknesses, making a plan related to resolving a problem process or a task completion process by taking into time and other factors, selection of materials and organizing those materials.”¹² (Eker, 2014, p. 270). Esto implica, que el estudiante al momento de la planificación, valore sus potencialidades, así como sus debilidades y decida organizarse de manera adecuada para un correcto proceso de comprensión de los textos, eligiendo y organizando de manera pertinente los materiales a leer. Asimismo, para la supervisión se afirma que “monitoring, in fact, is a cognitive process reflecting the state of progress in the direction of purposes and feedback for future studies that will guide. This process provides students to focus their attention on learning, to distinguish their efficient and inefficient performances, to be able to choose necessary and appropriate strategies”¹³ (Zimmerman y Poulsen, 1995, en Eker, 2014, p. 270). De hecho, la supervisión tiene que ver con la autorregulación del aprendizaje, ya que el estudiante en este proceso irá regulando su aprendizaje a través de la autorreflexión se irá dando cuenta si está logrando los objetivos de aprendizaje o si necesita una retroalimentación, asumiendo la elección de diversas estrategias que le permitan una adecuada comprensión lectora. Finalmente, en el proceso de regulación Zimmerman expresa que “regulation, the individuals who have acquired metacognition strategies, should evaluate themselves at the end of the process”¹⁴ (Zimmerman 2000, en Eker, 2014, p. 270).

¹¹ metacognición consiste en tres estrategias. Estas estrategias son planificación, supervisión y la regulación

¹² Planificación es la valoración de los estudiantes de sus propias fuerzas y debilidades, creando un plan relacionado a resolver un proceso de problemas o un proceso determinado de tareas para capturar en el tiempo y otros factores, seleccionando materiales y organizando estos materiales.

¹³ La supervisión, de hecho, es un proceso cognoscitivo que refleja el estado de progreso en la dirección de objetivos y retroalimentación para los futuros estudios que dirigirán. Este proceso aporta que los estudiantes enfoquen su atención en el aprendizaje, para distinguir su funcionamiento eficiente e ineficaz, ser capaz de escoger estrategias necesarias y apropiadas.

¹⁴ En la regulación, los individuos que han adquirido estrategias meta cognitivas, deberían evaluarse al final del proceso

Finalmente, es importante destacar la importancia que tiene la lectura en todos los niveles de la educación básica regular y todas las áreas del plan de estudios; ya que a través de ella, los estudiantes desarrollan capacidades cognitivas superiores que le posibilitan el aprendizaje y continuar aprendiendo en otros contextos.

La tabla que a continuación se presenta muestra las actividades de aprendizaje que permiten el logro de las capacidades para desarrollar la competencia de comprensión de textos escritos, las mismas que han sido analizadas de acuerdo a la clasificación que hace Alonso (2000)

Tabla 4. Cuadro de capacidades y tipología de las actividad

Capacidades	Actividades
Toma decisiones estratégicas según su propósito de lectura.	Planificar Formular hipótesis Resolver problemas
Identifica información en diversos tipos de textos según el propósito	Reconocer la respuesta Notar, percibir, reconocer un elemento de la información
Reorganiza la información de diversos tipos de textos	Resumir Interpretar Generalizar
Infiere el significado del texto	Inducir Argumentar valores Imaginar crear
Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto	Comparar Clasificar Organizar datos criticar

Elaboración propia

2.4.2 Las actividades de aprendizaje para la producción de textos escritos

El acto comunicativo de producir textos implica una práctica constante de las capacidades que el estudiante requiere para organizar sus ideas, plantear objetivos, delimitar su texto y establecer la finalidad que persigue el texto. Es decir, el estudiante debe saber actuar en un contexto definido. De esta forma, el estudiante muestra sus capacidades para la producción a través de diversos temas retadores, teniendo en cuenta que solo se puede escribir si antes hemos realizado actos de lectura.

Escribir no es una habilidad espontánea como conversar. El escritor no redacta los textos a chorro, sino que los construye con trabajo y oficio: reflexiona sobre la

situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores, repasa pruebas. Mientras realiza operaciones, relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo. (Cassany, 2007, p.19)

Por consiguiente, el acto de producción de textos pasa por un proceso minucioso de planificación, textualización y reflexión. De acuerdo al Ipeba (2013) la competencia de escritura se desarrolla desde el nivel previo; en este caso, desde la educación inicial y se complejiza de ciclo a ciclo hasta llegar al VII ciclo de la EBR.

El proceso de planificación implica proyectar la producción del texto a partir de las circunscripciones que se hacen en esta primera fase, como el proponer un plan de escritura que responda a las siguientes interrogantes ¿A quiénes va dirigido el texto?, ¿De qué tratará el texto?, ¿Qué tipo de texto se va a producir?, ¿Qué recursos textuales se manejarán?, ¿Qué registros lingüísticos se utilizarán?

Por ello, es prudente que antes de iniciar la puesta en marcha la producción de textos escritos, el estudiante responda con claridad a cada una de las preguntas formuladas y así podrá tener las precisiones que se necesitan para poder pasar a la siguiente fase, que es la textualización.

En la textualización, se pone en marcha la producción del texto, es el acto de escribir teniendo en cuenta el qué, cómo y el para qué escribir. Se inicia la composición teniendo como herramientas los conocimientos y experiencias, la estructura del tipo de texto seleccionado, el tema a tratar, crear y recrear a los personajes, ambiente, hechos y escenarios valiéndose de la expresión escrita, vocabulario adecuado, conectores y toda la riqueza léxica para que el texto cause impacto de forma y de fondo. Para que este proceso tenga éxito es indispensable que los estudiantes cuenten con materiales de apoyo para la producción, como un plan de escritura y diversas fuentes bibliográficas que le sirvan de soporte.

Asimismo, en este proceso es importante mantener una actitud constante de reflexión acerca de lo que se está produciendo, ya que lo que se quiere es que todo tipo de lector comprenda lo que quiere decir el texto y así evitar ambigüedades. Por lo tanto, es responsabilidad del escritor tener en cuenta todos los aspectos que debe contener su texto a partir de esta delimitación que se hace en la fase de planificación y explicitar en la textualización todo lo que desea comunicar teniendo en cuenta cada una de las herramientas que intervienen en su composición para que el texto pueda ser comprendido por todos los lectores.

La tercera fase es la revisión o reflexión, esto implica un proceso de reflexión desde el texto de manera global y a través de una evaluación minuciosa del mismo, para ubicar las incoherencias, incongruencias, estructuración no adecuada, lenguaje poco formal, incorrecta ortografía, que ponen en riesgo la no comprensión del texto por parte de los lectores. Por ello, “saber corregir es imprescindible para poder escribir” (Cassany, 2007, p.9). Por otra parte, Díaz Barriga y Hernández (2010) expresan que “en el proceso de revisión, el texto producido por el escritor se vuelve un insumo que es necesario procesarlo con el fin deliberado de darle mejoría” (p. 274).

De acuerdo a Cassany (2004) y Cassany et al. (2005), la producción de textos pasa por tres procesos específicos: la planificación, la textualización y la revisión. Sin embargo, según la propuesta del Minedu (2013) estos procesos se establecen como capacidades que los estudiantes deben desarrollar para lograr la competencia de producción escrita.

Por lo tanto, la tabla que a continuación se presenta, muestra las actividades de aprendizaje que permiten el logro de las capacidades para desarrollar la competencia de producción de textos escritos.

Tabla 5 Cuadro de capacidades y actividades de aprendizaje

Capacidades	Actividades
Planifica la producción de diversos tipos de textos.	Planificar-investigar
Textualiza experiencias, ideas, sentimientos, empleando las convenciones del lenguaje escrito.	Inducir Argumentar valores Imaginar Crear
Reflexiona sobre el proceso de producción de su texto para mejorar su práctica como escritor.	Comparar Clasificar Organizar datos Criticar

Elaboración propia

2.4.3. Las actividades de aprendizaje para la comprensión oral

La comprensión oral implica una escucha activa. Siendo esta habilidad lingüística cotidiana en todos los entornos sociales, espacios formales e informales; sin embargo, es la que menos se atiende en las aulas escolares. Es frecuente escuchar que alguien es muy buen orador, se expresa muy bien y persuade al público; así como, es un excelente lector comprende con claridad

todo tipo de textos e incluso es un buen escritor; pero, “decir de la misma manera que escucha bien o que es un buen oyente, resulta como mínimo extraño” (Cassany et al., 2005, p. 100).

Por ello, lo planteado en las Rutas de Aprendizaje se refiere a que “la comprensión oral es entender lo que se comunica. Es un proceso activo, continuo, atento y diverso. Cuando recibimos una información oral, el tiempo para asimilar y procesar los datos es fugaz” (Minedu, 2013, p. 25). Esto implica que los estudiantes desarrollen acciones de escucha activa de sus interlocutores y también, de empatía ante los diversos puntos de vista que puedan dar a conocer, lo que podrá generar diversas reacciones en el auditorio o específicamente en el aula, ya que cada uno tiene diversas maneras de poder expresar sus ideas, sentimientos, pareceres o inquietudes.

Por consiguiente, en todo acto de escucha, los estudiantes desarrollan una actitud activa para recepcionar la información, decodificarla, analizarla, criticarla o juzgarla. Por esta razón, el estudiante desarrolla habilidades que le permiten comprender de manera adecuada lo que está escuchando, tal como se expresa en la siguiente cita “escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado e interpretación de un discurso pronunciado oralmente” (Cassany et al., 2005, p.101).

A diferencia de la comprensión escrita, la oral se da en tiempo real y eso hace que a veces el mensaje no sea bien recibido debido a posibles interferencias, monotonía en la expresión, baja intensidad del timbre de voz, pronunciación imprecisa o diferentes códigos utilizados por los hablantes. Por este motivo, la actitud de escucha debe ser siempre de atención y predisposición para comprender bien el mensaje o mensajes que dan los interlocutores.

Asimismo, el Minedu (2013) manifiesta que “en el acto de comprensión oral se activan procesos cognitivos que nos permiten llegar a comprender el mensaje del interlocutor” (p. 25). Estos procesos cognitivos como anticipar, inferir, retener, interpretar, seleccionar y reconocer permiten que los estudiantes puedan comprender lo que ese está comunicando. Obviamente, estos procesos se inician antes de que se aperture el discurso y finalizan al término del discurso. Según Briz, Albelda, Fernández, Hidalgo, Pinilla y Pons (2008) el “discurso se refiere a

cualquier tipo de intervención pronunciada ante alguien en una situación dada y no solo a la que tenga un tono solemne” (p.16).

Al respecto, Cassany et al. (2005) expresan que el “proceso de comprensión está íntimamente relacionado con otras capacidades cognitivas generales, como la atención y la memoria, que incluso determinan su desarrollo” (p.107). Es decir, para comprender un discurso, sin lugar a dudas, es importante considerar los saberes previos del oyente, sus experiencias vividas y el conocimiento que posea sobre el tema a disertar.

Por consiguiente, la tabla que a continuación se presenta muestra las actividades de aprendizaje que permiten el logro de las capacidades para desarrollar la competencia de comprensión de textos orales.

Tabla 6 Cuadro de capacidades y actividades de aprendizaje

Capacidades	Actividades
Escucha activamente mensajes en distintas situaciones de interacción oral	Percibir Memorizar
Identifica información en diversos tipos de discursos orales.	Notar, percibir, reconocer un elemento de la información
Reorganiza la información de diversos tipos de discursos orales	Resumir Interpretar generalizar
Infiere el significado del discurso oral.. Infiere e interpreta el significado del texto oral	Inducir Argumentar valores Imaginar Crear
Reflexiona sobre la forma, el contenido y el contexto del discurso oral	Comparar Clasificar Organizar datos Criticar

Elaboración propia

2.4.4 Las actividades de aprendizaje para producción oral

Durante todos los procesos de desarrollo humano y los diversos espacios de la vida, en los contextos donde nos encontremos estamos produciendo textos orales. Desde un tierno “agú”, “un buen día”, “¿Cómo estás?”. Las personas producen textos orales. Estos pueden ser espacios coloquiales de pares, de familia, de comunidad, entre grupos culturales o sociales; en todo momento nos estamos comunicando de manera oral. Por ello, es necesario, que el estudiante aprenda a comunicar sus ideas, sentimientos, deseos a través del aprendizaje de la expresión oral desde la escuela.

Al respecto, como menciona Cassanny (2005), “la vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como la redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no solo limita su trabajo profesional o sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión” (p. 135). Por lo tanto, esto implica que el docente diseñe actividades de aprendizaje adecuadas para desarrollar la producción oral en los estudiantes y que se incida en el desarrollo y el valor de esta habilidad sin detrimento de las otras habilidades.

De acuerdo a Sánchez, Carme, Comallonga, Escudé, Font, Forés, Fuster, Giné, Grau, Mas y Ribó (2009) “el lenguaje nos acompaña como el aire que respiramos” (p. 15). Pues el lenguaje permite la interrelación y una adecuada vida en sociedad. Según Vygostky (1966) “The primary function of speech is communication, social intercourse”¹⁵ (p.6)

Por consiguiente, en el ámbito educativo la producción oral se torna más académica pues a través de todo el proceso de enseñanza aprendizaje los estudiantes y docentes se están comunicando. Pero, esta comunicación ya no se da en un espacio informal si no, en un espacio formal como lo es la escuela y se requiere que el estudiante desarrolle la producción oral para poder comunicarse y comunicarse bien. Esto implica hacer uso de diversos recursos lingüísticos, de espacios adecuados para que los estudiantes puedan expresarse con libertad e interactuar con sus pares, en grupos y a nivel de todos los espacios de interacción.

Por esta razón, la tabla que a continuación se presenta muestra las actividades de aprendizaje que permiten el logro de las capacidades para desarrollar la competencia de producción de textos orales.

¹⁵ La función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social”

Tabla 7 Cuadro de capacidades y actividades de aprendizaje

Capacidades	Actividades
Organiza su discurso, tanto planificado como espontáneo, según su propósito, auditorio y contexto	Planificar- investigar
Expresa con claridad mensajes empleando las convenciones del lenguaje oral.	Inducir argumentar valores Imaginar-crear
Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas	Inducir argumentar valores Imaginar-crear
Evalúa el proceso de producción de su discurso para mejorarlo de forma continua.	Comparar Clasificar Organizar datos criticar

Elaboración propia



SEGUNDA PARTE

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1

DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se abordó el diseño metodológico de la investigación, que involucra el sustento y desarrollo metodológico. Primero se hizo una descripción del enfoque metodológico, el tipo y nivel de la investigación, luego se mencionó el problema, los objetivos que se pretendieron alcanzar, las categorías y sub categorías de estudio; seguidamente se establecieron el método, las técnicas e instrumentos que guiaron todo el proceso de la investigación. Asimismo, se establecieron los aspectos éticos que se tomaron en cuenta para otorgarle validez y confiabilidad a la investigación y finalmente, se describieron los procedimientos para el recojo de datos y el análisis de los resultados.

1.1. ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación asumió el enfoque cualitativo, ya que este enfoque es de naturaleza “flexible, evolucionaria y recursiva” (López, 2002, p.169). El mismo que pasa por un constante proceso de indagación que no es prescriptivo, lineal, estandarizado ni riguroso; sino, que es un constante proceso de construcción y de deconstrucción. Asimismo, este enfoque es cíclico y holístico pues integra a todo aquello que de manera implícita o explícita participa en las interacciones con la sociedad. Al respecto, Miles, Huberman y Saldaña, (2014). señalan que the qualitative research is conducted through intense and prolonged contact with participants in a naturalistic setting to investigate the

everyday and exceptional lives of individuals, groups, societies, and organizations. The researcher's role is to gain a holistic (systemic, encompassing, and integrated) overview of the context¹⁶. De esta manera, la investigación cualitativa ingresa más a un plano de interacción e interrelación con la sociedad para interpretarla desde diferentes ámbitos de la investigación. En esta misma línea, se establece un rasgo peculiar de la investigación cualitativa que es:

“Ser natural” o abordar “situaciones naturales” o trabajar con datos “naturales” o recogidos en contextos también “naturales”. Lo que el vocablo alude es a la circunstancia de que la investigadora y el investigador cualitativo se aproximan a situaciones, a acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, que bien son preexistentes, o bien tuvieron lugar o bien se desarrollan durante la presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia. (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 28)

Esta referencia a la situación natural la podemos encontrar en los diversos contextos formales o informales como comunidades, organizaciones, instituciones, las escuelas; en suma, en todos los espacios donde el hombre tenga contacto con su entorno social e institucional. Asimismo, Maxwell (2008) afirma que understanding the particular context within which the participants act and the influence this context has on their actions.¹⁷

El tipo de investigación fue documental, que de acuerdo a Creswell (2005) es un tipo de investigación en la cual, el investigador recoge datos en gran parte de las opiniones de los participantes o recojo de datos de textos y estos se describen y se analizan. La investigación se realizó a través del análisis documental de las unidades de aprendizaje del área de Comunicación del sexto ciclo de la Educación Básica Regular (1er y 2do grado de educación secundaria) de una Institución Educativa Pública de la región Huancavelica.

El nivel de investigación fue descriptivo, pues lo que se pretendió fue describir si las actividades de aprendizaje presentes en las unidades de aprendizaje del sexto ciclo del área de Comunicación permiten que los

¹⁶“La investigación cualitativa se lleva a cabo a través del contacto intenso y prolongado con los participantes en su escenario natural para investigar la vida cotidiana y excepcional de los individuos, participantes, grupos, sociedades y organizaciones. El papel del investigador es obtener una visión holística (sistémico e integrado) del contexto”.

¹⁷ “Entender el contexto particular dentro del cual los participantes actúan y la influencia que este contexto tiene sobre sus acciones”.

estudiantes desarrollen las competencias comunicativas. Según Toro y Parra (2010) el nivel descriptivo tiene como propósito especificar situaciones de cómo es y cómo se manifiesta determinada situación, la misma que permitirá especificar las propiedades, características del objeto de estudio que es sometido a análisis y evaluar diversos aspectos, de asuntos independientes. Además, “El fundamento es presentar una detallada descripción de lo que ha sido estudiado” (Sandín, 2003, p.132). Por ello, lo que se pretendió fue hacer una descripción detallada del estudio a través de la comunicación de los resultados.

1.2 PROBLEMA, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CATEGORÍAS DE ESTUDIO

El problema parte del contexto educativo actual, del modelo educativo que el Ministerio de Educación plantea en el DCN y en los mapas de progreso basados en el modelo curricular por competencias y de las demandas educativas que la escuela ha de atender para ofrecer un servicio educativo de calidad a los niños, niñas, las y los adolescentes y por ende, que los estudiantes logren desarrollar las competencias al culminar la Educación Básica Regular.

Específicamente en el área de Comunicación a través de la puesta en práctica del enfoque comunicativo textual, los maestros planifican las actividades de aprendizaje para que los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas. Por ello, lo que se pretende es analizar si las actividades de aprendizaje que están presentes en las unidades de aprendizaje del área de Comunicación del VI de la EBR conducen al desarrollo de las competencias comunicativas.

Se eligió el área de Comunicación por la importancia que tiene en el desarrollo de las competencias comunicativas en las y los estudiantes, ya que a través de las actividades de aprendizaje se generan espacios de interrelación social a través del lenguaje sea este oral o escrito; y sobre todo, porque después de un proceso de escalamiento progresivo de las capacidades los estudiantes logren ser competentemente comunicativos.

Por otro lado, se optó por las unidades de aprendizaje porque son los documentos técnicos pedagógicos más utilizados por los docentes para la programación curricular de corto plazo y que en su conjunto permiten conocer la planificación general del área para un grado o ciclo de estudios y estos

especifican claramente las actividades de aprendizaje que son explicitados por los docentes para ser trabajados por los estudiantes.

Asimismo, se eligió el VI ciclo porque en este ciclo se afirma lo aprendido en el nivel de educación primaria y es la base para fortalecer las capacidades de los estudiantes para su tránsito en el siguiente ciclo ya que la mayoría de los estudiantes cumplirán 15 años y se les va preparando para las evaluaciones PISA que evalúa específicamente la competencia lectora.

Por consiguiente, la presente investigación busca responder a la pregunta ¿Las actividades de aprendizaje previstas en las unidades de aprendizaje del área de Comunicación conducen el desarrollo de las competencias comunicativas en una institución educativa pública de Huancavelica?

La respuesta a la pregunta anterior se expresa en los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Analizar si las actividades de aprendizaje previstas en las unidades de aprendizaje conducen al desarrollo de las competencias comunicativas.

Objetivos Específicos:

- Identificar qué actividades de aprendizaje se encuentran presentes en las unidades de aprendizaje.
- Identificar si las actividades de aprendizaje explicitadas en las unidades de aprendizaje permiten desarrollar las capacidades previstas para cada competencia comunicativa.

Para una mejor presentación de la investigación se muestra la matriz de coherencia de la presente investigación. (Anexo 1)

A continuación, se muestra en la siguiente tabla las categorías y las sub categorías de estudio:

Tabla 8 Categorías y subcategorías de la investigación

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍAS
Actividades de aprendizaje en el desarrollo de la competencias del área de Comunicación	Actividades de aprendizaje para desarrollar las capacidades de la competencia de comprensión de textos escritos
	Actividades de aprendizaje para desarrollar las capacidades de la competencia de producción de textos escritos
	Actividades de aprendizaje para desarrollar las capacidades de la competencia de comprensión oral
	Actividades de aprendizaje para desarrollar las capacidades de la competencia de producción oral

Elaboración propia

1.3 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

a. *Justificación del método*

El método de investigación que se asumió fue el análisis documental ya que la fuente de estudio son las unidades de aprendizaje del área de Comunicación correspondiente al VI ciclo de Educación Secundaria de la EBR. Según, Bisquerra (2004) el análisis documental permite un análisis sistemático y planificado de los documentos ya escritos para poder extraer toda la información valiosa e inequívoca de los intereses y perspectivas de los que lo han escrito. Asimismo, este método es importante porque “examine documentary material can help us best understand the situation within which happening occur”¹⁸ (Jarvis, 1999, p.111).

La aplicación del análisis documental requiere de un tratamiento minucioso y especializado para el examen de las fuentes que son las unidades de aprendizaje, las mismas que contienen información valiosa

b. *Presentación del documento*

- En líneas arriba se ha explicitado que los documentos de los cuales hemos extraído información para la investigación han sido las unidades de aprendizaje del área de Comunicación, las mismas que fueron elaboradas por el equipo docente responsable del VI ciclo de una institución educativa de la región Huancavelica. Se elige estos documentos porque son herramientas técnico-pedagógicas que utiliza el docente para la planificación de las actividades de aprendizaje.

¹⁸ “Examinar el material documental nos puede ayudar a comprender mejor la situación dentro del cual ocurre el acontecimiento”.

Asimismo, las unidades de aprendizaje se diseñan teniendo en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, son contextualizados a la realidad educativa, responden a las exigencias del contexto social donde se realiza la acción educativa. Otro motivo importante para seleccionar estos documentos es que las unidades de aprendizaje son programaciones de corto plazo que explicitan las finalidades educativas, las competencias comunicativas y sobre todo están presentes las actividades de aprendizaje que los docentes proponen para lograr el desarrollo de las competencias comunicativas.

Por otro lado, las fuentes motivo de la presente investigación fueron de fácil acceso, ya que al ser documentos públicos solo se cursó una solicitud a la dirección de la institución educativa y se pudo acceder a ellos sin mayor complicación.

c.- Matriz de identificación de la fuente

Para tener clara la naturaleza de la fuente de investigación, a continuación se presenta la matriz de identificación de las unidades de aprendizaje.

Tabla 9. Matriz de la fuente

ASPECTO	FUENTE
Status	Interno
Naturaleza	Normativo
Medio del documento	Impreso
Temporalidad	Periodo escolar 2014
Emisor	Docentes del área de Comunicación del VI ciclo de la EBR
Estructura	I.- Título de la unidad II.- Datos informativos III.- Contexto y situación problemática IV.- Organización de la unidad de aprendizaje V.- Evaluación VI.- Recursos

Elaboración propia

La fuente de la investigación son las unidades de aprendizaje del VI ciclo (1 y 2do grado de la EBR) distribuidas de acuerdo al ciclo, grado, periodo escolar, número de unidades y docentes responsables. De esta manera, se analizaron seis (06) unidades de aprendizaje del VI ciclo, o sea, tres unidades por cada grado de estudios. En la sección de organización de las unidades de aprendizaje, concretamente en la columna de actividades los docentes explicitan diversas

actividades de aprendizaje en todas las unidades de aprendizaje para ser desarrolladas en cada competencia comunicativa.

Tabla 10 Matriz de Correspondencia de las unidades de aprendizaje del área de Comunicación del VI ciclo

Ciclo	Grado	Año	Trimestre	N° de unidad	Docentes Responsables
VI	1°	2014	I trimestre	I	A-B-C-D
VI	1°	2014	II trimestre	II	A-B-C-D
VI	1°	2014	III trimestre	III	A-B-C-D
VI	2°	2014	I trimestre	I	A-B-C-D
VI	2°	2014	II trimestre	II	A-B-C-D
VI	2°	2014	III trimestre	III	A-B-C-D

Elaboración propia

* En la columna de la tabla anterior, que corresponde a los docentes responsables se especifica solo con letras A, B,C y D para mantener la ética de la investigación.

1.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE LA INFORMACIÓN.

La presente investigación utilizó como técnica el análisis documental, ya que a través del instrumento que es la ficha de análisis documental se podrá obtener los datos de las categorías y sub categorías de la investigación. Se optó esta técnica e instrumento porque la fuente de análisis son las unidades de aprendizaje del VI ciclo de área de Comunicación, las mismas que nos brindaron información de las actividades de aprendizaje que los docentes plantearon para interactuar con los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Respecto de la técnica elegida, Díaz y Sime precisan:

Una técnica para estudiar y analizar las comunicaciones (escrita o visual) de una forma sistemática y objetiva. Se busca estudiar documentos producidos por las personas, las organizaciones o las culturas, tales como: documentos oficiales y públicos (leyes, reglamentos, actas de reuniones, memorias, planes, periódicos, libros, revistas, material informativo, material académico, murales, fotografías, cartas oficiales, fichas de trabajo, software, entre otros) o documentos privados o personales (diarios, fotografías, cartas personales, mails, entre otros). (Díaz y Sime, 2009, p.10)

Como se aprecia, el análisis documental permite conocer el documento a profundidad, descubrir todo lo que contiene, sus características peculiares, las concepciones de los docentes, la postura pedagógica así como el planteamiento de las actividades de aprendizaje que permiten el desarrollo de las competencias del área de Comunicación.

Para el recojo de datos se empleó como instrumento la matriz de análisis, ya que se afirma que “para realizar el análisis de documentos hay que elaborar matrices de análisis que permitan recoger y comparar la información” (Díaz y Sime, 2009, p. 11). La matriz de análisis que se elaboró se validó mediante el juicio de expertos.

Para la elaboración de los instrumentos se tuvo en cuenta las categorías y subcategorías de la investigación para de esta manera recoger la información de acuerdo a los objetivos planteados en el estudio. De esta manera, en el diseño del instrumento se explicitó las categorías de la investigación, el objetivo, la fuente a investigar, la respectiva descripción de la fuente, las categorías y subcategorías de la investigación, la matriz de los datos generales de los documentos (unidades de aprendizaje), las matrices de análisis individual las mismas que contenían los datos de identificación del documento, las categorías y sub categorías. Finalmente, la hoja de validación de los jueces.

A los jueces se les envió vía correo electrónico la documentación respectiva que incluía la carta de presentación, la matriz del instrumento, el diseño del instrumento y la hoja de registro de juez. Después de su revisión, los jueces brindaron importantes sugerencias y observaciones para mejorar el instrumento. Entre ellas, que la investigación se centrara en analizar si las actividades de aprendizaje que se explicitan en las unidades de aprendizaje permiten desarrollar las competencias del área de Comunicación. Asimismo, se recibieron las sugerencias tomando en cuenta los criterios de validación explicitadas en la hoja de registro del juez que considera: claridad, suficiencia, coherencia, representatividad y funcionalidad que permitieron centrar de manera adecuada la investigación, alcanzar los objetivos planteados y realizar un adecuado recojo de la información. En consecuencia, se tomó en cuenta las sugerencias de los jueces y se elaboró la matriz de recojo de información (anexo 2).

1.5. PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene especial cuidado de manejar los criterios éticos, ya que permite que la información que se trate en todo el proceso garantice la privacidad, confidencialidad y anonimato de las fuentes.

En el caso específico de la presente investigación, se comunicó al director de la institución educativa las intenciones de realizar la investigación documental de las unidades de aprendizaje del área de Comunicación. Contando con su consentimiento, se solicitó de manera escrita las unidades de aprendizaje del área de Comunicación del VI ciclo de la EBR y el respectivo permiso para poder utilizar los documentos fuente de la presente investigación. Por ello, se tuvo una conversación directa con los docentes responsables de la elaboración de las unidades de aprendizaje y en esta comunicación se dio a conocer las intenciones del estudio, luego de esta comunicación los docentes mostraron su apoyo desinteresado para llevar a cabo la investigación.

Al respecto, Blaxter et al. (2010) afirman que toda investigación social éticamente fundamentada debería ser usual en todos los investigadores sociales, la misma que da lugar a una serie de cuestiones éticas relacionadas con la privacidad, el consentimiento fundado, el anonimato, el secretismo y la sinceridad. Por otro lado, Maxwell, también hace referencia a la relevancia de la ética en la investigación cuando afirma que “I have not identified ethics as a separate component of research design.”¹⁹ (Maxwell, 2004, p. 216).

Por consiguiente, se asume de manera responsable todo lo que implica el proceso de la investigación a través de la ética investigativa. Para lo cual, en esta investigación se han logrado los consentimientos informados de los docentes responsables y se han establecido los criterios de la investigación y los respectivos parámetros que implica todo el proceso, los mismos que fueron firmados y aceptados por el director y los docentes responsables del área de Comunicación de la institución educativa (anexo 3).

1.6. PROCEDIMIENTO PARA ORGANIZAR LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Por la naturaleza documental de la investigación se organizó la información, teniendo los instrumentos validados por los jueces. De esta manera, valiéndonos del objetivo general y los objetivos específicos se pudo explicitar la

¹⁹ “No he identificado la ética como un componente separado del diseño de la investigación.”

categoría y las sub categorías de la investigación, los mismos que ayudaron a tener una claro propósito de lo que se debía recoger en los instrumentos de recojo de la información y de esta manera transcribir de manera ordenada los datos de las unidades estudiadas.

Para ello, se otorgó una clave de identificación a las unidades de aprendizaje, siendo la unidad de análisis, las actividades de aprendizaje. Para tal efecto, se explicitó en los instrumentos de recojo de la información cada una de las competencias comunicativas detallando la estructura de la competencia, asimismo, se plasmó cada una de las capacidades de la competencia para que de esta manera, a partir del marco teórico se ubique con precisión cada una de las actividades de aprendizaje explicitadas en las unidades de estudio. Para ello, se contó con un adecuado orden de la información, siendo el marco teórico la columna vertebral para un correcto recojo de la información y el posterior análisis de la información.

La relevancia que tiene el marco teórico en la investigación hace posible que se recoja los datos de manera correcta ya que las unidades en estudios en algunos casos no estaban bien organizadas y se tuvo que leer y releer algunas actividades de aprendizaje pues muchas de ellas no correspondían a determinadas capacidades a desarrollar, esto implicó mucha lectura del marco teórico para que así el recojo de datos encaje en cada instrumento diseñado para tal efecto. Concordamos con Rodríguez, Gil y García (1999), cuando manifiestan que los datos recogidos constituyen las piezas del puzzle que el analista se encarga de ir encajando, utilizando la evidencia recogida y que da cuenta de la realidad estudiada y que poco a poco el investigador se va acercando a la descripción y comprensión de la misma.

1.7 TÉCNICAS PARA EL ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La presente investigación asumió la propuesta de Miles y Huberman (1994) citado en Rodríguez, Gil y García (1999), ellos manifiestan que “en el análisis concurren tareas de reducción de datos, presentación de datos o extracción y verificación de conclusiones” (p. 204). A decir de la reducción de datos, Rodríguez, Gil y García manifiestan que esto supone descartar o seleccionar para el análisis parte del material recogido, teniendo en cuenta determinados criterios teóricos o prácticos; en este caso específico al momento del recojo de datos se

depuró algunas actividades de aprendizaje que eran redundantes en varias unidades de aprendizaje y otras actividades que no encajaban con ninguna de las capacidades previstas para el desarrollo de las competencias comunicativas, esto permitió ir reduciendo los datos en cada unidad de estudio.

Coincidimos con Blaxter et al. (2010) cuando afirman que “el análisis de datos consiste en pasar del caos al orden y del orden al caos. Los datos que aparecerán algo desorganizados, al menos durante un tiempo; por otra parte, se encontrará o impondrá algún orden incluso en los datos más caóticos” (p. 211).

El segundo proceso fue la disposición y transformación de datos, que consiste en “presentarlos o disponerlos de algún modo ordenado. Una disposición es un conjunto organizado de información, presentada en alguna forma especial ordenada, abarcable y operativa de cara a resolver las cuestiones de investigación” (Rodríguez, et.al, 1999, p. 212). Este proceso, permitió un mejor ordenamiento de los datos recogidos a través de la estructura de las matrices de recojo de la información que permitió hacer una lectura general de la información y posteriormente la descripción detallada de los hallazgos que permitieron un adecuado análisis de los datos recogidos en cada una de las unidades estudiadas.

Finalmente, el proceso de obtención y verificación de conclusiones significa que “llegar a las conclusiones implicaría (...) ensamblar de nuevo los elementos diferenciados en el proceso analítico para reconstruir un todo estructurado y significativo” (Rodríguez, 1999, p. 213). Esta parte final de la investigación ha requerido de todo un proceso de relectura de los hallazgos, ya que implica una interpretación global de la investigación a partir de los objetivos explicitados en el diseño de la investigación para obtener conclusiones válidas y fidedignas de todo el estudio; contando para ello con el marco teórico que ha encaminado todo este proceso de investigación para que de esta manera se contraste los hallazgos con los fundamentos teóricos.

CAPÍTULO 2

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se analiza e interpreta si las actividades de aprendizaje previstas en las unidades en estudio del área de Comunicación del VI ciclo de la Educación Básica Regular conducen al desarrollo de las competencias comunicativas. Para ello, se toma como referencia el recojo de información de las matrices relacionadas a cada competencia comunicativa. Primero, se identifica las actividades de aprendizaje que se encuentran presentes en las unidades en estudio; y luego se analiza si estas actividades permiten el desarrollo de las capacidades especificadas para el desarrollo de cada competencia comunicativa.

2. Actividades de aprendizaje presentes en las unidades de aprendizaje

2.1 Actividades de aprendizaje presentes en la competencia de comprensión de textos escritos

Las actividades de aprendizaje referidas al desarrollo de la competencia comprensión escrita previstas en las unidades en estudio correspondientes a los tres trimestres del año escolar 2014, se muestra del siguiente modo (anexo 4)

Se aprecia, que para desarrollar la capacidad **“toma decisiones estratégicas según su propósito de lectura”** no se encuentra ninguna evidencia en ambos grados del VI ciclo. Por otro lado, hay mayor incidencia en actividades de aprendizaje relacionadas a desarrollar la capacidad **“identifica información en diversos tipos de textos según su propósito”**. Sin embargo,

para desarrollar la capacidad “**reorganiza la información de diversos tipos de textos**” solo se evidencia dos actividades en el segundo trimestre del primer grado. En cambio, en los tres trimestres del segundo grado, se presentan diversas actividades de aprendizaje para el desarrollo de esta capacidad.

Para desarrollar la capacidad “**infiere el significado del texto**” no se encontró ninguna evidencia en el 1er grado, mientras que en el 2do grado se expresan dos actividades de aprendizaje relacionadas al desarrollo de la mencionada capacidad.

Finalmente, en la capacidad “**reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto**” no se encontró ninguna evidencia en el 1er grado; a diferencia del 2do grado, donde sí se ubicó una evidencia relacionada a esta capacidad. .

2.2 Actividades de aprendizaje presentes en la competencia de producción de textos escritos

En la matriz diseñada para esta competencia (anexo 5) se puede observar que los docentes explicitan algunas actividades de aprendizaje para desarrollar la competencia de producción de textos escritos. De esta manera, se observa que, para el desarrollo de la capacidad “**planifica la producción de diversos tipos de textos**” se tienen escasas evidencias en el 1er grado y de igual manera en el 2do grado. Sin embargo, para desarrollar la capacidad “**textualiza experiencias, ideas, sentimientos empleando las convenciones del lenguaje escrito**”, se observan diversas actividades que los docentes planifican en ambos grados. Mientras que, se puede percibir que para el desarrollo de la capacidad “**reflexiona sobre el proceso de producción de su texto para mejorar su práctica como escritor**” se proponen pocas actividades de aprendizaje en ambos grados, no encontrando ninguna evidencia en el tercer trimestre del 1er grado y el primer trimestre del 2do grado.

Este hallazgo refleja que los docentes no consideran actividades de aprendizaje que conlleven al desarrollo de la capacidad de planificación y reflexión. Sin embargo, cuando al estudiante se plantea actividades de textualización se le exige el desarrollo de alta dificultad cognitiva.

2.3 Actividades de aprendizaje presentes en la competencia de comprensión oral

En la matriz del (anexo 6), las evidencias registradas sobre el desarrollo de la competencia comprensión oral, son escasas; ya que los docentes no explicitan actividades específicas para desarrollar esta competencia en casi todos los trimestres de la planificación. De esta manera, para desarrollar la capacidad **“escucha activamente mensaje en distintas situaciones de interacción oral”** solo se halló una evidencia en el primer trimestre del 1er grado y ninguna evidencia en el 2do grado. Para el desarrollo de la capacidad **“identifica información en diversos tipos de discursos orales”** se explicita una actividad de aprendizaje en el primer trimestre del 1er grado y en el 2do grado solo una actividad en el tercer trimestre.

De igual manera, para la capacidad **“reorganiza la información de diversos tipos de discursos orales”** no se halló ninguna evidencia; de la misma manera para el desarrollo de la capacidad **“infiere el significado del discurso oral”** no se muestran evidencias en ambos grados y finalmente; para desarrollar la capacidad **“reflexiona sobre la forma, el contenido y contexto del discurso oral”** se explicita una actividad en el primer trimestre y solo del 1er grado.

Estos hallazgos nos muestran claramente que los docentes relegan a un segundo plano el desarrollo de la competencia de comprensión oral en los estudiantes.

2.4 Actividades de aprendizaje presentes en la competencia de producción oral

Para el desarrollo de esta competencia los docentes explicitan diversas actividades de aprendizaje (ver anexo 7). Para desarrollar la capacidad **“organiza su discurso tanto planificado como espontáneo, según su propósito, auditorio y contexto”** se evidencian dos actividades en el primer trimestre del 1er grado y 2do grado y ninguna evidencia en los demás trimestres de ambos grados. Sin embargo, para desarrollar la capacidad **“expresa con claridad mensajes empleando convenciones del lenguaje oral”**, se puede notar que los

docentes proponen diversas actividades de aprendizaje para desarrollar esta capacidad en los dos grados y en los tres trimestres respectivos.

Para el desarrollo de la capacidad **“aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas”** se tiene evidencias en el 1er grado, correspondientes al primer trimestre; mientras que en el 2do grado solo en el segundo trimestre. Finalmente, para desarrollar la capacidad **“evalúa el proceso de producción de su discurso para mejorarlo de forma continua”** se hallaron evidencias en el 1er grado, en el primer y segundo trimestre; no mostrando ninguna evidencia en el 2do grado.

Estos hallazgos demuestran que los docentes explicitan pocas actividades de aprendizaje para desarrollar la producción oral.

3 Actividades de aprendizaje para desarrollar las capacidades de las competencias comunicativas.

En el acápite anterior hemos mencionado las actividades de aprendizaje presentes en cada una de las capacidades exigidas para el desarrollo de las competencias comunicativas explicitadas en las seis unidades de aprendizaje. A continuación, hacemos el análisis si estas actividades de aprendizaje previstas en las unidades de aprendizaje conducen al desarrollo de las capacidades de cada competencia comunicativa.

3.1 Actividades de aprendizaje para desarrollar las capacidades de la competencia de comprensión de textos escritos.

De acuerdo a los hallazgos, no se explicitan evidencias de actividades de aprendizaje que permitan desarrollar la capacidad **“toma decisiones estratégicas según su propósito de lectura”**, siendo esta capacidad importante para el inicio del proceso de la comprensión lectora, ya que admite que el estudiante sea capaz de decidir y evaluar sus creencias, actitudes o pensamientos cuando el docente proponga actividades específicas que accedan a que el estudiante delibere, analice y tome decisiones; respondiendo a la pregunta ¿Qué hacer y por qué? (Raths, 2006). Además, es importante, aclarar que esta capacidad implica el desarrollo de una alta dificultad cognitiva, ya que estudiante puede argumentar su decisión e ir planteándose metas de aprendizaje

Por consiguiente, al no hallar ninguna evidencia en las unidades de estudio se concluye que esta capacidad no se desarrolla, recortando la oportunidad de que los estudiantes puedan tomar decisiones para poder iniciar su proceso de aprendizaje, y tener en claro ¿qué hacer y por qué?, lo que se pretende con el desarrollo de esta capacidad es dejar que el estudiante reflexione y obtenga sus propias valoraciones y se pueda “provocar en él cierta introspección; cuando responda se le dará cierta oportunidad de examinar lo que ha dicho y de concluir manifestando “yo defiendo esto” o “esto no lo acepto en lo absoluto” (Raths, 2006, p. 86).

Respecto, al desarrollo de la capacidad **“identifica información en diversos tipos de textos según el propósito”**, se halló un mayor tendencia de actividades de aprendizaje relacionadas con esta capacidad, tales como: “en base a una lectura motivadora identifican términos que no corresponden y excluyen” (p.53), “identifican la información en situaciones diversas, reconociendo sus elementos” (p.62), “de una lectura, ubica las palabras y las clasifica según la ubicación del acento”(p. 69) y “utiliza correctamente las reglas generales de acentuación para otorgar coherencia y corrección a los textos que lee.” (p. 70).

Estas actividades de aprendizaje se caracterizan por ser de reconocimiento y orientan a que el estudiante realice operaciones como reconocer, señalar o percibir y por lo tanto, no exigen ni siquiera un nivel de memorización; en consecuencia, la dificultad cognitiva que exige esta capacidad es baja (mínima); pero es básica para iniciar todo el largo proceso de la comprensión lectora. En suma, de acuerdo a las evidencias que se muestran en las unidades en estudio se afirma que los estudiantes sí desarrollan esta capacidad.

Respecto al desarrollo de la capacidad **“reorganiza la información de diversos tipos de textos”** los docentes proponen diversas actividades para desarrollar esta capacidad. Por ejemplo, en las unidades de estudio, se detallan: “leen un texto y sintetizan la información en un mapa conceptual” (p. 52) y “leen la información sobre los géneros literarios y elaboran un resumen en un cuadro sinóptico” (p.61).

Como se observa, las evidencias corresponden a la tipología de actividades de reconstrucción, ya que a partir de la información que se encuentra en el texto, los estudiantes pueden replantear las ideas centrales de la información presentada a través del resumen, interpretación y generalización.

Estas actividades como menciona Alonso (2000) exigen que el estudiante desarrolle la capacidad de comprender la información en términos de conceptos e ideas referentes a lo que se está tratando o en este caso leyendo. Resumir y/o sintetizar una información implica operaciones cognitivas superiores; en suma, las actividades reconstructivas involucran el desarrollo de una alta dificultad cognitiva (máxima). De acuerdo a las evidencias presentadas se asevera que, si bien existen pocas evidencias en el primer grado y se incide con diversas actividades de aprendizaje en el segundo grado estas no son suficientes para garantizar el desarrollo de la capacidad.

Del mismo modo, la capacidad **“infiere el significado del texto”** prevé **actividades como** “leen información sobre la realidad lingüística en el Perú y deducen situaciones de causa – efecto” (p.53) e “identifica, formula hipótesis y deduce el contenido y las características de los personajes, animales, lugares en el texto que lee con algunos elementos complejos en su estructura”. (p.62). Se puede apreciar que los docentes proponen el desarrollo de esta capacidad que de acuerdo a la tipología textual propuesta por Penzo (2010) y Alonso (2000) corresponde a la actividad constructiva que implica operaciones cognitivas de formulación de hipótesis. Por lo tanto, se desarrolla una alta dificultad cognitiva (máxima). Sin embargo, las escasas evidencias que se muestran en el anexo ya mencionado no garantizan el desarrollo de esta capacidad; por consiguiente, las actividades de aprendizaje explicitadas en las unidades en estudio no aportan al desarrollo de la mencionada capacidad.

Finalmente, la presente competencia desarrolla la capacidad **“reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto”**, esta es una actividad reconstructiva global, ya que permite que el estudiante pueda reflexionar sobre todo el proceso seguido para llegar a la comprensión. Estas actividades de acuerdo a Alonso (2000) incluyen operaciones cognitivas como comparar, encontrar diferencias entre dos informaciones; de clasificar de acuerdo a determinados principios y criticar en base a juicios, análisis, principios o normas.

Así como se muestra en la siguiente evidencia “identifican las características de su lengua y habla, comparando con otras” (p.53), las actividades reconstructivas globales exigen a que el estudiante se sitúe en el contenido del texto y contexto del texto. De esta manera, exigen del estudiante alta dificultad cognitiva (máxima). Sin embargo, según se muestran en las

evidencias estas actividades de aprendizaje no son suficientes para que se pueda desarrollar dicha capacidad.

En suma, se concluye que con las actividades de aprendizaje que los docentes han explicitado en las unidades estudiadas desarrollan una baja dificultad cognitiva, ya que se incide en el desarrollo de la capacidad **“identifica información en diversos tipos de textos según el propósito”** de acuerdo a lo expresado por Penzo, et al. (2010) estas son actividades de memorización ante una información especificada y conlleva a un conocimiento inerte. Sin embargo, a partir de la capacidad “reorganiza la información de diversos tipos de textos” y hasta llegar a la capacidad “reflexiona sobre la forma, contenido y contexto del texto” los docentes provocan actividades de alta dificultad cognitiva produciéndose de acuerdo a Penzo et al. (2010) un conocimiento funcional que permite el desarrollo de actividades de aplicación.

Por lo tanto, de acuerdo a las evidencias, las actividades de aprendizaje que se explicitan en las unidades en estudio no muestran el equilibrio que debe existir para lograr la competencia, ya que la mayor incidencia de las actividades están centradas a desarrollar la capacidad “identifica” que implica una baja demanda cognitiva y en algunos casos se desarrollan la capacidad “reorganiza” dejando de lado el desarrollo de las demás capacidades que se requieren para el desarrollo de la competencia, las cuales muestran escasas evidencias.

Además, las actividades de aprendizaje planificadas son para ser trabajadas para un periodo lectivo de un año de acuerdo a cada grado que corresponde el VI ciclo. Por lo tanto, al no contar con suficiente evidencias y el desequilibrio que existe entre las actividades programadas podemos aseverar que no se logra el desarrollo de todas las capacidades y por consiguiente no se desarrolla la competencia de comprensión de textos escritos.

3.2 Actividades de aprendizaje para desarrollar las capacidades de la competencia de producción de textos escritos

Teniendo en cuenta lo expresado por Lupiañez y Rico (2008), las capacidades aluden a que los estudiantes puedan movilizar y usar su conocimiento en hechos concretos y a través de actuaciones que implican la resolución de problemas. De esta manera, para el logro de la competencia se

requiere que las capacidades estén estrechamente relacionadas a las actividades de aprendizaje que los docentes explicitan en las unidades de aprendizaje.

A continuación, se analiza si las actividades de aprendizaje permiten el desarrollo de las capacidades de la competencia de producción de textos escritos.

Para el desarrollo de la capacidad **“planifica la producción de diversos tipos de textos”**, en las unidades de aprendizaje se detallan “elabora oraciones organizando sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo”. (p.23) y “elabora un organizador visual para recordar los hechos más importantes de su anécdota”. (p. 63), de acuerdo a la clasificación que hace Alonso (2000) la capacidad “planifica” es una actividad constructiva, pues implica operaciones cognitivas complejas como el planificar para elaborar un proyecto que incluye actividades posteriores. En el caso específico de esta competencia encierra la textualización y reflexión. Cuando observamos la matriz de recojo de datos se evidencia que las actividades explicitadas son escasas y por lo tanto; si se considera que estas actividades son planificadas para un periodo lectivo de un año, definitivamente son insuficientes para el logro de la mencionada capacidad.

Para el desarrollo de la capacidad **“textualiza experiencias, ideas, sentimientos empleando las convenciones del lenguaje escrito”** los docentes proponen diversas actividades de aprendizaje; algunas de ellas son las siguientes: “elaboran una historieta tomando como tema el valor y el propósito comunicativo”. (p.63) y “redactan textos breves haciendo uso del lenguaje denotativo y connotativo”. (p.32); en este proceso de textualización es importante que exista una adecuada correspondencia entre lo que se ha planificado inicialmente y lo que se está produciendo; para ello, es necesario contar con los recursos previamente estructurados como un plan de escritura y organizadores visuales; así como de bibliógrafas diversas sobre la temática a tratar. “Es esencial que en la textualización se logre establecer una correspondencia adecuada entre el esquema de planificación subjetivo y de las representaciones lingüísticas con el arreglo secuencial discursivo cuidando aspectos de cohesión, coherencia, adecuación e inteligibilidad” (Díaz Barriga, 2010, p. 272).

En esta capacidad se desarrolla una alta dificultad cognitiva ya que es un tipo de actividad constructiva que implica argumentación de valores, la imaginación y creación de nuevas realidades y el planteamiento y/o solución de

problemas. Por lo tanto, al encontrar muchas evidencias en las unidades de estudio, se afirma que sí se desarrolla la mencionada capacidad.

Seguidamente, para desarrollar la capacidad **“reflexiona sobre el proceso de producción de su texto para mejorar su práctica como escritor”**, se pone de manifiesto las siguientes evidencias “uso adecuado de la redacción (coherencia lineal y global)” (p.23) y “elabora, revisa y corrige sus acrósticos para mejorar el sentido y la forma del texto” (p. 69). Estas actividades implican procesos cognitivos superiores y se encuentran dentro de la tipología de actividades reconstructivas globales, ya que permiten que el estudiante pueda reflexionar sobre su propia producción a través del análisis y evaluación de su escrito con la finalidad de mejorar su producción. Teniendo en cuenta las evidencias que se explicitan en la matriz de recojo de datos, estas son escasas; por lo tanto, al ser insuficientes podemos afirmar que no se desarrolla la mencionada capacidad.

En suma, todas las capacidades exigidas para el desarrollo de esta competencia exigen del estudiante alta dificultad cognitiva, pues implican el desarrollo de un conocimiento funcional a través de las actividades de aplicación. Por lo tanto, con estas actividades se podría estar aportando al desarrollo de la competencia correspondiente al ciclo VI. Sin embargo; al no existir un equilibrio entre las actividades de aprendizaje para desarrollar cada una de las capacidades ya que existe mayor incidencia de actividades en la capacidad **“textualiza experiencias, ideas, sentimientos empleando las convenciones del lenguaje escrito”**, dejando a un segundo plano la capacidad **“planifica la producción de diversos tipos de textos”** y **“reflexiona sobre el proceso de producción de su texto para mejorar su práctica como escritor”**. Por consiguiente, no se desarrolla la competencia de producción de textos escritos.

3.3 Actividades de aprendizaje para desarrollar las capacidades de la competencia de comprensión oral

Como se puede percibir en el (anexo 6) son escasas las actividades de aprendizaje que los docentes proponen para desarrollar las capacidades de la competencia de comprensión oral; incluso, las evidencias que se muestran para cada capacidad son exiguas. De esta manera, para el desarrollo de la capacidad

“**escucha activamente mensajes en distintas situaciones de interacción oral**” se halló una evidencia, siendo el desarrollo de esta capacidad muy importante porque es el inicio de la interacción entre el discurso y el oyente. Según Cassany, et.al (2005) esta actividad permite seleccionar las palabras, los datos más relevantes de acuerdo a los conocimientos gramaticales y los intereses del oyente. Sin embargo, las evidencias son escasas para ser trabajadas durante todo el año escolar y al ser tan nimias; en definitiva, no se desarrolla la mencionada capacidad.

La capacidad “**identifica información en diversos tipos de discursos orales**” solo muestra dos evidencias, siendo insuficientes para desarrollar la mencionada capacidad. Para el desarrollo de las otras capacidades “reorganiza la información de diversos tipos de discursos orales”, “infiere el significado del discurso oral” y “reflexiona sobre la forma, el contenido y el contexto del discurso oral” no se halló ninguna. Resultando esto muy desalentador ya que al no encontrar evidencias y si las hay son insuficientes, estas no aseguran el desarrollo de la competencia. Por otro lado, las actividades son solo de reconocimiento e implica un conocimiento inerte y una baja demanda cognitiva (mínima). Por tanto, no se desarrolla la competencia de comprensión oral.

3.4 Actividades de aprendizaje para desarrollar las capacidades de la competencia de producción oral

Para desarrollar las capacidades que corresponde a la competencia de producción oral, los docentes explicitan algunas actividades para que puedan ser trabajadas por los estudiantes. Para desarrollar la capacidad “**organiza su discurso, tanto planificado como espontáneo, según su propósito, auditorio y contexto**” se proponen las siguientes actividades “planifica y organiza las ideas” (p.24), “se da las pautas de un buen discurso, practican en parejas” (p. 54). De acuerdo a Briz et al (2008) este proceso de seleccionar y ordenar las ideas son la columna vertebral para la intervención, sin ellas el discurso se hace vago o indefinido. Además, estas actividades desarrollan procesos cognitivos constructivos ya que la capacidad “organiza” es equiparable a decir “planifica”, por lo tanto, se desarrolla alta dificultad cognitiva (máxima). Sin embargo, las

evidencias que se pueden notar en la matriz de recojo de datos son escasas, limitando de esta manera que se desarrolle la referida capacidad.

Para el desarrollo de la capacidad **“expresa con claridad mensajes empleando convenciones del lenguaje oral”** se halló diversas evidencias, algunas de ellas son “expone sus ideas de un tema de manera oral. Dialoga y comparte los argumentos que usará para promover su postura” (p.69) y “a partir de su experiencias previas, menciona la secuencia y forma de preparar un plato típico de la región” (p. 63). Estas actividades de acuerdo a Alonso (2000) son constructivas y desarrollan operaciones cognitivas complejas como la argumentación de valores, ya que el estudiante al expresar sus ideas debe seleccionarlas, tener claridad en su argumentación y sustentación; crear y recrear contextos a través de la construcción de nuevas realidades, plantear nuevos problemas; en suma, imaginar y crear son procesos que requieren alta dificultad cognitiva. Por lo tanto, se afirma que se desarrolla la mencionada capacidad.

Para el desarrollo de la capacidad **“aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas”** tenemos las evidencias “expone con claridad, conoce bien el tema, adecua su exposición a la edad de los oyentes, mostrando respeto por los oyentes y manteniendo un comportamiento adecuado” (p.62), son actividades de reconocimiento pues solo implica la aplicación de recursos expresivos como gestos, ademanes, contacto visual, posturas corporales y desplazamientos adecuados a sus normas culturales. Como ya se dijo anteriormente esta actividad implica baja dificultad cognitiva y al ser escasa las evidencias no aseguran que se desarrolle la capacidad aludida.

Para el desarrollo de la capacidad **“evalúa el proceso de producción de su discurso para mejorarlo de forma continua”** se tiene la siguiente evidencia “reflexiona ante su expresión oral” (p. 25), implica que el estudiante luego de haber producido su discurso pueda realizar la metacognición que le permite evaluar y reflexionar acerca de su actuación, y que de manera paulatina pueda ir mejorando y perfeccionando aspectos que tiene que ver con la producción del discurso. Esta capacidad por lo tanto, implica el desarrollo de actividades reconstructivas globales ya que asienten que el estudiante pueda establecer juicios de valor, analizar y evaluar su producción oral. Sin embargo, al existir escasas evidencias, estas no hacen posible que se desarrolle la respectiva capacidad.

Siguiendo a Cassany et.al, (2005) quienes afirman que “la vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como la redacción escrita, pues así como existen comentario irónico para aquellas personas que tienen una adecuada producción escrita, ya se empieza a comentar de las personas que se encalla cuando habla o a la que se pierde en digresiones durante una exposición, o a la que comete muchas incorrecciones gramaticales. Lo dicho reafirma la importancia que tiene el desarrollo de la producción oral en los estudiantes y la relevancia que debe tener en las instituciones educativas el desarrollo de esta competencia para que de esta manera se asegure que los estudiantes sean competentemente comunicativos.

Por lo tanto, al hallar escasas evidencias de las actividades de aprendizaje para desarrollar cada una de las capacidades, específicamente en la capacidad “organiza su discurso, tanto planificado como espontáneo, según su propósito, auditorio y contexto”, “aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas” y “evalúa el proceso de producción de su discurso para mejorarlo de forma continua” esto demuestra que los docentes han descuidado el desarrollo de la competencia de producción oral, olvidando que la expresión oral es tan importante como la comprensión y producción de textos escritos.

Por consiguiente, al no desarrollarse todas las capacidades que se exigen no se desarrolla la competencia de producción oral

CONCLUSIONES

Del análisis de las actividades de aprendizaje previstas en las unidades del área de Comunicación del VI ciclo de la Educación Básica Regular para el desarrollo de las competencias comunicativas en una Institución Educativa Pública de Huancavelica, se da respuesta a la pregunta central de investigación, así como a los objetivos específicos de la misma, llegando a las siguientes conclusiones:

- Las actividades de aprendizaje previstas en las unidades de aprendizaje del área de Comunicación no conducen al desarrollo de las competencias comunicativas, ya que a través del análisis de los hallazgos de cada una de las unidades estudiadas se demuestra que los docentes no consideran que cada capacidad deba tener un conjunto de actividades de aprendizaje que posibiliten su desarrollo; es así, que en algunos casos los docentes inciden en proponer excesivas actividades de aprendizaje en algunas capacidades y en otros casos las actividades que los docentes explicitan son insuficientes o nulas y no permiten que se desarrollen las capacidades. Este desbalance entre las actividades y las capacidades imposibilitan que se desarrollen las competencias ya que al no desarrollarse determinadas capacidades de la competencia estas dificultan su desarrollo.
- Con respecto a las actividades de aprendizaje presentes en las unidades de estudio podemos concluir:
- Que para el desarrollo de la competencia de comprensión de textos escritos, las actividades de aprendizaje están centradas en el desarrollo de la capacidad “identifica información en diversos tipos de textos según su propósito” y “reorganiza la información en diversos tipos de textos”, dejando de lado las otras capacidades en las cuales se tienen escasas actividades de aprendizaje.

- En el caso de la competencia de producción de textos escritos existe mayor incidencia de actividades de aprendizaje para desarrollar la capacidad “textualiza experiencias, ideas, sentimientos empleando convenciones del lenguaje escrito”, descuidando la capacidad “planifica la producción de diversos tipos de textos” y “revisa sobre el proceso de producción de su texto para mejorar su práctica como escritor” que muestran insuficientes evidencias
- Por otro lado, para la competencia de comprensión oral solo se muestran algunas evidencias para el desarrollo de las capacidades “escucha activamente mensajes en distintas situaciones de interacción oral” e “identifica información en diversos tipos de discursos orales” y no se hallan evidencias para desarrollar las demás capacidades de la competencia; finalmente para la competencia de producción oral solo se inciden actividades de aprendizaje para desarrollar la capacidad “expresa con claridad mensajes empleando convenciones del lenguaje oral” y se descuida el desarrollo de las otras capacidades.
- Con respecto a si las actividades de aprendizaje explicitadas en las unidades de aprendizaje permiten desarrollar las capacidades previstas para cada competencia comunicativa afirmamos :
- En la competencia de comprensión de textos escritos solo se logra el desarrollo de dos capacidades; la capacidad con mayor número de actividades de aprendizaje es “identifica información en diversos tipos de textos según su propósito”, siendo estas actividades de reconocimiento, implica baja dificultad cognitiva y la capacidad “reorganiza la información en diversos tipos de textos” que son actividades de orden superior que supone alta dificultad cognitiva. Pero, al dejarse de lado las demás capacidades que implican esta competencia, se afirma que a través de las actividades de aprendizaje que los docentes explicitan en las unidades de aprendizaje; los estudiantes no desarrollan la mencionada competencia.
- Para el desarrollo de la competencia de producción de textos escritos, se enuncian diversas actividades de aprendizaje; sin embargo, casi todas

están centradas en la capacidad “textualiza experiencias, ideas, sentimientos empleando convenciones del lenguaje escrito” que implican alta dificultad cognitiva; pero, se deja de lado la capacidad “planifica la producción de diversos tipos de textos” y “revisa sobre el proceso de producción de su texto para mejorar su práctica como escritor”; por consiguiente, al no haber equilibrio entre las actividades de aprendizaje y las capacidades que se debe desarrollar para el logro de la competencia, se asevera que no se logra el desarrollo de la competencia aludida.

- Los resultados de la competencia de comprensión oral, son evidentes, los docentes proponen escasas actividades de aprendizaje y solo para el desarrollo de las capacidades “escucha activamente mensajes en distintas situaciones de interacción oral” e “identifica información en diversos tipos de discursos orales”, que suponen baja dificultad cognitiva en los estudiantes; dejando de la lado las otras capacidades que en su conjunto permiten el desarrollo de esta competencia; por lo tanto, al no desarrollar las demás capacidades exigidas para esta competencia, se afirma que no se desarrolla la competencia.
- Para la competencia de producción oral se puede afirmar que hay diversas actividades de aprendizaje que los docentes proponen en las unidades de aprendizaje, especialmente en la capacidad “expresa con claridad mensajes empleando convenciones del lenguaje oral” que implica una alta dificultad cognitiva en los estudiantes. Sin embargo, estas actividades son escasas para desarrollarlas durante todo el periodo escolar. Además, las evidencias para el desarrollo de las demás capacidades son escasas siendo inalcanzable el desarrollo de la mencionada competencia.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda continuar con la investigación de las actividades de aprendizaje para que de esta manera, se contribuya a una adecuada planificación y pertinencia de las actividades de aprendizaje para que los estudiantes aprendan a aprender y logren desarrollar las competencias comunicativas.
- A nivel metodológico, se sugiere realizar la investigación haciendo uso del método empírico y técnicas de investigación como la observación, entrevista y cuestionarios; en el cual la participación involucre a estudiantes y maestros; si bien es cierto, que el método documental tiene algunas ventajas, también tiene muchas desventajas y limitaciones, pues no muestra una realidad muy objetiva. Los documentos pueden reflejar una realidad o decir mucho o poco y otra realidad es el contexto educativo donde sí se puede recoger datos más fidedignos del proceso de aprendizaje ya que no todo lo que dice en el documento se hace al pie de la letra y los docentes tienen una capacidad de creación que al momento de la acción educativa pueden realizar procesos de aprendizaje extraordinarios.
- Los resultados de la presente investigación muestran claras evidencias que la planificación de las actividades de aprendizaje no son equilibradas o reguladas, afectando de esta manera que algunas capacidades no se desarrollen en el aula y por ende, no se logren las competencias comunicativas. Por ello, es importante que los docentes realicen la planificación de las actividades de aprendizaje de manera simétrica o equilibrada; a través de los resultados de aprendizaje que se desea lograr con los estudiantes y que estas actividades deben ser combinadas con actividades de memorización y aplicación para que de este modo al

término del VI ciclo todos los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas.

- En la institución educativa del cual provienen las unidades de estudio, se recomienda que los docentes definan de manera pertinente los resultados de aprendizaje de los estudiantes al finalizar el VI ciclo y en base a ello, planificar las diversas actividades de aprendizaje que impliquen el desarrollo de una alta dificultad cognitiva, teniendo en cuenta que para lograr procesos cognitivos superiores los estudiantes también realizan actividades que implican baja dificultad cognitiva. Esto implica, que las actividades de aprendizaje provoquen que los estudiantes desarrollen alta dificultad cognitiva. Asimismo, es importante la organización de los equipos docentes de las diferentes áreas para intercambiar experiencias a través de talleres de inter aprendizaje. En suma, las actividades que el docente planifica deben provocar que los estudiantes desarrollen alta dificultad cognitiva.
- Se sugiere que los docentes programen más actividades de aprendizaje para que los estudiantes logren desarrollar la competencia de producción oral, ya que su importancia radica en que los estudiantes se comunican y se comunican siempre y es en la institución educativa que se debe lograr el desarrollo de esta competencia para permitir la interacción entre sus pares, familia y comunidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. (2000). ¿Cuál es el nivel o dificultad de la enseñanza que se está exigiendo en la aplicación del nuevo sistema educativo?. *Educar* 26 (53-74). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=82333>
- Ausubel, D. (1982). *Aspectos generales del desarrollo perceptual y cognitivo*. Barcelona: Paidós.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. España: La Muralla S.A.
- Blaxter, L., Hughes, Ch. y Tight, M. (2010). *Cómo se investiga. Críticas y fundamentos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bolívar, A. (2010). *Competencias básicas y currículum*. Madrid: Síntesis
- Braslavski, B. (2005). *Enseñar a entender lo que se lee. La alfabetización en la familia y en la escuela*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Briz, A., Albelda, M., Fernández, M.J., Hidalgo, A., Pinilla, R. y Pons, S. (2008). *Saber hablar*. Buenos Aires: Alfaguara
- Boeskaerts, M. (2009). *La evaluación de las competencias de autorregulación del estudiante*. en Monereo, C. (2009). *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Editorial Graó
- Bruner, J. (2004). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Cantón, I. y Pino, J. (2011). *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Revista del departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Sevilla*, 36 (37), 11-33. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/cassany_enfoques.pdf?sequence=1
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y vida*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n2/25_02_Cassany.pdf
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2005). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (2007). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección*. España: Graó.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2009). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Coll, C. y Solé, I. (2002). *Los profesores y la concepción constructivista*. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T, Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2002). *El constructivismo en el aula*. Madrid: Graó.
- Coll, C. (2010). *Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa*. En Bustos, A, Coll,C.,Córdoba, F. Del Rey.A. Escaño, J, Gil de la

- Serna, M, Mauri, T. Monereo, C. Moreno, A, Onrubia, J. Ortega, R. Ignacio, J. Rochera, M. (2010). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF,S.L.
- Corvalán, O y Tardif, J. (2013). Fundamentos teóricos prácticos de la educación por competencias. En Corvalán, O. Tardif, J. Montero, P. (2013). *Metodologías para la innovación curricular universitaria basada en el desarrollo de las competencias*. México: ANUIES.
- Creswell, J. (2005). *Educational Research: planning, conducting and Evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Delors. J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Edamsa Impresiones.
- Díaz, C. y Sime, L. (2009). Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación. Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2009/02/bolet3.pdf>
- Eker, C. (2014). The Effect of Teaching Practice Conducted by Using Metacognition Strategies on Students' Reading Comprehension Skills. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2014, 6 (2), 269-280. Recuperado en
- García, J. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. *Actualidades investigativas en educación*, 11(3) 1-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178014>
- Instituto peruano de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación básica (2013). Mapas de progreso del aprendizaje comunicación: Lectura. Recuperado de http://www.sineace.gob.pe/wpcontent/uploads/2014/10/MapasProgreso_Comunicacion_Lectura.pdf
- Instituto peruano de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación básica (2013). Mapas de progreso del aprendizaje comunicación: Escritura. Recuperado de http://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/10/MapasProgreso_Comunicacion_Escritura.pdf
- Instituto peruano de evaluación, acreditación y certificación de la calidad de la educación básica (2013). Mapas de progreso del aprendizaje comunicación: Comunicación oral. Recuperado de http://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/10/MapasProgreso_Comunicacion_Oral.pdf
- Jarvis, P. (1999). *The practitioner-researcher. Deceloding theory from practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Observatorio de reformas educativas*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>
- Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, D. y Barr, R. (2000). *Handbook of reading research*. New Yersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- López, J. (2011). Un giro Copérnico en la enseñanza universitaria: formación por competencias. *Revista de Educación*, 365, 279-301. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re356/re356_12.pdf
- López, N. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4 (2002), 167-179. *Universidad de Huelva*. Recuperado de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/610/933>
- Lupiañez, J. Rico, L. (2008). Análisis didáctico y formación inicial de profesores: competencias y capacidades en el aprendizaje de los escolares. *PNA*, 3(1), 35-48. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/563/1/Lupianez2008Analisis.pdf>
- Manrique, L., Revilla, D. y Lamas, P. (2014). *Theoretical approaches underlying primary education curricula in Perú. En Internacional Handbook of curriculum research*. New York: Ed. Pinar William
- Maxwell, J. (2008). Designing a qualitative study. Recuperado de http://www.corwin.com/upm-data/23772_Ch7.pdf
- Maxwell, J. (2013). Qualitative research design. An interactive approach. Recuperado de <https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=DFZc28cayiUC&oi=fnd&pg=PR1&dq=maxwell+2013+qualitative+research&ots=LJwHbBtlai&sig=q8WHLJJFB C6akekfIGEqRd2f0Qk#v=onepage&q=maxwell%202013%20qualitative%20research&f=false>
- Miles, M., Huberman, A. y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A Methods sourcebook*. Recuperado de [file:///C:/Users/user1/Downloads/\[jamri and Matthew B. Miles\] Qualitative data anal\(BookZZ.org\).pdf](file:///C:/Users/user1/Downloads/[jamri and Matthew B. Miles] Qualitative data anal(BookZZ.org).pdf)
- Minakata, A. (2009). *Gestión del conocimiento y transformación de la escuela. Notas para un campo en construcción*. Guadalajara: Sinéctica.
- Ministerio de Educación del Perú. (2003). Ley General de Educación N°28044. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2008). *Diseño curricular nacional de la educación básica regular*. Lima: Minedu
- Ministerio de Educación del Perú (2008). Ley general de educación 28044. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). Rutas de aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes. Fascículo 2. Comprensión y expresión de textos orales VI ciclo primer y segundo grados de Educación Secundaria. Recuperado de <http://www2.minedu.gob.pe/filesogecop/B%2053475-13%20CARATULA%20FASICULO%20ORALIDAD%20CICLO%20VI-WEB.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). Rutas de aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros adolescentes? Fascículo 1. Comprensión y producción de textos escritos VI ciclo primer y segundo grados de Educación Secundaria. Recuperado de <file:///C:/Users/user1/Downloads/Fasciculo-Secundaria-Comunicacion-VI.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2013). Primeros resultados. Informe nacional del Perú. Recuperado

de [http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/B9405DEDF3D84F3E05257C39006591CC/\\$FILE/Informe_PISA_2012_Peru.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/B9405DEDF3D84F3E05257C39006591CC/$FILE/Informe_PISA_2012_Peru.pdf)

- Mulder, M., Gulikers, J., Biermans, H. y Wesselink, R. (2009) The new competence in higher education error or enrichment?. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?q=The+new+competence+concept+in+higher+education%3A+error+or+enrichment%3F&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2012). Better Skills Better Jobs Better Lives A Strategic Approach to Skills Policies. Recuperado de <http://skills.oecd.org/documents/OECDSkillsStrategyFINALENG.pdf>
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2005). The definition and selection of key competencies. Executive summary. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2011). TALIS estudio internacional sobre enseñanza y el aprendizaje. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/48651914.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (2010). Herramientas de formación para el desarrollo curricular: modulo sobre enfoques curriculares basados en competencias. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/TTCDInicio.html
- Pallisera, M., Fullana, J., Planas, A. y Del Valle. (2010). La adaptación al espacio europeo de educación superior en España: Los cambios / retos que implica la enseñanza basada en competencias y orientaciones para responder a ellos. *Revista Iberoamericana de educación*. N° 52/4. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3250Diaz.pdf>
- Penzo, W. Fernández, V. García, I. Begonya, G. Pagés, T. Roca, M. Vallés, A. y Vendrell, P. (2010). Guía para la elaboración de las actividades de aprendizaje. Barcelona : Editorial Octaedro.
- Pintrich, P.R. y Zusho, A. (2001). *The development of academic self-regulation : The role of cognitive and motivational factors*. En Wigfield, A. y Eccles, J. (2001). *Development of achievement motivation*. California : Academic Press.
- Raths, L. Jonas, A. Rothstein, A y Wassermann, S. (2006) *Cómo enseñar a pensar. Teoría y aplicación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en el mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez, G., Gill, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación educativa*. Málaga: ediciones Aljibe
- Salcedo, A. (2012). Análisis de las actividades para el estudiante en los libros de matemáticas. *Investigación y postgrado*. Vol. 21N° 1 pp. 83- 109. Recuperado de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/viewFile/1925/818>

- Sánchez, M., Carme, M., Comallonga, N., Font, E., Forés, N., Fuster, M., Giné, M., Grau, R., Mas, T. y Ribó. (2009). *La conversación en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, E., García, R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*. Barcelona: Graó.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Suárez, C. Dusú, R. Sánchez, M. (2007). Las competencias y las capacidades: Su comprensión para la formación profesional. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968554>
- Sumaria, Q. (2014). Identifying Correlation between Reading Strategies Instruction and L2 Text Comprehension. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 5, No. 5, pp. 1019-1032, September 2014. Recuperado de
- Strike, K. (2009). *The ethics of educational research*. En Green, J. Camili, G. y Elmore, P. (2009). *Handbook of complementary methods in education research*. New York: American Educational research association by routledge, Inc.
- Tedesco, J., Opertti, R. y Amadio, M. (2013). Porqué importa hoy el debate curricular. *IBE working paper on curriculum issues n°10*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002213/221328S.pdf>
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. Recuperado de <http://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/viewFile/28905/15410>
- Tobón, S. (2010). *Proyectos informativos: Metodología para el desarrollo y evaluación de las competencias*. México D.F.
- Tobón, S. (2013). *Metodología de la gestión curricular. Una perspectiva socioformativa*. México: Trillas
- Tobón, S. (2014). *Formación integral y competencias. Pensamiento Complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Toro, I. y Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos y la metodología de la Investigación Cualitativa/cuantitativa*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Universidad Austral de Chile. (2007). La docencia universitaria bajo un enfoque por competencias. Recuperado de http://ciuf.unsaac.edu.pe/sisciuf/upload_doc/DP-20131126-120334.pdf
- Van Dijk, T. (1993). *Principles of critical discourse analysis. En Discourse theory and practice*. Great Britain: MPG Books Group.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa editorial S.A.
- Vygotsky, L. (1966). *Thought and language*. United States of América: The M. I.T. PRESS.

Wertsch, J. (2001). *Vigotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.

Wiburg, K. (2009). *Instruccional design. Is it time to exchange Skinner's teaching machine for Dewey's toolbox?*. En Willis, J. (2009) *Constructivist instructional design (C-ID). Foundations, models, and examples*. United States of America: Information age publishing, Inc.



APÉNDICES



ANEXO 1

MATRIZ DE COHERENCIA

Tema de investigación: Las actividades de aprendizaje en el desarrollo de las competencias comunicativas del área de Comunicación

Título de la investigación: Actividades de aprendizaje en el desarrollo de las competencias del área de Comunicación en las unidades de aprendizaje del nivel secundario

Línea de investigación: Diseño y desarrollo curricular y al eje el diseño curricular de la práctica educativa.

Diseño metodológico:

Problema		Objetivo general de la investigación		Objetivos Específicos
¿Las actividades de aprendizaje previstas en las unidades de aprendizaje del área de Comunicación conducen al desarrollo de las competencias comunicativas en una Institución Educativa Pública de Huancavelica?		Analizar si las actividades de aprendizaje previstas en las unidades de aprendizaje conducen al desarrollo de las competencias comunicativas.		1. Identificar qué actividades de aprendizaje se encuentran presentes en las unidades de aprendizaje. 2. Identificar si las actividades de aprendizaje explicitadas en las unidades de aprendizaje permiten desarrollar las capacidades previstas para cada competencia comunicativa.
Enfoque:	Nivel:	Método:	Fuente:	
Cualitativo	Descriptivo	Análisis documental	Unidades de aprendizaje del área de Comunicación del VI ciclo	

Categoría	Subcategorías	Técnicas e Instrumentos de recojo de información
Las actividades de aprendizaje en el desarrollo de las competencias comunicativas	Actividades de aprendizaje para desarrollar la comprensión escrita.	Técnica: análisis documental Instrumento: matriz de análisis documental
	Actividades de aprendizaje para desarrollar la producción de textos escrito	
	Actividades de aprendizaje para desarrollar la comprensión oral	
	Actividades de aprendizaje para desarrollar la producción oral	

ANEXO 2

Matriz de vaciado de actividades de aprendizaje

Competencia producción escrita

COMPETENCIA	CAPACIDAD	ACTIVIDADES I UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES II UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES III UNIDAD DE APRENDIZAJE
<p>Escribe</p> <ul style="list-style-type: none"> • variados tipos de textos • sobre temas diversos ✓ considerando el destinatario, propósito y el registro ✓ a partir de su experiencia previa ✓ a partir de fuentes de información complementarias <p>Agrupar, ordena y desarrolla</p> <ul style="list-style-type: none"> • las ideas en torno a un tema ✓ Las estructura en párrafos y subtítulos de manera lógica <p>Establece relaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • entre ideas ✓ A través del uso adecuado de varios tipos de conectores y referentes. ✓ Emplea vocabulario variado. <p>Utiliza</p> <ul style="list-style-type: none"> • recursos ortográficos ✓ Para separar y aclarar expresiones e ideas. <p>Para diferenciar el significado de las palabras con la intención de darle claridad y sentido al mensaje de su texto.</p>	<p>PLANIFICA la producción de diversos tipos de textos.</p>			
	<p>TEXTUALIZA Experiencias, ideas, sentimientos empleando las convenciones del lenguaje escrito</p>			
	<p>Reflexiona sobre el proceso de producción de su texto para mejorar su práctica como escritor.</p>			

ANEXO 3

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO

Comité de ética para la investigación con seres humanos y animales – CEI(sha)
Vicerrectorado de Investigación – PUCP

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES¹

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de la misma, así como del rol que tienen en ella.

La presente investigación es conducida por Ana Celia Gamarra Ramos, estudiante de la Maestría en Educación con Mención en Currículo de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad La Católica del Perú.

La meta de este estudio es **Analizar de qué manera los elementos curriculares de las programaciones anuales conducen al logro de las competencias del área de Comunicación del sexto ciclo de la EBR en una Institución Educativa Pública de Huancavelica.**

Si usted accede a participar en este estudio, se le pide otorgarnos las programaciones anuales del área de Comunicación del VI ciclo (1er y 2do grado de Educación Secundaria) que son objeto de nuestra investigación de tipo documentada. Las mismas que una vez terminada la investigación serán devueltas a su institución o destruidas según la dirección a su cargo lo determine.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, el nombre de la institución no se especifica en la investigación así como los nombres de los docentes responsables de las programaciones anuales serán anónimas y solo se utilizará códigos de identificación de los mismos, para de esta manera cumplir con el código de ética. Si la naturaleza del estudio requiriera la identificación de su institución educativa y de los docentes responsables, ello solo será posible si es que usted da su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además puede finalizar su

¹ Para la elaboración de este protocolo se ha tenido en cuenta el formulario de C.I. del Comité de Ética del Departamento de Psicología de la PUCP.

Comité de ética para la investigación con seres humanos y animales – CEI(sha)
Vicerrectorado de Investigación – PUCP

participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted.

Muchas gracias por su participación.

Yo, Ángel Gaspar Cortez, Director de la I.E. “La Victoria de Ayacucho” de la ciudad de Huancavelica, región Huancavelica doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo que la institución educativa a la que represento participe de esta investigación, así como los datos que identifican a la institución y de los docentes se mantengan en reserva.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Ana Celia Gamarra Ramos al correo agamarra_ramos@hotmail.com – a20146972@pucp.edu.pe o al celular: RPC 940994078 RPM #972522342

Huancavelica, 15 de junio de 2015



FIRMA Y SELLO DEL DIRECTOR

Prof. Angel Gaspar Cortez
DIRECTOR
C.M. 1923202002

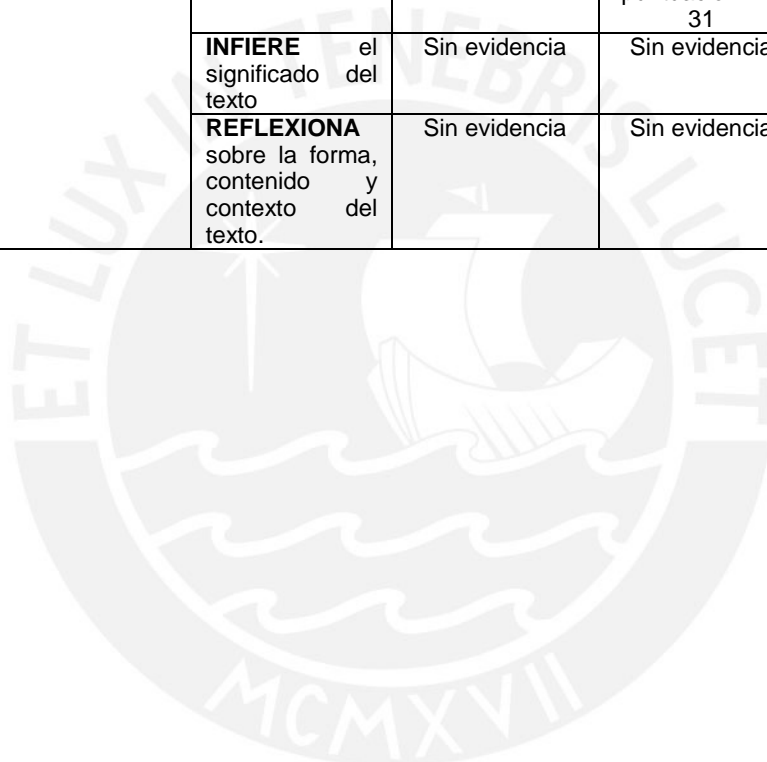
ANEXO 4

Matriz de vaciado de información

Competencia Comprensión escrita 1er grado

COMPETENCIA	CAPACIDAD	ACTIVIDADES I UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES II UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES III UNIDAD DE APRENDIZAJE
	TOMA DECISIONES estratégicas según su propósito de lectura	Sin evidencias	Sin evidencias	Sin evidencias
<p>Lee textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • con estructuras complejas • de temas diversos ✓ Comprensivamente ✓ Con vocabulario variado <p>Interpreta</p> <ul style="list-style-type: none"> • El texto ✓ integrando información relevante y complementaria <p>Opina y explica la intención</p> <ul style="list-style-type: none"> • aspectos variados del texto • los recursos textuales <ul style="list-style-type: none"> ✓ comparando el contexto sociocultural ✓ integrando su conocimiento y experiencia 	TOMA DECISIONES estratégicas según su propósito de lectura	<p>Identifican los elementos de la comunicación en un acto comunicativo. p.21</p> <p>Lee el texto corto diferenciando las técnicas de lectura. p.21</p> <p>Realizan ejercicios para ubicar el significado de algunas palabras. p.22</p>	<p>Identifican las diferencias de antónimos y sinónimos, resuelven prácticas calificadas de antónimos. p.32</p>	<p>Identifican las diferencias de antónimos y sinónimos, resuelven prácticas calificadas de antónimos. p.39</p> <p>Diferencia los usos del punto y la coma en textos breves, para luego leer correctamente respetando los signos de puntuación p.37</p> <p>Desarrollan ejercicios de oraciones incompletas, apreciando la función que cumple la palabra faltante de la oración p.36</p> <p>Diferencia los usos del punto y la coma en textos breves, para luego leer correctamente respetando los signos de puntuación. p.37</p> <p>Desarrollan ejercicios de oraciones incompletas, apreciando la función que cumple la palabra faltante de la oración p.36</p> <p>Utiliza correctamente las reglas generales de tildación para otorgar</p>

				coherencia y corrección a los textos que lee y produce P.36
	REORGANIZA la información de diversos tipos de textos.	Sin evidencia	Leen textos escritos en verso y prosa, analizan y reconocen sus características. p.32 Diferencia los usos del punto y la coma en textos breves, para luego leer correctamente respetando los signos de puntuación. P. 31	Sin evidencia
	INFIERE el significado del texto	Sin evidencia	Sin evidencia	Sin evidencia
	REFLEXIONA sobre la forma, contenido y contexto del texto.	Sin evidencia	Sin evidencia	Sin evidencia



Matriz de vaciado de información

Competencia Comprensión escrita 2do grado

COMPETENCIA	CAPACIDAD	ACTIVIDADES I UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES II UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES III UNIDAD DE APRENDIZAJE
<p>Lee textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • con estructuras complejas • de temas diversos ✓ Comprensivamente ✓ Con vocabulario variado <p>Interpreta</p> <ul style="list-style-type: none"> • El texto ✓ integrando información relevante y complementaria <p>Opina y explica la intención</p> <ul style="list-style-type: none"> • aspectos variados del texto • los recursos textuales ✓ comparando el contexto sociocultural ✓ integrando su conocimiento y experiencia 	<p>TOMA DECISIONES estratégicas según su propósito de lectura</p>	<p>Sin evidencias</p>	<p>Sin evidencias</p>	<p>Sin evidencias</p>
	<p>IDENTIFICA información en diversos tipos de textos según el propósito</p>	<p>Leen un texto, abstraen oraciones con sujeto y predicado, luego identifican los núcleos respectivamente. p.52 En base a la lectura relacionan las palabras sinónimas y buscan sus implicancias. p.53</p> <p>Relacionan palabras por antonimia con base a los textos leídos. p.53 (C3) En base a ejemplos reconocen los prefijos de un texto propuesto. p.53 En base a la lectura relacionan las palabras sinónimas y buscan sus implicancias. p.53 Relacionan palabras por antonimia con base a los textos leídos. p.53 En base a ejemplos reconocen los prefijos de un texto propuesto. p.53 En base a ejemplos reconocen los sufijos del texto propuesto. p.53 En base a una lectura</p>	<p>Identifican correctamente la intención de hablante. p.62 Diferencian en forma teórica y práctica las clases de oraciones p.62 Identifican los sustantivos y los clasifica según corresponda. Identifican la información en situaciones diversas, reconociendo sus elementos p.62 Diferencia los usos del punto y la coma en las enumeraciones complejas. Leen sus textos y resaltan el uso de la V y B y emplean las mismas palabras para elaborar textos simples. p.62 Identifican las relaciones de analogías. p.62 En base a una lectura motivadora identifican términos que no corresponden y excluyen. p. 61 Desarrolla ejercicios de oraciones incompletas, determinando la función que cumple la palabra faltante en la oración.</p>	<p>Identifica y clasifica triptongos, diptongos e hiatos en sus escritos, según su tildación. p.69 Utiliza correctamente las reglas generales de acentuación para otorgar coherencia y corrección a los textos que lee. p. 70 Identifica las relaciones de las analogías. p. 68 Resuelve ejercicios con analogías. p. 68 Reconoce y clasifica los adjetivos a partir de un texto de lectura. Produce adjetivos a partir de una lectura. p. 68 Comprende las funciones y distingue las partes del aparato fonador. p. 68 Diferencia los usos del punto y coma en las enumeraciones complejas. Identifican y clasifica diptongos, triptongos e hiatos en sus escritos, según su tildación. p</p>

		<p>motivadora identifican términos que no corresponden y excluyen. p.53 Observan diferentes diccionarios, caracterizan y practican las estrategias de uso adecuado teniendo en cuenta su propósito. p.53</p>	<p>p. 63</p>	<p>69 De una lectura, ubica las palabras y las clasifica según la ubicación del acento. p. 69 Diferencia el lenguaje denotativo y connotativo en los textos leídos. p. 69 Reconoce las oraciones incompletas, analiza y construye oraciones dándole sentido completo. p. 70 Reconoce la tilde diacrítica y aplica las tildes en los textos presentados identifica las formas de tildación de monosílabos. p. 70 Elabora oraciones empleando las reglas para el uso correcto de las consonantes C, S, Z identifica las formas correctas y las discrimina de las incorrectas. Desarrollan ejercicios de oraciones incompletas determinando la función que cumple la palabra faltante en la oración.</p>
	<p>REORGANIZA la información de diversos tipos de textos.</p>	<p>Leen textos subrayan las ideas principales y practican el sumillado. p.52 Leen textos escritos en verso y prosa, analizan y reconocen sus características. p.52 Leen un texto y sintetizan la información en un mapa conceptual. p. 52 Recopilan textos</p>	<p>Leen textos escritos en verso y prosa, analizan y reconocen sus características. p.61 Leen información sobre los géneros literarios y elaboran el resumen en un cuadro sinóptico. p.61 Analiza y explica los tipos</p>	<p>Utilizan el parafraseo técnica para comprender el texto Organiza las ideas importantes del texto que lee y elabora un cuadro sinóptico Elabora oraciones empleando las reglas para el uso correcto de las</p>

		<p>periodísticos, observan, leen y analizan para establecer sus semejanzas y diferencias. p.52</p> <p>Leen el texto párrafo en párrafo y analizan, diferenciando cada elemento. p.53</p> <p>Se explica la clase con ejemplos, se les distribuye la información respectiva para sintetizar en un mapa conceptual. p.52</p> <p>Leen la información sobre los géneros literarios y elaboran un resumen en un cuadro sinóptico. p.52</p> <p>Leen el texto párrafo en párrafo y analizan, diferenciando cada elemento. p.53</p>	<p>de sustantivos. p.62</p>	<p>consonantes C, S Z identifica las forma correctas y las discrimina las incorrectas. p. 70</p>
	<p>INFIERE el significado del texto</p>	<p>Leen información sobre la realidad lingüística en el Perú y deducen situaciones de causa – efecto. p.53</p>	<p>Identifica, formula hipótesis y deduce el contenido y las características de los personajes, animales, lugares en el texto que lee con algunos elementos complejos en su estructura. p.62</p>	<p>Sin evidencia</p>
	<p>REFLEXIONA sobre la forma, contenido y contexto del texto</p>	<p>Identifican las características de su lengua y habla, comparando con otras. p.53</p>	<p>Sin evidencia</p>	<p>Sin evidencia</p>

ANEXO 5

Matriz de vaciado de información

Competencia producción escrita 1er grado

COMPETENCIA	CAPACIDAD	ACTIVIDADES I UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES II UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES III UNIDAD DE APRENDIZAJE
<p>Escribe</p> <ul style="list-style-type: none"> • variados tipos de textos • sobre temas diversos ✓ considerando el destinatario, propósito y el registro ✓ a partir de su experiencia previa ✓ a partir de fuentes de información complementarias <p>Agrupar, ordena y desarrolla</p> <ul style="list-style-type: none"> • las ideas en torno a un tema ✓ Las estructura en párrafos y subtítulos de manera lógica <p>Establece relaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • entre ideas ✓ A través del uso adecuado de varios tipos de conectores y referentes. ✓ Emplea vocabulario variado. <p>Utiliza</p> <ul style="list-style-type: none"> • recursos ortográficos ✓ Para separar y aclarar expresiones e ideas. <p>Para diferenciar el significado de las palabras con la intención de darle claridad y sentido al mensaje de su texto.</p>	<p>PLANIFICA la producción de diversos tipos de textos.</p>	<p>Elabora oraciones organizando sus ideas de acuerdo con su propósito comunicativo. p.23</p>	<p>Elabora oraciones organizando sus ideas de acuerdo a la actitud del hablante p.30</p>	<p>Sin evidencias</p>
	<p>TEXTUALIZA Experiencias, ideas, sentimientos empleando las convenciones del lenguaje escrito</p>	<p>Elabora un afiche respetando la estructura. p.23</p>	<p>Elaboran un afiche respetando la estructura. p.31</p> <p>Redactan textos breves haciendo uso del lenguaje denotativo y connotativo. p.32</p> <p>Utiliza reglas generales de tildación para otorgarle coherencia y corrección a los textos que produce. P. 36</p>	<p>Elabora un afiche respetando la estructura.p.37</p> <p>Leen textos y detallan el uso de la V y B y utilizan las mismas palabras para redactar textos breves. p. 38</p> <p>Redactan textos breves haciendo uso del lenguaje denotativo y connotativo. p. 38</p> <p>Elaboran una historieta tomando como tema el valor y el propósito comunicativo. p.63</p>
	<p>REFLEXIONA sobre el proceso de producción de su texto para mejorar su práctica como escritor.</p>	<p>Uso adecuado de la redacción (coherencia lineal y global) p.23</p>	<p>Desarrollan ejercicios de oraciones incompletas, apreciando la función que cumple la palabra faltante en la oración. p. 36</p>	<p>Sin evidencias</p>

Matriz de vaciado de información

Competencia producción escrita 2do grado

COMPETENCIA	CAPACIDAD	ACTIVIDADES I UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES II UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES III UNIDAD DE APRENDIZAJE
<p>Escribe</p> <ul style="list-style-type: none"> • variados tipos de textos sobre temas diversos ✓ considerando el destinatario, propósito y el registro ✓ a partir de su experiencia previa ✓ a partir de fuentes de información complementarias <p>Agrupar, ordena y desarrolla</p> <ul style="list-style-type: none"> • las ideas en torno a un tema ✓ Las estructura en párrafos y subtítulos de manera lógica <p>Establece relaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • entre ideas ✓ A través del uso adecuado de varios tipos de conectores y referentes. ✓ Emplea vocabulario variado. <p>Utiliza</p> <ul style="list-style-type: none"> • recursos ortográficos ✓ Para separar y aclarar expresiones e ideas. <p>Para diferenciar el significado de las palabras con la intención de darle claridad y sentido al mensaje de su texto.</p>	<p>PLANIFICA la producción de diversos tipos de textos.</p>	Sin evidencias	Elabora un organizador visual para recordar los hechos más importantes de su anécdota. p. 63	Sin evidencias
	<p>TEXTUALIZA Experiencias, ideas, sentimientos empleando las convenciones del lenguaje escrito</p>	Elaboran una historieta tomando como tema el valor y el propósito comunicativo. p.63	Leen sus textos y resaltan el uso de la V y B y emplean las mismas palabras para elaborar textos simples. p. 63	Elabora una solicitud con claridad, orden, coherencia, respetando su esquema p.68 Redacta oficios, respetando su estructura, así como las convenciones y formalidades propias de estos documentos. p. 69
	<p>Reflexiona sobre el proceso de producción de su texto para mejorar su práctica como escritor.</p>	Sin evidencias	Reconoce y usa en textos escritos los conectores lógicos de causa y consecuencia. p. 63	Elabora, revisa y corrige sus acrósticos para mejorar el sentido y la forma del texto. p. 69

ANEXO 6

Matriz de vaciado de la información

Competencia comprensión oral 1er grado

COMPETENCIA	CAPACIDAD	ACTIVIDADES I UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES II UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES III UNIDAD DE APRENDIZAJE
<p>Comprende Textos sobre temas diversos infiriendo el tema, propósito, hechos y conclusiones A partir de información explícita e implícita.</p> <p>Interpreta intención del emisor</p> <p>En discursos con ironías y sesgos</p> <p>Evalúa los textos orales escuchados</p> <p>Con fiabilidad de acuerdo a sus conocimientos del tema y del contexto sociocultural.</p>	<p>Escucha activamente mensajes en distintas situaciones de interacción oral</p>	Muestra interés en su capacidad de escucha. p. 24	Sin evidencias	Sin evidencias
	<p>Identifica información en diversos tipos de discursos orales.</p>	Identifica intenciones comunicativas de su interlocutor p.24	Sin evidencias	Sin evidencias
	<p>Reorganiza la información de diversos tipos de discursos orales</p>	Sin evidencias	Sin evidencias	Sin evidencias
	<p>Infiere el significado del discurso oral.</p>	Sin evidencias	Sin evidencias	Sin evidencias
	<p>Reflexiona sobre la forma, el contenido y el contexto del discurso oral</p>	Sin evidencias	Sin evidencias	Sin evidencias

Matriz de vaciado de información

Competencia producción escrita 2do grado

COMPETENCIA	CAPACIDAD	ACTIVIDADES I UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES II UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES III UNIDAD DE APRENDIZAJE
Comprende Textos sobre temas diversos infiriendo el tema, propósito, hechos y conclusiones A partir de información explícita e implícita. Interpreta la intención del emisor En discursos con ironías y sesgos Evalúa los textos orales escuchados Con fiabilidad de acuerdo a sus conocimientos del tema y del contexto sociocultural.	Escucha activamente mensajes en distintas situaciones de interacción oral	Sin evidencias	Sin evidencias	Sin evidencias
	Identifica información en diversos tipos de discursos orales.	Sin evidencias	Sin evidencias	Identifica la información en situaciones diversas, reconociendo sus elementos. p. 68
	Reorganiza la información de diversos tipos de discursos orales	Sin evidencias	Sin evidencias	Sin evidencias
	Infiere el significado del discurso oral. Infiere e interpreta el significado del texto oral	Sin evidencias	Sin evidencias	Sin evidencias
	Reflexiona sobre la forma, el contenido y el contexto del discurso oral	Sin evidencias	Sin evidencias	Sin evidencias

ANEXO 7

Matriz de vaciado de información

Competencia producción oral 1er grado

COMPETENCIA	CAPACIDAD	ACTIVIDADES I UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES II UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES III UNIDAD DE APRENDIZAJE
<p>Produce diversos tipos de textos orales en una situación comunicativa</p> <ul style="list-style-type: none"> a partir de sus conocimientos previos con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores. <p>Organiza sus ideas en torno a un tema</p> <ul style="list-style-type: none"> Hace uso de una serie de conectores y referentes. con vocabulario variado y pertinente con entonación, volumen y ritmo adecuados se apoya en gestos y lenguaje corporal <p>Hace y utiliza Preguntas y respuestas escuchadas En un intercambio</p> <ul style="list-style-type: none"> para desarrollar sus ideas y sus contribuciones toman en cuenta los puntos de vista de otros 	<p>ORGANIZA su discurso, tanto planificado como espontáneo, según su propósito, auditorio y contexto.</p>	<p>Planifica y organiza sus ideas a verter P.25</p> <p>Planifica y organiza las ideas. p.24</p>	<p>Sin evidencias</p>	<p>Sin evidencias</p>
	<p>EXPRESA con claridad mensajes empleando convenciones del lenguaje oral.</p>	<p>Opina con convicción sus ideas p.24</p>	<p>A partir de sus experiencias previas menciona la secuencia y la forma de preparar un plato típico de la región p.31</p> <p>Dialogamos entre compañeros utilizando un lenguaje amistoso sin preocuparnos de las palabras utilizadas. p.32</p>	<p>A partir de sus experiencias previas, menciona la secuencia y la forma de preparar un plato típico de la región. p.37</p> <p>Dialogamos entre compañeros utilizando un lenguaje amistoso sin preocuparnos de las palabras utilizadas. p.37</p>
	<p>Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas</p>	<p>Usa un lenguaje lexical y florido. p.25</p> <p>Toma en cuenta las estrategias para una buena exposición oral p.25</p>	<p>Sin evidencias</p>	<p>Sin evidencias</p>
	<p>EVALÚA el proceso de producción de su discurso para mejorarlo de forma continua.</p>	<p>Reflexiona ante su expresión oral p.25</p>	<p>Sin evidencias</p>	<p>Sin evidencias</p>

Matriz de vaciado de información

Competencia producción oral 2do grado

COMPETENCIA	CAPACIDAD	ACTIVIDADES I UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES II UNIDAD DE APRENDIZAJE	ACTIVIDADES III UNIDAD DE APRENDIZAJE
<p>Produce diversos tipos de textos orales en una situación comunicativa</p> <ul style="list-style-type: none"> a partir de sus conocimientos previos con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores <p>Organiza sus ideas en torno a un tema</p> <ul style="list-style-type: none"> Hace uso de una serie de conectores y referentes. con vocabulario variado y pertinente con entonación, volumen y ritmo adecuados se apoya en gestos y lenguaje corporal <p>Hace y utiliza Preguntas y respuestas escuchadas En un intercambio</p> <ul style="list-style-type: none"> para desarrollar sus ideas y sus contribuciones toman en cuenta los puntos de vista de otros 	<p>ORGANIZA su discurso, tanto planificado como espontáneo, según su propósito, auditorio y contexto.</p>	<p>Se da las pautas de un buen discurso. Practican en parejas. p. 54 Da las pautas de un buen diálogo p.54</p>	<p>Sin evidencias</p>	<p>Sin evidencias</p>
	<p>EXPRESA con claridad mensajes empleando convenciones del lenguaje oral.</p>	<p>Comparan avisos y afiches de su entorno con el del libro y da a conocer sus conclusiones p. 55</p>	<p>Comparan los avisos y afiches de su entorno y dan a conocer sus conclusiones. p. 61 A partir de su experiencias previas, menciona la secuencia y forma de preparar un plato típico de la región p. 63</p>	<p>Dialogamos entre compañeros utilizando un lenguaje relajado, amistoso y sin preocuparnos mucho de las palabras empleadas. p. 63 Expone sus ideas de un tema de manera oral. Dialoga y comparte los argumentos que usará para promover su postura. p. 69</p>
	<p>Aplica variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas</p>	<p>Sin evidencias</p>	<p>Expone con claridad, conoce bien el tema, adecua su exposición a la edad de los oyentes, mostrando respeto por los oyentes y manteniendo un comportamiento adecuado. p.62</p>	<p>Sin evidencias</p>
	<p>EVALÚA el proceso de producción de su discurso para mejorarlo de forma continua.</p>	<p>Sin evidencias</p>	<p>Sin evidencias</p>	<p>Sin evidencias</p>