



UNIVERSIDAD NACIONAL

PEDRO RUIZ GALLO

ESCUELA DE POSGRADO

**FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO
SOCIALES Y EDUCACIÓN**



MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN MENCIÓN EN TEORÍA Y

PLANIFICACIÓN CURRICULAR

TÍTULO

PROGRAMA CURRICULAR CONTEXTUALIZADO DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE CINCO AÑOS DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN LUIS GONZAGA FE Y ALEGRÍA 22 – JAÉN.

TESIS

Presentada para optar el Grado Académico de Maestra en Ciencias de la
Educación con Mención en: Teoría y Planificación Curricular

AUTORA

NELLY DEL PILAR SOTO FERNANDEZ

ASESORA:

Dr. ROSA ELENA SÁNCHEZ RAMÍREZ

Lambayeque, 2018

PROGRAMA CURRICULAR CONTEXTUALIZADO DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE CINCO AÑOS DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN LUIS GONZAGA FE Y ALEGRÍA 22 – JAÉN.

REALIZADO POR:

NELLY DEL PILAR SOTO FERNANDEZ
Autora

APROBADO POR:

Dr. Jorge Isaac Castro Kikuchi
Presidente del Jurado

M.Sc. Martha Ríos Rodríguez
Secretaria del Jurado

Dr. Félix Aquileo López Paredes
Vocal del Jurado

Dra. Rosa Elena Sánchez Ramírez Asesora

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi esposo Carlos por ser ejemplo de vida, por brindarme su amor, comprensión y apoyo incondicional, a mis adoradas hijas: Karla, Claudia y Camila por ser el pilar y la razón de ser para alcanzar uno de mis objetivos; así como brindarme su motivación y comprensión en mi formación y desempeño profesional.

AGRADECIMIENTO

Agradecimiento especial a mi familia: a mi hermano Ramiro por sus valiosos aportes y conocimientos para mi trabajo de investigación, a mis hermanas y hermanos:

Loira, Rosa y Roberto por sus muestras de apoyo al cuidado de mis pequeñas hijas Claudia y Camila porque sé que ha significado mucho esfuerzo y dedicación alcanzar esta meta.

A los docentes de la I.E. San Luis Gonzaga Fe y Alegría N° 22 de Jaén, por compartir sus conocimientos y experiencias en este proceso de formación profesional, en especial a Hermecilia y Celinda quienes mostraron su apoyo incondicional para la culminación de mi investigación.

Mi reconocimiento a los profesionales de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo, personas que contribuyen con la formación continua de muchos profesionales y que con su intelecto aportan de la mejor manera para enriquecer nuestro trabajo.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO I.	21
ANÁLISIS DEL PROCESO CURRICULAR EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	21
1.1 Marco contextual de los procesos y programas curriculares en relación a la Educación Inicial.....	22
1.1.1 Modelos curriculares en Educación Básica Regular.	29
1.1.2 Programas curriculares en relación al área de Comunicación	38
1.2 Desarrollo histórico tendencial del desarrollo de competencias comunicativas en educación inicial.	46
1.3 Características actuales del desarrollo de competencias comunicativas en el área de Comunicación.	57
CAPÍTULO II.	63
PROGRAMA CURRICULAR CONTEXTUALIZADO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS	63
2.1 Antecedentes	64
2.2 Bases conceptuales.	68
2.2.1 Programa.....	68
2.2.2 Currículo	69
2.2.3 Diseño curricular	70
2.2.4 Contextualización curricular	71
2.2.5 Programa curricular contextualizado	76

2.2.6 Competencia	76
2.2.7 Comunicación	79
2.2.8 Competencias comunicativas.....	82
2.2.9 Comprende textos orales	85
2.2.10 Se expresa oralmente	86
2.2.11 Comprende textos escritos	88
2.2.12 Produce textos escritos	89
2.2.13 Área Comunicación	90
2.3 Bases teóricas.	92
2.3.1 Enfoque educativo por competencias	92
2.3.2 Pedagogía Ignaciana	96
2.3.2.1 Contextualización.	98
2.3.2.2 Experiencia.	99
2.3.2.3 Reflexión.	100
2.3.2.4 Acción.	102
2.3.2.5 Evaluación.	103
2.3.3 Enfoque comunicativo textual	105
2.3.3.1 La posición comunicativa.	108
2.3.3.2 La posición textual	109
2.4 El modelo teórico.	113
CAPÍTULO III.	118
MARCO METODOLÓGICO, ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PROGRAMA CURRICULAR CONTEXTUALIZADO	118
3.1 MARCO METODOLÓGICO	119
3.2. Análisis e interpretación de los resultados del desarrollo de competencias comunicativas.	127
3.2.1 Resultados de la evaluación a las docentes del nivel inicial	127
3.2.2 Estadísticos de tendencia central y dispersión	139

3.3 Programa curricular contextualizado del área de Comunicación para el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén.	143
3.3.1 Fundamentación.	143
3.3.2 Objetivos.	145
3.3.3 Organización lógica y coherente del Programa curricular contextualizado del área de Comunicación	146
3.3.4 Metodología del Programa curricular contextualizado del área de Comunicación.	149
3.3.5 Evaluación del Programa curricular contextualizado del área de Comunicación.	152
CONCLUSIONES.	155
RECOMENDACIONES	156
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	157
ANEXOS.	165

RESUMEN

El trabajo de investigación tuvo como objetivo proponer un Programa curricular contextualizado del área de comunicación, para mejorar el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén; analiza e interpreta críticamente el problema expresado en la escasa pertinencia e insuficiente desarrollo de las competencias orientadas a comprender textos orales; expresarse oralmente; así como comprender y producir textos escritos.

El objeto de estudio es el proceso curricular en relación al desarrollo de competencias comunicativas; y el campo de acción se manifiesta en el Programa curricular contextualizado del área de Comunicación; para tal fin, se planteó la siguiente hipótesis, si se propone un Programa curricular contextualizado del área de comunicación basado en el enfoque educativo por competencias, el enfoque comunicativo textual, y la pedagogía ignaciana, entonces se mejora el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén.

Se trabajó con una muestra de 10 docentes; a quienes se les aplicó un cuestionario, para evaluar el nivel de competencias comunicativas, y cuyos resultados globales (Tabla 6) manifiestan que el 100% de los sujetos de estudio comprenden el nivel Regular, demostrando cuantitativamente y cualitativamente las limitaciones del objeto de estudio; sobre la base de esta afirmación se propuso un Programa curricular contextualizado basado en el enfoque educativo por competencias; el comunicativo textual y la pedagogía ignaciana, donde se establecen capacidades, campos temáticos e indicadores pertinentes, significativos y funcionales para revertir la situación problemática.

Palabras clave: Programa curricular contextualizado y desarrollo de competencias comunicativas.

ABSTRACT

The objective of the research work was to propose a contextualized curricular program in the area of communication, to improve the development of communicative skills in the five-year-old students of the Initial Education level of the San Luis Gonzaga Educational Institution Fe y Alegría 22 - Jaén; analyzes and interprets critically the problem expressed in the scarce relevance and insufficient development of the competences oriented to understand oral texts; express yourself orally; as well as understand and produce written texts.

The object of study is the curricular process in relation to the development of communicative competences; and the field of action is manifested in the curricular program contextualized in the area of Communication; for this purpose, the following hypothesis was proposed, if a contextualized curricular program of the area of communication based on the educational approach by competences, the textual communicative approach, and the Ignatian pedagogy is proposed, then the development of communicative competences in the students is improved of five years of the level of Initial Education of the Educational Institution San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén.

We worked with a sample of 10 teachers; to whom a questionnaire is applied, the level of communicative competences, and the global results (Table 6) that show that 100% of the study subjects use the Regular level, demonstrating quantitatively and qualitatively the limitations of the object of study; based on this statement, a curricular contextual program based on the educational approach based on competencies was proposed; The textual communicative and the Ignatian pedagogy, which establishes capacities, thematic fields and relevant indicators, means and works to reverse the problematic situation.

Keywords: Contextualized curricular program and development of communicative competences.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad los servicios de educación inicial en el Perú están administrativa, pedagógica e institucionalmente separados de la escuela primaria, y entre ellos hay diferencias respecto de sus estructuras profesionales, filosofía educativa y planes de estudio (Woodhead y Moss, 2007). Esta afirmación refleja la débil coordinación y diálogo en las docentes de inicial y con los del nivel primaria, que se evidencia en la falta de continuidad entre ambos niveles con relación al espacio y estilo de enseñanza.

Por consiguiente, las escuelas dejan en las familias la carga de la adaptación, lo cual no facilita una transición positiva a los primeros grados de educación primaria. Los niños que ingresan al primer grado, solamente tienen que llevar su ficha de matrícula, puesto que los centros de inicial no tienen el encargo de emitir información acerca del proceso de adaptación de los niños o de sus capacidades de aprendizaje. Peor que ello, muchas escuelas primarias reciben a los niños ingresantes con prácticas que inhiben su desarrollo integral y aprendizaje, como el castigo corporal o el maltrato verbal, así como un escaso reconocimiento y respeto por la diversidad cultural y lingüística de la población escolar

De acuerdo con el informe elaborado por el Ministerio de Educación y la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) sobre los aprendizajes de los niños y niñas de 5 años; concluyen que, en el caso de la variable “Comprensión de textos oralizados y gráficos”, casi la mitad de niños reconoce algunos datos generales de los cuentos escuchados, pero todavía no hacen relaciones de causa y efecto entre las ideas del texto ni reconocen alguna palabra, frase u oración para descubrir el tema central. Asimismo, dichos niños diferencian dibujo de escritura en las láminas, pero aún no indican cómo las diferenciaron. De igual forma, los niños aún tienen poca facilidad para expresar sus

ideas, brindar razones de sus respuestas, relacionar información de una historia y dar razones de sus preferencias en las actividades de las tres áreas. (Ministerio de Educación, 2013, p. 41)

Los resultados antes descritos indican que es necesario prestar atención a que los niños se comuniquen oralmente para fundamentar ideas, explicar, inferir o relacionar información. Debemos tener en cuenta que son estas y otras capacidades las que les permiten ir desarrollando su pensamiento y aprendizajes cada vez más complejos. Por tanto, las actividades que realicen las docentes deben estar orientadas a la comprensión de textos (como la lectura de historias o cuentos) deberían incluir preguntas que permitan que los niños relacionen la información que no se encuentra directamente en el texto. Ello los ayudará a que vayan mejorando la comprensión de textos y que a su vez se motiven por seguir aprendiendo.

Por otro lado, según el Diseño curricular Nacional (DCN - 2009), el niño de inicial debe haber logrado desarrollar las competencias para iniciar la lectura y escritura, o cuanto menos estar preparado para las nuevas exigencias que la educación le exige. Sin embargo, estos deseos son muchas veces contradictorios con la realidad; aún existen variadas dificultades; en algunos casos ha existido una sobre estimulación en ciertas esferas del desarrollo y en otras esferas hay evidente retraso; también existen aquellos que alcanzan buenos logros de desarrollo cognitivo, perceptivo o motor, sin embargo, social y emocionalmente aún se muestran inmaduros. (Chávez y Ramos, 2014, p. 3)

Por su parte, en las rutas de aprendizaje se establece que la escuela en Educación Inicial, debe ofrecer variadas y continuas oportunidades para que los niños dialoguen, escuchen a sus pares o adultos y comenten e intercambien ideas sobre lo que escuchan,

sienten y quieren; de esta forma su participación en estas prácticas sociales los niños irán adecuando su uso del lenguaje a los diversos contextos sociales. No obstante, esta propuesta también queda en la teoría debido que los procesos de desarrollo de sus competencias y capacidades comunicativas no se trabajan según los propósitos, esto se debe a orientaciones metodológicas de carácter homogéneo, lineal y mecánico que se establece en los indicadores de desempeño, así como, el escaso manejo de los procesos pedagógicos para el desarrollo de las competencias de parte de las docentes.

Complementa lo anterior, Redondo (1997) quien plantea que la escuela tiende a homogeneizar a los alumnos, uniformando la educación, al no tomar en cuenta que los alumnos son individuos con diferentes intereses, capacidades, pertenecientes a realidades sociales específicas. Esto llevaría a una contradicción que se hace central en la educación, pues mientras por un lado se ofrece igualdad de oportunidades de acceso a la escuela, una vez dentro de ésta se somete a los alumnos a medidas de aprendizaje y rendimiento iguales, lo que conlleva a la problemática de que muchas veces unos salgan desfavorecidos y otros beneficiados, no existiendo la mentada “igualdad” para todos.

Por otro lado, Sierra, (1997), manifiesta que “la escuela debe planificar actividades de enseñanza aprendizaje centradas en el conocimiento de las diversas formas de comunicación oral y escrita, que faciliten la desinhibición del estudiante para expresarse sobre sí mismo y al entablar comunicación con el otro. Promover espacios donde el educando reflexione sobre su expresión mediante una práctica continuada y gradual de la lengua oral y escrita, tanto en forma individual como en grupo, a lo largo de la escolaridad”

De igual forma, una de las arduas tareas del área de Comunicación es la producción de textos por parte de los estudiantes. Esta actividad considerada de vital importancia para

que los niños puedan expresarse por escrito y libremente sus ideas, sentimientos e inquietudes, motivando su creatividad, y aprendiendo a expresarse sin inhibiciones de lo que piensa, siente o desea. Sin embargo, todo lo descrito se contrasta con la realidad que se percibe en las instituciones educativas, encontrando pobreza en la producción de textos, escasa coherencia y cohesión entre los párrafos que dictan, ausencia de conectores lógicos en las frases u oraciones que emiten al describir láminas e imágenes, leer cuentos; así mismo se observa incipiente fluidez verbal.

La producción de textos ha sido y es actualmente una exigencia dentro de la educación básica, pues desde los primeros años de educación inicial se promueve que los estudiantes produzcan textos contextualizados, sin embargo, los estudiantes tienen dificultades para escribir a su manera, identificar el destinatario y el propósito comunicacional, crean textos con palabras incoherentes y sin ninguna intención lógica. Por tanto, se necesita desde un principio, guiar a los alumnos a descubrir la finalidad de la producción de textos, para que así encuentren una explicación a lo que realizan y traten de producir textos significativos y con propiedad; en forma autónoma, original, auténtica, fluida e imaginativa.

Por tanto, el **problema** de investigación que se abordó se expresa en el insuficiente desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén, evidenciándose en sus limitaciones para escuchar activamente diversos textos orales; recuperar y organizar información; inferir el significado y reflexionar sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales; asimismo, muestran dificultades en la adecuación de los textos orales a la situación comunicativa; comunicar con claridad sus ideas; utilizar variados recursos expresivos; reflexionar e interactuar colaborativamente

manteniendo el hilo temático del texto; también, en la comprensión de textos escritos, se aprecia escaso manejo de los procesos de escritura que le permita comprender textos escritos; además, presentan escasa capacidad para planificar, textualizar y reflexionar sobre los textos que ellos producen o dictan a la docente; trayendo consigo, restricciones en el logro de sus aprendizajes.

El objeto de estudio es el proceso curricular en el área de comunicación del nivel inicial en relación al desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén.

Por tanto, el **objetivo general** se orientó a proponer un Programa curricular contextualizado para mejorar el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén; Para alcanzar este propósito se plantearon los siguientes **objetivos específicos**: analizar el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años del nivel de educación inicial; analizar e interpretar las teorías y conceptos que sustentan el Programa curricular contextualizado y el desarrollo de competencias comunicativas; y diseñar el Programa curricular contextualizado, para mejorar el desarrollo de competencias comunicativas; los mismo que permitieron concretizar la investigación.

El **campo de acción** comprende el Programa curricular contextualizado del área de Comunicación con la finalidad de mejorar el desarrollo de las competencias comunicativas de los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén.

En esta perspectiva la **hipótesis** de trabajo fue: Si se propone y diseña un Programa curricular contextualizado basado en el enfoque educativo por competencias, el comunicativo textual y la pedagogía ignaciana, entonces se mejora el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén.

En correspondencia con el objetivo y la hipótesis planteada se establecieron las siguientes etapas y tareas:

En la etapa facta - perceptible:

1. Revisar y analizar fuentes bibliográficas físicas y virtuales respecto al tema de investigación.
2. Construir el marco contextual de los modelos y programas curriculares en relación a la Educación Inicial.
3. Determinar en forma lógica la evolución histórico tendencial del desarrollo de competencias comunicativas en Educación Inicial.
4. Diagnóstico para determinar las regularidades y caracterización del estado actual del desarrollo de competencias comunicativas en el área de Comunicación.

Para alcanzar el desarrollo de las tareas en la etapa facta perceptible los métodos que se utilizaron fueron los siguientes:

1. El método empírico, para la caracterización de las competencias comunicativas. Se realizó un análisis documental para sistematizar los referentes bibliográficos y los documentos metodológicos, que permitió acceder a información coherente y pertinente con el objeto de estudio y campo de acción; los mismo que ayudaron en la contextualización, comprensión y solución del problema de la investigación.
2. El método histórico lógico, en la determinación de las tendencias históricas del desarrollo de competencias comunicativas en sus diferentes dimensiones y escenarios específicamente en educación inicial.
3. Los métodos inductivo y deductivo. Métodos que permitieron conocer la realidad factoperceptible del desarrollo de competencias comunicativas, a través de un proceso lógico que parte de lo particular a lo general y viceversa. Asimismo, contribuyó en evaluar la relación causa - efecto de la situación problemática y en la determinación de las regularidades y características esenciales del objeto de estudio.

En la etapa de construcción de las bases conceptuales y teóricas, se realizaron las siguientes tareas.

1. Revisión y análisis de antecedentes de investigación realizadas a nivel nacional e internacional que guarden coherencia con el objeto de estudio
2. Construcción y análisis crítico de las bases conceptuales y teóricas de las variables de estudio.

3. Fundamentación del modelo teórico sobre la base de las teorías científicas que sustentan la investigación.

En esta etapa se aplicaron los siguientes métodos:

1. El método de análisis, en la sistematización de los antecedentes de estudio y para establecer la relación de las conclusiones con el objeto de estudio.
2. El método hermenéutico. facilitó la comprensión y determinación de significados y conceptos coherentes con el Programa curricular contextualizado del área de comunicación y el desarrollo de competencias comunicativas.
3. El método sistémico - estructural funcional para determinar los procesos lógicos y coherentes del modelo teórico; asimismo, permitieron configurar las relaciones entre los elementos y su significación teórico práctica.

En la etapa referida a la descripción metodológica, el análisis de los resultados y diseño de la propuesta, se implementaron las siguientes tareas:

1. Descripción de los procesos metodológicos de la investigación que favorecieron el logro de los objetivos y la validación de la hipótesis.
2. Análisis e interpretación cuantitativa y cualitativa de los resultados obtenidos a través del cuestionario que evaluó el nivel de desarrollo de competencias comunicativas e el nivel inicial.

3. Diseño del Programa curricular contextualizado del área de comunicación sobre la base de una estructura lógica y coherente

En esta etapa se utilizaron el método holístico-dialéctico y el sistémico- estructural, los mismos que describen a continuación:

1. Los métodos estadísticos descriptivos en la organización de los datos y cálculo de índices estadísticos, y los inferenciales permitieron la extracción de conclusiones sobre una población partiendo de una muestra
2. Método sistémico. Permitió el estudio de las relaciones entre los elementos de la investigación, proporcionó y encaminó los procesos y la coherencia lógica del estudio
3. El método holístico - dialéctico, que consistió en abordar el trabajo de investigación de forma integral y sistémica identificando sus relaciones y contradicciones en la praxis de los procesos curriculares que se aborda; orientó el proceso de observación, reflexión y su posible transformación del objeto de estudio.
4. Método de síntesis. Método que posibilitó contrastar los resultados obtenidos para abstraer conclusiones del estudio.

El aporte teórico de la investigación se expresó en brindar información actualizada acerca de la problemática del desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes del nivel inicial, información que servirá de referencia a las docentes para un mejor

entendimiento y comprensión de su desempeño docente y tomar decisiones consensuadas y oportunas que favorezcan innovar y trascender en las tradicionales prácticas de aula.

La significación práctica se contrastó en los hallazgos y resultados diagnósticos que permitieron conocer y analizar si la propuesta curricular del MINEDU comprendida en las rutas de aprendizaje está favoreciendo eficientemente el desarrollo de las competencias comunicativas como la comprensión de textos orales, la expresión oral, comprensión de textos escritos, y la producción de textos escritos en los niños y niñas de cinco años del nivel de educación inicial, pues las evaluaciones nacionales están demostrando que los estudiantes de los niveles posteriores siguen presentando dificultades en el manejo de sus competencias comunicativas. Asimismo, aporta en el campo educativo un Programa curricular contextualizado del área de comunicación, herramienta metodológica que va a permitir a las docentes reorientar su práctica pedagógica y desempeño en forma pertinente, significativa y funcional.

Para su comprensión y lectura, el presente trabajo de investigación se ha dividido en tres capítulos:

El primero contiene los elementos sustantivos de la investigación científica: analiza del marco contextual de los modelos y programas curriculares en relación al área de comunicación; determina la evolución histórica tendencial del desarrollo de competencias comunicativas en educación inicial; y concluye con la descripción características actuales del desarrollo de competencias comunicativas en el área de Comunicación.

El segundo, presenta los antecedentes de estudio, las bases conceptuales y teóricas del Programa curricular contextualizado y competencias comunicativas que favorecen

una comprensión del problema y garantizar la consistencia científica de la propuesta. Comprende además la configuración holística y las relaciones práctica de las diferentes dimensiones del modelo teórico.

En el tercer capítulo se analiza e interpreta los resultados factos perceptibles que se obtuvo a través del cuestionario para evaluar el desarrollo de las competencias comunicativas, los mismos que han sido comparados y contrastados con otras investigaciones para su validez; así como el diseño del Programa curricular contextualizado basado en el enfoque educativo por competencias, el enfoque comunicativo textual, la pedagogía ignaciana.

Se finaliza este trabajo con las conclusiones, que hacen referencia a los hallazgos significativos de la investigación; las recomendaciones para su implementación y compromiso de empoderarlas en favor de la práctica pedagógica de las docentes del área de comunicación; asimismo, se presenta la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO I.

ANÁLISIS DEL PROCESO CURRICULAR EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

ANÁLISIS DEL PROCESO CURRICULAR EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

El presente capítulo está orientado a identificar y describir el marco contextual de los modelos y programas curriculares en relación al área de comunicación; analizar en forma lógica y coherente la evolución histórica tendencial del desarrollo de competencias comunicativas en la educación básica.

Asimismo, describe las características y regularidades actuales del desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años del nivel de educación inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén; las mismas que sirven de base para diseñar la propuesta.

Para conocer y comprender el estudio a continuación se describen cada uno de los procesos antes mencionados.

1.1 Marco contextual de los procesos y programas curriculares en relación a la Educación Inicial.

A partir del siglo XVII se incorpora el concepto e interés por la Educación Inicial. Fueron los filósofos quienes defienden la idea de una infancia inocente que necesita protección y una educación específica. Atendiendo esta preocupación comienzan a surgir

instituciones especiales de custodia y educación; en este contexto, las primeras instituciones de Educación Preescolar que surgieron en el mundo, aparecen como una respuesta social al abandono y la incompreensión que existía con muchos de los niños en edad preescolar; además, tradicionalmente se consideraba la Educación Inicial como asistencial, y no educativa. Los centros de Educación Inicial servían para guardar a los niños de la clase trabajadora.

Entre las causas del abandono se consideraban, el desconocimiento del adulto respecto a la psicología infantil, el cansancio de los padres por el trabajo excesivo, el abandono de los niños en manos de los criados por los múltiples compromisos sociales de los padres ricos, lo numeroso de la familia y el exagerado apego de los padres a sus ocupaciones personales o a sus actividades sociales y diversiones. Como se puede ver, estas no difieren a las razones de la actualidad, aunque sí en la complejidad y diversidad de problemas que aumentan día con día al multiplicarse las poblaciones. (Carranza y Díaz, 2014)

La Educación Inicial comienza con Juan Amós Comenio 1592- 1670, maestro de la pedagogía moderna. La reforma educativa que propuso estaba íntimamente ligada con la búsqueda de una renovación moral, política y cristiana de la humanidad. Por ello, defendió la idea de una escuela para todos, y consideraba que la instrucción ayudaba a aumentar el bienestar de un país, así como también sus buenos modales.

En el siglo XVIII, Juan Jacobo Rousseau (1712-1778), afirmaba que la infancia es una edad específica, cualitativamente diferente de las siguientes etapas del desarrollo humano; por lo que la Educación Inicial se ha de realizar en el cuadro familiar y, específicamente, al cuidado de las madres. Para él, la educación del hombre comienza al nacer y las experiencias sensoriales son básicas y esenciales para el desarrollo sucesivo.

En este mismo contexto, Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) establecía que es necesario llevar la Educación Inicial en el ambiente familiar. Según Pestalozzi el momento del nacimiento del niño o niña marca el inicio de su educación; en ese sentido asumía que la madre debía asumir la educación de sus hijos, dado que es ella quien lo prepara para que haga uso de sus sentidos, para el desarrollo temprano de su atención y de sus facultades intuitivas. Adaptó el método de enseñanza al desarrollo natural del niño, que debía aprender de sus propias experiencias. Para lograr este objetivo, consideraba el desarrollo armonioso de todas las facultades del educando (cabeza, corazón y manos).

Por otro lado, Friedrich Fröbel (1782-1852), establecía que es necesaria la educación desde los primeros momentos, coincidía con Pestalozzi en una Educación Infantil como un acto del sentido común maternal (La madre o mujer en general su responsable). Acuñó el término “jardín de niños”, centrando su actividad en animar el desarrollo natural de los pequeños a través de la actividad y el juego. Desarrolló material didáctico específico para niños, y se preocupó de la formación de las madres. Sin embargo, fue a partir de María Montessori (1870 – 1952) que se consolida la Educación Inicial. Propone la creación de la Psicopedagogía y defiende una psicología vinculada a la propia escuela, ya que la vida psíquica del niño debe observarse en su ambiente. Y entre sus principios Pedagógicos asume: la autonomía, la independencia, la iniciativa, la capacidad de elegir, el desarrollo de la voluntad y la autodisciplina. Concluyendo que la escuela es el mejor centro de observación y estudio de la infancia; el mundo somático y los fenómenos psíquicos no son aspectos separados e

independientes, sino que están en constante interacción; el niño o la niña no hereda sus caracteres, sino la potencialidad de formarlos. Finalmente afirma que la educación ha de tener lugar desde el momento del nacimiento.

En la historia de la educación infantil el criterio asentado, desde su inicio, como sintetizador de su enfoque es el de la Actividad. Éste se deriva del movimiento educacional conocido como La Escuela Activa, y de la forma en que se concibió el periodo infantil. Este aspecto es un factor que ha guiado y debe guiar el desarrollo curricular para formar un individuo dinámico, con iniciativa, creador y crítico, un descubridor y realizador, que asuma el papel protagónico como ser humano en una sociedad cambiante. (Toro, 2014, p. 39)

Desde esta perspectiva, el currículo de educación inicial tenía como propósito promover un enfoque activo, que aporte la base de concepto de ciudadanía nacional y global. No obstante, al analizar la estructuración de currículos dinámicos, y la funcionalidad pedagógica se descubre que los currículos favorecedores de la actividad infantil no son siempre los que existen. A la par, hay otros que favorecen un papel eminentemente pasivo, caracterizados por ser rígidos, autoritarios y considerando un concepto reduccionista y restringido del ser humano, que ciertamente no es el deseado.

Por otro lado, la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) está recibiendo cada vez más atención en la agenda de políticas públicas en el mundo. Sus beneficios son múltiples, y van desde el ámbito personal y familiar del niño o la niña, hasta un nivel político, social, cultural y económico. Evidencia proveniente de países en vías de desarrollo sugiere que programas de AEPI que incluyen servicios nutricionales y de inmunización, promueven prácticas de crianza saludables, y ofrecen espacios de

recreación y aprendizaje, contribuyen significativamente al desarrollo integral y al bienestar de los niños (Engle, 2007). Asimismo, se habla de la importancia de programas dirigidos a la primera infancia en la consecución de una serie de metas sociales, culturales y económicas (OECD, 2009) que son vitales en la lucha contra pobreza.

La región de América Latina y el Caribe ha venido realizando importantes esfuerzos en la atención y educación de la primera infancia, alcanzando niveles impresionantes de cobertura en comparación con otras regiones del mundo (UNESCO, 2010). No obstante, en la mayoría de países de la región los promedios nacionales disfrazan las marcadas iniquidades en el acceso a servicios de calidad, las que están asociadas a pobreza, género y lugar de residencia.

En los últimos años, la Educación Inicial ha adquirido gran importancia debido a su contribución al desarrollo cognitivo, social y emocional del niño (Tedesco, 2004; Cueto & Díaz, 1999). En general, las evidencias de investigaciones de disciplinas como la psicología, la nutrición y las neurociencias demuestran que los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo de la inteligencia, personalidad y socialización (Reveco, 2004).

Por ello, es necesario que la Educación Inicial brinde oportunidades para que los niños se expresen, ejerzan sus derechos y responsabilidades, y sean protagonistas de su aprendizaje y vida social (Chokler, 2003; Anderson, 2003; Ancheta, 2008). Desde esta perspectiva las docentes de inicial deben tener una mirada integral del niño, es decir, que considere las características propias de su edad y su forma de aprender de acuerdo con el contexto sociocultural al que pertenece y que valore su participación. Durante la

Educación Inicial, lo importante es que los niños desarrollen sus competencias comunicativas, su fortaleza social, emocional y cognitiva, mas no que aprendan a leer y escribir literalmente. (Ministerio de Educación, 2013, p. 4)

Para una mejor comprensión del objeto de estudio seguidamente se explicitan los diferentes modelos curriculares implementados en la educación inicial.

Currículo Institucional para la Educación Inicial de niñas y niños de 3-4 y 4-5 años (2007) en Quito – Ecuador, toma en cuenta las características culturales, geográficas y ecológicas así como los lineamientos fundamentales del currículo nacional referidos a los objetivos generales y específicos de aprendizaje; asimismo, las experiencias que los niñas y niños para que logren sus actividades de aprendizaje, e indicadores de logro que orienten la construcción de las evaluaciones los aprendizajes.

En consecuencia, el currículo Educación Inicial presenta la siguiente estructura formal: Objetivos generales y específicos, de manera horizontal se encuentran además los objetos, las experiencias, actividades de aprendizaje, y los respectivos indicadores de logro. Estos indicadores están formulados como comportamientos de las niñas y de los niños perceptibles sensorialmente por la educadora, que visibilizan las cualidades internas previstas en los objetivos y permiten, así, el registro de los datos sobre los cuales se podrá elaborar el juicio evaluador de los logros.

A lo anterior se añade la metodología privilegiada por las dos modalidades de educación inicial que se ejecuta actualmente: la de la situación significativa. Se trata del procedimiento por el cual las niñas, los niños y la educadora o educador buscan respuestas a preguntas y solución a problemas surgidos del entorno local y la cultura del

grupo. En esa búsqueda, y gracias a ella, se constituyen en un equipo de activa participación que plantean hipótesis, exploran e investiga diferentes posibilidades y alternativas, y construyen colectiva y permanente aprendizajes, relaciones, vivencias, conocimientos, y habilidades. (Ministerio de Educación, 2007, p. 38)

Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años (1997) de Montevideo – Uruguay. Presenta un diseño curricular integrado y flexible basado en el desarrollo de competencias, considera al niño en su integridad y complejidad, sin fragmentar sus capacidades intelectuales y prácticas y sociales. Las competencias se desarrollan durante toda la etapa de la Educación Inicial y no por tramos etarios. Se extienden en un proceso de construcción cuali-cuantitativa orientando las evaluaciones formativas, sumativas y diagnósticas.

El desarrollo curricular establece elementos comunes para todos, deja un amplio abanico de posibilidades de adaptación a las peculiaridades propias de cada contexto; asimismo, busca lograr equidad en la propuesta pedagógica, educando “en” y “para” la diversidad. Por lo tanto, se lo concibe como un Proyecto formativo integrado o Diseño Curricular que, para su puesta en práctica, requiere ineludiblemente de la contextualización y toma de decisiones a nivel de planificación institucional y de aula.

El currículo comprende las siguientes áreas de experiencia y conocimiento: El Área

1 - Conocimiento de sí mismo comprende los siguientes contenidos

estructuradores-organizadores: el niño y la construcción de su conciencia corporal; el niño y su vida afectiva; y el niño y su entorno; el Área 2 - Conocimiento del ambiente comprende los siguientes contenidos: conocimiento físico y las relaciones en el espacio;

conocimiento social y las relaciones entre las personas y las formas de organización; la vida y sus procesos; y construcción de la noción de tiempo, y, el Área

2 - Comunicación comprende los siguientes contenidos estructuradores organizadores: Expresión; Matemática; Tecnología; y Familia- Escuela. (Consejo de Educación Primaria, 1997, p. 3).

Currículo Educación Inicial de la República Bolivariana de Venezuela, (2005), se sustenta en el paradigma educativo que tiene como centro al ser humano, como ser social, capaz de responder y participar activamente en la transformación de la sociedad en la que vive y se desarrolla. La Educación Inicial como primera fase de la Educación Bolivariana, está dirigida a la población entre 0 y 6 años o hasta que ingrese al primer grado de Educación Básica, con el fin de garantizar sus derechos a un desarrollo pleno, conforme al ciudadano y ciudadana que se quiere formar en una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural.

Destacando el derecho a una educación integral y de calidad, en los términos de equidad y justicia social como establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

El currículo presenta una base pedagógica fundamentada en la concepción constructivista del conocimiento, el aprendizaje significativo, la globalización de los aprendizajes y la definición del/la docente de Educación Inicial como mediador(a) en el proceso del desarrollo y aprendizaje infantil. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p. 53)

La estructura curricular responde a sus finalidades y objetivos, así como a los preceptos constitucionales referidos a educación, multiculturalidad y ciudadanía. Contiene los elementos curriculares que guían la práctica pedagógica considerando los aspectos que persiguen potenciar el desarrollo y el aprendizaje en diferentes ambientes educativos y en diversos contextos sociales y culturales. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p. 71)

Además, contemplan los siguientes elementos curriculares: Ejes curriculares; áreas de aprendizaje; componentes; y aprendizajes esperados. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p. 73). En el currículo de Educación Inicial se organizan tres grandes áreas de acción educativa: Comunicación y Representación, Relación con el Ambiente y Formación Personal y Social. Las áreas de acción educativa desarrollan los aprendizajes fundamentales que debe obtener el niño y la niña entre 0 y 6 años para avanzar en su desarrollo integral. (Ministerio de Educación y Deportes, 2005, p. 80)

1.1.1 Modelos curriculares en Educación Básica Regular.

Los modelos o diseños son representaciones de ideas, acciones y objetos, de modo tal que dichas representaciones sirvan como guía a la hora de llevar el proyecto curricular a la práctica. Un modelo de diseño depende del objeto sobre el cuál se elabora así que existen diversos modelos, prácticos o teóricos. Estos modelos son el andamiaje intelectual para proceder a la tarea de diseño, es una especie de esquema en donde incorporar todos aquellos aspectos considerados pertinentes desde la concepción de currículum. (Pérez, 2010)

El contexto histórico del surgimiento de los modelos data desde la década de los años treinta y cuarenta del Siglo XX. En sus inicios, una de sus principales características es el uso del método experimental cuantitativo. Posteriormente, aparecen las propuestas basadas en objetivos comparados con resultados, entre ellos, se encuentra el Modelo de Tyler, Taba, Stufflebeam. Más tarde, los modelos se enriquecen con participaciones de Glaser, Pophan, Wiseman, entre otros. Críticos de esta época contribuyeron a dar origen a propuestas cualitativas, entre ellos aparecen: Atkin, Eisner, Sthenhouse, Stake, dando lugar a propuestas de modelos sustentados en enfoques diversos. (Vélez y Terán, 2010)

Modelo por objetivos conductuales. Este es el modelo más clásico iniciado por Bobbitt, derivado de la preocupación por los resultados de la enseñanza, es decir este modelo concibe a la educación como un medio para obtener fines. En este modelo los objetivos cobran mayor importancia, al respecto Tyler describe que un objetivo es “un enunciado que ilustra o describe la clase de comportamiento que se espera logre el estudiante de modo tal que cuando el comportamiento sea alcanzado, este sea reconocido” (Pérez, 2010, p. 3)

Su propuesta se desarrolló después de la Segunda Guerra Mundial con la publicación de su obra Principios básicos del currículo en 1960. Este autor presenta su propuesta como “un método racional para encarar, analizar e interpretar el currículo y el sistema de enseñanza en cualquier institución educativa” (Tyler, 1973, p. 7).

Este modelo se basa en cuatro aspectos: (a) Determinar los fines que desea alcanzar la escuela: se analiza en este punto al alumno, la vida exterior a la escuela, y el contenido de las materias de estudio. (b) Seleccionar las experiencias educativas: Se eligen aquellas que lleven al mejor alcance de estos fines. (c) Organizar las experiencias educativas: Se

otorga un orden a las actividades y experiencias a través de unidades, cursos y programas. Y, (d) Comprobar del logro propuesto: Corresponde a la evaluación de resultados, es decir en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen los objetivos formulados.

Como se puede observar en el modelo Tyleriano, todos los aspectos dependen de la formulación clara de los objetivos, lo que concuerda en gran medida con Taba, (1962) citada por Casarini (2010) quien otorga gran valor al orden en la adopción de decisiones y en la manera de tomarlas, el orden que propone es el siguiente: 1. Diagnóstico de las necesidades; 2. Formulación de objetivos; 3. Selección de contenidos; 4. Organización de los contenidos; 5. Selección de las actividades de aprendizaje; y 6. Determinar lo que se va a evaluar así como los medios para hacerlo.

Este modelo sigue una línea en gran medida conductista, por lo que Stenhouse presenta algunas objeciones al respecto las cuáles son: Los objetivos formulados con precisión expresan metas superficiales, poco significativas; es antidemocrático planear la conducta del alumno luego de un proceso de enseñanza aprendizaje; en ciertas áreas del conocimiento resulta poco pertinente formular objetivos que puedan traducirse en comportamientos medibles; y en el desarrollo del curso, muchas veces los resultados genuinos no son los anticipados.

No obstante, Casarini (2010) destacó también aspectos favorables de este modelo al indicar que en algunos tipos de aprendizaje la claridad de los objetivos iniciales ayuda a mejorar la práctica. También puntualiza de forma acertada que una ventaja de este modelo radica en homogeneizar los fines educativos. (Pérez, 2010, p. 4)

El Modelo de Taba. Examinó la evolución de la teoría curricular con el objetivo de ingresar a otros campos del conocimiento para fortalecer y vincular los hallazgos en

una integración interdisciplinaria de la teoría curricular. Para la elaboración de la teoría del currículo, Taba plantea que ésta debe basarse en la sociedad, la cultura, el aprendizaje y el contenido, vinculando la teoría y la práctica. De igual forma, los programas educacionales deben permanecer, desaparecer o modificarse a partir de la evaluación educativa que permite “determinar qué cambios se producen en la conducta del estudiante como resultado de un programa educacional y el de establecer si éstos cambios suponen realmente el logro de los objetivos propuestos (Taba, 1974, p. 11).

La propuesta de Taba cuenta con tres criterios para la elaboración del currículo. El primero consiste en investigar cuáles son las demandas y los requisitos de la cultura y de la sociedad tanto para lo presente como lo futuro; el segundo, contar con la información sobre el aprendizaje y la naturaleza del estudiantado; el tercero, se refiere a la naturaleza del conocimiento y sus características específicas, así como las contribuciones únicas de las disciplinas de las cuales se deriva el contenido del currículo.

Tomando en cuenta lo anterior, Taba (1974, p. 26-29) establece que se debe llevar un orden para elaborar un currículo más consciente y planeado y más dinámicamente concebido. Así, para el diseño del currículum plantea siete pasos:

El primer paso es el diagnóstico de necesidades, permite definir cómo debe ser el currículo para una población determinada; el segundo paso se refiere a la formulación de objetivos claros y amplios que brinden una plataforma esencial para el currículo; determinan, en gran parte, qué contenido es importante y cómo habrá de ordenarseles; la selección del contenido constituye el tercer paso. La noción de diferencias concretas entre los diversos niveles de contenido, su continuidad y secuencia son indispensables

para la validez e importancia; el cuarto paso lo constituye la organización del contenido, permite los cambios que experimenta la capacidad para aprender entre otros; la selección de las actividades de aprendizaje constituye el quinto paso, el cual implica las estrategias para la elaboración de conceptos, la planificación de estas experiencias se convierte en una estrategia importante para la formulación del currículo.

El sexto paso: la organización de las actividades de aprendizaje, consiste en el establecimiento de los contenidos y las estrategias de aprendizaje para la formación de conocimientos, actitudes y sensibilización; las actividades de aprendizaje permiten alcanzar algunos objetivos, por lo cual es importante una buena organización de las mismas; y la determinación de lo que se va a evaluar y de las maneras y los medios para hacerlo, integran el séptimo paso. En este paso se deben hacer planes que contesten preguntas sobre la calidad del aprendizaje; la consecución de los fines de la educación; y la certeza de compatibilidad entre las metas, los objetivos y lo que los estudiantes han pretendido. Juzgar la organización curricular y las experiencias ofrecidas para el alcance de los objetivos.

El Modelo de Arnaz. Partiendo de la definición del currículum como “un plan que norma y conduce, explícitamente, un proceso concreto determinado de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en una institución educativa”, y, en tanto que plan, el currículum es un conjunto interrelacionado de conceptos, proposiciones y normas, estructurado en forma anticipada por acciones que se quiere organizar, es una construcción conceptual destinada a conducir acciones, pero no en las acciones mismas, sino más bien de ellas se desprenden evidencias que hacen posible introducir ajustes o modificaciones al plan (Arnaz, 1993, p. 9).

La propuesta de este autor es representativa del auge de la tecnología educativa a finales de la década de los setenta e inicios de los ochenta. Desde la propuesta de Arnaz (1993), la primera etapa del diseño curricular consiste en elaborar el currículo, la cual comprende cuatro subetapas: 1) formular los objetivos curriculares, que implica precisar las necesidades que se atenderán, caracterizar al alumno insumo, elaborar el perfil del egresado y definir los objetivos curriculares; 2) elaborar el plan de estudios a través de la selección de los contenidos, derivar objetivos particulares de los objetivos curriculares y estructurar los cursos del plan de estudios; 3) diseñar el sistema de evaluación, implica definir las políticas del sistema de evaluación, seleccionar los procedimientos de evaluación y caracterizar los instrumentos de evaluación requeridos; 4) elaborar las cartas descriptivas, consiste en diseñar los propósitos generales de cada curso, elaborar los objetivos específicos de los cursos y definir los criterios y medios para la evaluación de los mismos.

La segunda etapa, instrumentar la aplicación del currículo, comprende cinco pasos: entrenar a los profesores, elaborar los instrumentos de evaluación, seleccionar y/o elaborar los recursos didácticos, ajustar el sistema administrativo al currículo y adquirir y/o adaptar las instalaciones físicas.

La tercera etapa, la aplicación del currículo. Y la cuarta etapa, evaluar el currículo, comprende evaluar el sistema de evaluación, las cartas descriptivas, el plan de estudios y los objetivos particulares.

Arnaz señala que, aun cuando los currículos difieren entre sí, comparten una estructura o composición común de cuatro elementos: objetivos curriculares, que son los propósitos educativos; plan de estudios, es el conjunto de contenidos seleccionados para

el logro de los objetivos particulares, así como la organización y secuencia que deben tener los contenidos que se aborden; las cartas descriptivas, son las guías detalladas de los cursos; y el sistema de evaluación, implica una organización respecto de la admisión, evaluación, promoción y acreditación de los alumnos.

Modelo de proceso. Este modelo pretende flexibilizar el diseño, rechazando la idea de someter los contenidos y actividades de aprendizaje a la especificación de objetivos de comportamiento concibiendo al conocimiento humano como algo vivo, producto del pensamiento del hombre pero que también está en construcción. (Pérez, 2010, p. 4)

En este modelo resalta la diferencia entre objetivos de instrucción (objetivos de ejecución, aquellos que encaminan al alumno hacia una conducta previamente determinada) y los objetivos expresivos (que describen una situación de aprendizaje, e identifican una actividad en la que se encontrará sumergido el aprendiz o un problema que tendrá que resolver, sin mencionar lo que tiene que aprender el alumno en esa situación). Es con base en lo anterior que algunos autores se refieren a este modelo como ‘currículo abierto’ ya que no hace referencias explícitas

a una conducta terminal. (Pérez, 2010, p. 4)

Como diferencia principal es que el modelo de objetivos se centra en el output (productos) mientras que el de proceso en el input (insumos), es decir en la estructura del contenido que se refuerza con los procesos psicológicos mediante los cuales los alumnos aprenden de forma significativa. (Pérez, 2010, p. 4)

Es importante resaltar que el aspecto principal de este modelo es el maestro, ya que en gran medida es quien diseña y desarrolla el currículum, tarea que requiere de dominio

del contenido, elaboración de juicios, comprensión, conocimientos didácticos, etc., donde el diseño y el desarrollo están estrechamente unidos, por lo que, si el docente no es un profesional que toma decisiones antes, durante y después del proceso de enseñanza - aprendizaje se puede convertir en una debilidad para el modelo. (Pérez, 2010, p. 4)

Modelo de investigación. Stenhouse propone el modelo de investigación, el cual busca un compromiso más profundo por parte del profesor, ya que en este modelo el currículum se concibe como una investigación de la cual emanan permanentemente propuestas de innovación. Desde esta perspectiva emanan las siguientes características: En este modelo, el diseñador es percibido como un investigador; el currículum está pensado más en términos hipotéticos que en un producto acabado; el currículo se plantea como la investigación de problemas a solucionar; el currículo debe recoger las variables del contexto de la escuela y su ambiente; y la participación del profesor es fundamental puesto que ellos mismos deben estudiar su enseñanza. (Pérez, 2010, p. 5)

Por otro lado, Román y Díez (2003) consideran que la formación de los docentes está sujeta a la implementación de modelos Curriculares; los cuales, al decir de Porlán (1997), no sólo pretenden explicar y describir una realidad sino también informar sobre cómo intervenir en ella para transformarla. Proponen los siguientes modelos:

El modelo academicista: Centrado en los contenidos conceptuales (elemento curricular básico) como formas de saber, éstos son organizados en asignaturas, pretendiéndose sólo su interiorización acrítica. Desde este modelo: enseñar es explicar contenidos definiéndolos correctamente. Existe una secuenciación de temas, en la que el profesor es el que habla la mayoría del tiempo, y los estudiantes se limitan a escuchar y tomar notas, para su correspondiente evaluación. Los contenidos se organizan según el criterio de la estructura lógica de las disciplinas, sin referencia al contexto (Porlán, 1997), y a las necesidades formativas de los alumnos.

El Modelo Tecnológico-Positivista: La programación curricular es cerrada y centrada en los objetivos. Desde el modelo se concibió a la educación desde una

“concepción gerencial y administrativa... desde los parámetros de calidad, eficacia y control” (Bolívar, 1999). Considera a la enseñanza como “como una actividad regulable, que consiste en programar, realizar y evaluar”, (Román y Diéz, 2003) es una actividad técnica, en estrecha relación con las teorías conductistas. Sus presupuestos son: el conocimiento curricular es universal, es objetivo y sus concepciones neutrales, los fenómenos curriculares se pueden racionalizar técnicamente, criterios a tener en cuenta: control y eficacia.

El Modelo Interpretativo Cultural: Presenta un modelo de racionalidad práctica y “se utiliza la comprensión como base de la explicación” (Román y Diéz, 2003). Es un modelo curricular abierto, flexible y contextualizado. Al respecto, Bolívar (1999) afirma que en los modelos de corte deliberativo y práctico se comienza a reconocer a los docentes como actores, creadores y decisores del diseño curricular, se asiste a una democratización del currículo y un acercamiento a los actores mismos de la educación. El diseño curricular se presenta desde una mirada significativa y constructiva, y se apunta principalmente “no al aprendizaje de contenidos, sino a desarrollar la cognición y la afectividad” (Román y Diéz, 2003).

El Modelo Socio-Crítico: Postula una concepción histórica del conocimiento y no absoluta, ponderándose los valores de razón, libertad y humanidad. Entiende a la educación como principalmente emancipadora, liberadora e “intenta desenmascarar situaciones de dominio del hombre sobre el hombre.” (Román y Diéz, 2003). Se apunta a contenidos socialmente significativos, un profesor crítico, reflexivo, comprometido “con la situación escolar y sociopolítica”, es un agente de cambio social. Al pensar de Bolívar (1999), este Modelo es una crítica al modelo técnico afirmando que el “diseño del currículo no es un asunto técnico o profesional, sino – primariamente- un asunto de

política cultural.” La propuesta del modelo crítico es la de someter todo a crítica, que los actores educativos “tomen conciencia” de la realidad para establecer líneas de acción y transformarla.

1.1.2 Programas curriculares en relación al área de Comunicación

Los programas son instrumentos curriculares que presentan de manera organizada las competencias que se espera desarrollen los estudiantes y que forman parte de la visión declarada en el Perfil de Egreso de los estudiantes al término de la Educación Básica. Estos aprendizajes se presentan en progresión permitiendo que las transiciones de los estudiantes de un nivel al otro sean realizadas de forma articulada. (Ministerio de Educación, 2016)

Desde esta perspectiva, los Programas curriculares de los niveles de Inicial, Primaria y Secundaria, se organizan por áreas curriculares según el Plan de Estudios de cada nivel educativo. Las áreas curriculares son una forma de organización articuladora e integradora de las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes y de las experiencias de aprendizaje afines.

Estos programas contienen los enfoques, que son los marcos teóricos y metodológicos que orientan los procesos de enseñanza y aprendizaje; orientaciones generales para el desarrollo de las competencias que se espera que los estudiantes desarrollen a través de cada área curricular y las vinculaciones entre competencias de diversas áreas. Luego, se presentan las definiciones de las competencias y sus capacidades, con sus respectivos estándares de aprendizaje, que son los niveles de progresión de las competencias y que definen niveles esperados de las mismas al final de cada ciclo de la Educación Básica Regular. Finalmente se ofrece una ficha con un conjunto de desempeños que ilustran el avance y el logro del nivel esperado de la

competencia al final de cada ciclo, según las edades de los estudiantes, seguido de algunas condiciones que favorecen el desarrollo de las competencias, en relación al espacio, los materiales y el rol del docente. (Ministerio de Educación, 2016)

El primer nivel de la Educación Básica Regular, es la Educación Inicial, se hace cargo de la atención educativa de niños y niñas menores de 6 años. La atención educativa en el nivel Inicial se organiza en dos ciclos que responden a las características madurativas y de desarrollo del infante. El primer ciclo atiende a niños y niñas de 0 a 2 años; el segundo ciclo, a niños y niñas de 3 a 5 años de edad, aproximadamente.

(Ministerio de Educación, 2016)

A continuación, se realiza un análisis de los diferentes programas curriculares del área de comunicación:

El Diseño Curricular de Educación Básica Regular aprobado con Resolución Ministerial N° 0440-2008-ED. Lima – Perú, en Educación Inicial promueve prácticas de crianza con participación de la familia y de la comunidad; contribuye al desarrollo integral de los niños, teniendo en cuenta su crecimiento físico, afectivo y cognitivo; y establece para el nivel dos ciclos; el primero está marcado por el inicio del proceso de individuación, lo cual los llevará a la identificación de sí mismos como seres únicos; y el segundo considera el período desde los tres hasta los cinco años. En esta etapa, según el Ministerio de Educación han logrado mayor dominio, control y coordinación sobre sus movimientos y una mayor conciencia acerca de las características y posibilidades de su cuerpo, lo que les permite sentirse más seguros y confiados (Ministerio de Educación, 2009, p. 11 - 12)

En relación al programa curricular del área de comunicación en el primer ciclo propone tres organizadores con sus respectivas competencias y capacidades: expresión y comprensión oral; comprensión de imágenes y símbolos; y expresión y apreciación artística; el primer organizador comprende la capacidad: expresa espontáneamente y con claridad sus necesidades, sentimientos y deseos, comprendiendo los mensajes que le comunican otras personas; el segundo: interpreta las imágenes y símbolos de textos a su alcance, disfrutando al compartirlos; y el tercero, expresa espontáneamente y con placer sus emociones y sentimientos a través de diferentes lenguajes artísticos como forma de comunicación. (Ministerio de Educación, 2009, p. 66)

Siguiendo, en el segundo ciclo el área de comunicación presenta los siguientes organizadores: Expresión y comprensión oral, comprensión de textos, producción de textos; expresión y apreciación artística; incluye además la segunda lengua para trabajar la expresión y comprensión oral. Al igual que en el primer ciclo las competencias y capacidades se sintetizan en: Expresa espontáneamente en su lengua materna sus necesidades, sentimientos, deseos, ideas y experiencias, escuchando y demostrando comprensión a lo que le dicen otras personas; expresa y comprende palabras, frases u oraciones cortas y sencillas en segunda lengua al interactuar con sus compañeros o adultos, en situaciones vivenciales y cotidianas; comprende e interpreta mensajes de diferentes imágenes y textos verbales de su entorno, expresando con claridad y espontaneidad sus ideas; produce textos, empleando trazos, grafismos o formas convencionales de escritura de manera libre y espontánea con sentido de lo quiere comunicar; y expresa espontáneamente y con placer, sus emociones y sentimientos, a través del lenguaje plástico, dramático o musical que le permite mayor creación e innovación. (Ministerio de Educación, 2009, p. 139)

En este diseño curricular se afirma que, al desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas de los niños, se contribuye al desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, sociales y metacognitivas, que son aprendidas de modo progresivo y utilizados de manera intencional para establecer relaciones con los seres que los rodean; ya que la comunicación es una necesidad fundamental del ser humano. Por este motivo, la institución educativa debe promover diferentes experiencias comunicativas reales, auténticas y útiles. Se trata que los niños sean capaces de usar la comunicación, según sus propósitos. (Ministerio de Educación, 2009, p. 137)

En las **rutas de aprendizaje (2015)**, el **Programa curricular del área de comunicación** está orientado a atender los niños de 3, 4 y 5 años; se fundamenta en la Ley General de Educación, en su artículo 9, quien plantea dos fines para los cuales se requiere que los estudiantes desarrollen las competencias comunicativas. Al desarrollar dichas competencias, nuestros estudiantes podrán realizarse como personas y contribuir a la construcción de una sociedad equitativa. Y sobre del enfoque comunicativo textual, propone el desarrollo de cuatro competencias para ser implementadas en el área de comunicación en forma gradual y progresiva; las mismas que se pueden visualizar en la siguiente matriz lógica:

Matriz: Programa curricular del Área de comunicación

Competencias	Capacidades
Comprende textos orales	<ul style="list-style-type: none"> • Escucha activamente diversos textos orales. • Recupera y organiza información de diversos textos orales. • Infiere el significado de los textos orales. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales

Se expresa oralmente	<ul style="list-style-type: none"> • Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa. • Expresa con claridad sus ideas. • Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales. • Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático
Comprende textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> • Se apropia del sistema de escritura (solo ciclos II y III). • Recupera información de diversos textos escritos. • Reorganiza información de diversos textos escritos. • Infiere el significado de los textos escritos. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.
Produce textos escritos	<ul style="list-style-type: none"> • Se apropia del sistema de escritura (solo ciclos II y III). • Planifica la producción de diversos textos escritos. • Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura. • Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos escritos.

Fuente: Ministerio de Educación (2015). *Rutas de aprendizaje 2015. ¿Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas?*

Las competencias y sus capacidades son las mismas para todos los grados y ciclos, los docentes debemos saber con precisión cómo progresan dichos aprendizajes de ciclo a ciclo educativo. Para ello, contamos con dos valiosos recursos: Estándares nacionales que establecen la progresión de las competencias; e indicadores de desempeño que evidencian la progresión de las capacidades. Ministerio de Educación (2015, p. 55)

El **Programa curricular de Educación Inicial (2016a)**, con respecto al área de comunicación en ciclo I, las competencias que se abordan son: Comprende y produce textos orales, y crea proyectos desde los lenguajes del arte; por su parte, en el ciclo II,

incorpora las competencias: Comprende y produce textos orales; se inicia en la lectura en su lengua materna; se inicia en la escritura en su lengua materna; crea proyectos desde los lenguajes del arte crea proyectos desde los lenguajes del arte.

El área de Comunicación considera las competencias relacionadas con la comprensión y producción de textos orales de acuerdo a su nivel de desarrollo y del contexto en que se desenvuelven, así como la iniciación a la lectura y a la escritura a través del contacto con los textos escritos. En ese sentido, el área se ocupa de promover y facilitar que los estudiantes a lo largo de la Educación Básica desarrollen las siguientes competencias: Se comunica oralmente en su lengua materna, Lee diversos tipos de textos de forma crítica y Escribe diversos tipos de textos de forma reflexiva.

En el nivel Inicial, además de las competencias ya descritas, se introduce en el II ciclo, una competencia que (en primaria y secundaria) se vincula al área de Arte y cultura, denominada Crea proyectos a través del arte. Esta competencia amplía los recursos expresivos de los niños al proporcionarles un nuevo lenguaje, el de las artes, que comprende elementos (espacio, tiempo, color, movimiento), principios (balance, equilibrio, armonía, energía) y códigos propios de cada una de las diferentes disciplinas artísticas como las artes visuales (pintura, modelado, dibujo, diseño, etc.), la música, la danza y las artes escénicas (teatro, drama, pantomima, títeres, etc.).

El Programa curricular de Educación Inicial establecido en el Currículo Nacional de la educación Básica (2017) aprobado por resolución Ministerial N° 649 – 2016 – MINEDU, contiene la caracterización de los niños y las niñas del nivel según los ciclos educativos, así como orientaciones para el tratamiento de los enfoques transversales, para la planificación; para la Tutoría y Orientación Educativa; y para el

tratamiento de los espacios, materiales y el rol del adulto. Asimismo, se presentan los marcos teóricos y metodológicos de las competencias organizados en áreas curriculares, y los desempeños de edad alineados con las competencias, capacidades y estándares de aprendizaje nacionales. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 8)

Su propósito es atender los dos primeros ciclos de la Educación Básica Regular. El primer ciclo está orientado a los niños y las niñas de 0 de 2 años, y el segundo ciclo, a los niños y las niñas de 3 a 5 años, es decir, se hace cargo de la educación en los primeros años de vida, que constituyen una etapa de gran relevancia, pues en ella se establecen las bases para el desarrollo del potencial biológico, afectivo, cognitivo y social de toda persona. Este nivel sienta las bases para el desarrollo de las competencias de los niños y las niñas y se articula con el nivel de Educación Primaria, lo que asegura coherencia pedagógica y curricular.

Con respecto al área de comunicación en el primer ciclo (I ciclo) se propone trabajar la competencia se comunica oralmente en su lengua materna; y en el segundo ciclo (II ciclo) las competencias expresadas en: se comunica oralmente en su lengua materna, lee diversos tipos de textos en su lengua materna; escribe diversos tipos de textos en su lengua materna; y crea proyectos desde los lenguajes artísticos. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 66)

La competencia del primer ciclo se visualiza en los primeros años, los niños comunican a través de gestos, sonrisas, llantos, balbuceos, sus deseos, necesidades e intereses al adulto significativo con el que interactúan. En esta etapa, aparecen progresivamente palabras significativas como parte del vocabulario de los niños. Es en las actividades cotidianas —como el juego, los momentos de alimentación, de cambio de

ropa, entre otros— que surgen diversas interacciones verbales a través de las cuales, los niños van desarrollando el lenguaje y lo utilizan para pedir, designar, expresar sus deseos, establecer vínculo afectivo, para comunicarse con el adulto y otros niños.

(Ministerio de Educación, 2016b, p. 112)

Y las competencias del segundo ciclo, comprenden el desarrollo de diversas experiencias de lectura que les permitan a los niños acercarse al sistema de escritura para obtener información, hacer inferencias e interpretaciones a partir de información explícita e implícita en el texto de manera que puedan construir el sentido del texto, y también para expresar sus gustos y preferencias en relación con el mismo. Además, la creación en los diversos lenguajes artísticos tiene como base la expresión en los distintos lenguajes de los niños. La expresividad psicomotriz, unida a la capacidad de simbolizar, da pie a la exploración y a la producción plástica, musical, dramática y de la danza. Sin embargo, tratándose de niños pequeños, su producción con los lenguajes del arte tiene otro sentido y otros fines: son parte de su juego; surgen como una necesidad y no están destinados a la presentación para un público. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 120 - 130)

En este programa curricular se considera que las competencias están vinculadas entre sí y no pertenecen de manera exclusiva al área curricular en la que se enfatiza su desarrollo. De esta manera, los niños y niñas harán uso de ellas de acuerdo a su pertinencia para poder enfrentar los retos y situaciones de aprendizaje, reforzando lo aprendido y vinculando diferentes competencias que posee. De igual modo, el desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas menores de 6 años son más integradores y holísticos, en ese sentido las competencias identificadas en este nivel responden a las características de este

desarrollo. Asimismo, estas competencias constituyen la base para el desarrollo de otras competencias de su formación escolar.

1.2 Desarrollo histórico tendencial del desarrollo de competencias comunicativas en educación inicial.

En la **década de los años 60** el término competencia se asociaba a la concepción conductista desarrollada por la psicología behaviorista; a partir de la crítica que Chomsky (1965), hace a Skinner; quién explicaba el aprendizaje de la lengua a partir de la relación emisor – receptor, no considerando la naturaleza creativa del hombre, Chomsky desde su crítica propone construir una nueva teoría sobre la adquisición de la lengua, comprendida por el autor como un conocimiento de reglas.

Chomsky (1965), máximo representante de la gramática generativa acuña el término competencia, que define como capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación; propone una nueva forma de concebir el lenguaje y la mente. Frente al conductismo imperante, él defiende que la adquisición de una lengua es un proceso de construcción creativa y no la adquisición de hábitos lingüísticos. Introduce los términos de competencia y actuación para estudiar el lenguaje a través de abstracciones idealizadas. Además, es quien introduce la distinción entre ambas.

La competencia es el conocimiento que el hablante nativo ideal ha interiorizado o lo, dicho de otra manera, el conocimiento que el hablante tiene de la lengua y que le permite producir e interpretar un número infinito de oraciones en su propia lengua con un conjunto finito de medios (Fernández y Sanz, 1997, p. 28). La actuación se refiere al uso concreto de esta competencia que está relacionado principalmente con los factores psicológicos implicados en la comprensión y en la producción de discurso, en definitiva,

el uso práctico que el hablante hace de la lengua en determinadas situaciones. (Aventín, 2004, p. 67 y 68)

Su concepto de competencia percibe solo la competencia lingüística, con la cual, por sí sola no se garantiza una comunicación eficiente; por consiguiente, el paradigma chomskyano ha sido refutado por considerar la lengua como un sistema axiomático, que niega su carácter de producto de la actividad práctica y cognoscitiva y contradice su carácter social, lo que lo lleva a admitir que la influencia de los factores externos solo afecta la actuación, pero no la competencia.

A comienzos de los años 70, según Oliva (1998) la expresión "Communicative competence" fue introducida por vez primera en la literatura en 1972, refiriéndose a la habilidad de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de forma que no fueran sólo lingüísticamente correctos, sino también, socialmente apropiados. Y debido a la influencia de factores variados, se produce un cambio de tendencias en la didáctica comunicativa. Se cuestionan los fundamentos psicolingüísticos del conductismo, por influencia de los modelos mentalistas, y ello trae como consecuencia un progresivo debilitamiento de los métodos audiolinguales y del enfoque oral. Las nuevas propuestas didácticas incluyen el concepto de comunicación, frente al concepto de estructura, y se generaliza el concepto de competencia comunicativa como objetivo de aprendizaje. (Hymes 1971; Canale 1983; Widdowson 1978; Lloberas, 1995).

El lingüista y antropólogo Hymes opone al concepto de competencia propuesta por Chomsky el concepto de competencia comunicativa que viene a comprender para él la competencia lingüística vinculada a la actuación, la sociolingüística, la discursiva y la estratégica, Hymes (1972) la define como la habilidad para usar la lengua, de ahí que

indague acerca de cómo el conocimiento se convierte en uso. Desde un enfoque lingüístico su definición apunta hacia el aspecto verbal y pragmático, no obstante, deja de lado el proceso de producción de significados.

Hymes (1972) planteó la etnografía de la comunicación como una nueva disciplina, cuyo principal propósito fue determinar cuáles son los conocimientos que permiten la comunicación humana, las habilidades necesarias para actualizarlos y explicar los procesos de adquisición de estos conocimientos y habilidades; incluye, además, el estudio de la actividad lingüística y comunicativa de una comunidad, por lo que su atención se centra en la interacción cara a cara. Para esta disciplina, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización. Las normas comunicativas son distintas según la cultura de la que provengan. (Aventín, 2004, p. 69)

Campbell y Wales (1970), y Hymes (1972), desde la etnografía de la comunicación, establecen una noción más amplia que implica a otras disciplinas como la psicolingüística, la sociología o la ciencia cognitiva. Nace así el concepto de competencia comunicativa que además de incluir la competencia gramatical contempla la competencia sociolingüística y la contextual. Estos tres autores establecen una distinción explícita entre competencia y actuación comunicativas. La lengua es concebida en este contexto como una parte de la realidad social y cultural, por lo que a través de los intercambios comunicativos podemos entender el comportamiento, los valores, etc. de una sociedad.

Asimismo, en esta década los primeros etnógrafos de la comunicación postularon la existencia de una competencia para la comunicación o competencia comunicativa, que comprende lo que un hablante-oyente real, dotado de ciertos roles sociales y miembro de

una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significantes, y para emitir mensajes verbales congruentes con la situación. Para estos teóricos, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada. (Gumperz y Hymes 1964). Así pues, esa competencia comunicativa exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas.

La enseñanza comunicativa de la lengua comienza con el enfoque nocional-funcional (Wilkins 1976; Slagter 1979) y se afianza en los 80. Con este modelo didáctico se pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real, para conseguir eficacia en sus necesidades comunicativas más que corrección en la producción de sus mensajes. Se incorporan al proceso de enseñanza- aprendizaje textos auténticos, grabaciones y publicaciones escritas no diseñadas especialmente para la enseñanza de la lengua. Tanto los materiales auténticos como las actividades que se realizan en el aula procuran imitar o reproducir la realidad de fuera del aula, mediante trabajos en grupos, simulaciones y representaciones.

Otro concepto clave que se introduce con el enfoque nocio-funcional es el de la utilidad del proceso comunicativo, que tiene un propósito o función concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. Se usa la lengua para preguntar, dar información, explicar, protestar, convencer, comprar, expresar gustos y preferencias, tomar decisiones y, en última instancia, para negociar significados. Por consiguiente, del enfoque nociofuncional se pasa, casi naturalmente, al enfoque comunicativo.

En los años 80, Canale y Swain (1980) hacen referencia al uso de la estructura lingüística y asumen la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva, didáctica y estratégica como dimensiones de la competencia comunicativa. Es decir, dividen la competencia comunicativa en: competencia gramatical (corrección formal), competencia discursiva (cohesión de formas y coherencia de sentido), competencia sociolingüística (adecuación) y competencia estratégica (mecanismos para asegurar el flujo de comunicación y, en algunos casos, hacerla posible y más eficaz).

Al identificar las dimensiones de la competencia comunicativa los autores apuntan hacia el aspecto verbal y pragmático, pues tienen en cuenta el conocimiento de las estructuras lingüísticas, y saber adecuar su uso a las exigencias del contexto, el saber estructurar coherentemente el discurso y el emplear estrategias efectivas para iniciar, desarrollar y finalizar la comunicación. (Canale y Swain, 1980)

Asimismo, integran en el concepto de competencia comunicativa “los conocimientos y habilidades necesarias para lograr una comunicación eficiente” de modo que integra dos componentes que en Chomsky y en Hymes habían aparecido desligados. Asimismo, distinguen entre competencia comunicativa que ellos definen como el sistema subyacente de conocimientos y habilidades requeridas para la comunicación, y comunicación actual o actuación comunicativa, que ellos conciben como la realización de dichos conocimientos y habilidades bajo limitaciones psicológicas y condiciones medioambientales. (Canale y Swain, 1980).

Por su parte Maingueneau (1984) no comparte en su totalidad el concepto propuesto por Chomsky de competencia lingüística, y formula su concepto de competencia interdiscursiva, la cual define, desde la teoría de la enunciación, como el dominio que poseen los enunciadores de un discurso que les permite producir y entender enunciados

de conformidad con una formación discursiva y reconocer los enunciados compatibles e incompatibles con ella.

Igualmente, Long 1984 y 1985, Breen 1984 y 1987, Candlin 1987 comienzan a perfilar un nuevo modelo didáctico: el aprendizaje de lenguas mediante tareas. El aprendizaje mediante tareas es un modelo didáctico (Estaire 2009) centrado en la acción --- en el desarrollo de la capacidad de los alumnos para hacer cosas a través de la lengua. Un aspecto crucial en un modelo de estas características es la construcción rigurosa y equilibrada de cada una de las dimensiones de la competencia comunicativa de los alumnos (lingüística, pragmática/discursiva, sociolingüística, estratégica), para lo cual se hace necesario otorgar a cada una de las subcompetencias un peso específico en el currículo y garantizarle un plan de atención cuidada y detallada en el aula.

Este modelo didáctico asume y aplica las aportaciones provenientes de la investigación sobre los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de lenguas extranjeras, e intenta acompañar la enseñanza/aprendizaje a estos procesos. Esto le lleva, entre otras características importantes, a prestar especial atención al concepto de conocimiento explícito e implícito (Bialystok 1978), al papel que juega cada uno de ellos, así como a los mecanismos de construcción del conocimiento implícito. Dado que es éste el que subyace en nuestra habilidad de comunicarnos y que se desarrolla de forma subconsciente a través de la exposición a la lengua en comunicación, el aprendizaje por tareas considera crucial la participación en situaciones de comunicación a través de cualquiera de las actividades de la lengua como base para la adquisición.

Siguiendo estas pautas, en el aprendizaje mediante tareas, las tareas en las que los alumnos se ven inmersos en la comunicación funcionan como unidad de organización del

aprendizaje. Así, en vez de partir de un inventario de contenidos lingüísticos (funciones o estructuras gramaticales), el currículo se organiza a partir de un inventario de tareas. Se argumenta que un inventario de estas características se ajusta mejor a los procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición de la lengua que un inventario de contenidos lingüísticos y ofrece el contexto apropiado para el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus dimensiones. (Nunan 1989, Long y Crookes 1992)

Desde una perspectiva pedagógica, este modelo didáctico se basa en una concepción cognitiva/constructivista del aprendizaje de lenguas extranjeras, que subraya el papel de la actividad mental constructiva del alumno, inmerso en un proceso continuo de construcción, reestructuración y apropiación de conocimientos, lo que le convierte en agente activo de su propio aprendizaje. En una concepción de esta naturaleza cobran especial importancia el aprendizaje significativo, el trabajo centrado en el alumno, las estrategias de aprendizaje y el desarrollo de la autonomía (O'Malley y Chamot 1990. Oxford, 1990; Wenden, 1991; Martín, 2000; Villanueva 2002; y Fernández 2004).

El enfoque comunicativo tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90, su planteamiento se propone conseguir el desarrollo de las destrezas comunicativas mediante una nueva concepción metodológica en la que se concibe al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque pone el acento en el desarrollo de las competencias comunicativas del alumnado para usar la lengua de manera adecuada y coherente según las exigencias sociales, es decir, según los usos que tiene el lenguaje en el contexto social y cultural. Centra su atención en los procesos de aprendizaje para conseguir que el estudiante sepa usar el lenguaje en su vida personal y social.

Asimismo, valoriza el qué, el cómo, el por qué y entre quienes se produce la comunicación, (Meza, 2007)

A finales del siglo XX y los albores del siglo XXI se empieza a observar el uso del adjetivo postcomunicativo para las tendencias más actuales o más vanguardistas en la enseñanza de lenguas (Brockley 2007). Los enfoques postcomunicativos se entienden como nuevos caminos que buscan aportar soluciones metodológicas apropiadas a las diferentes necesidades y situaciones de aprendizaje. Cada vez es más evidente que ninguna metodología es la ideal para todos los alumnos ya que, cuando las analizamos en relación con un grupo concreto de alumnos, a todas les podemos encontrar puntos fuertes y puntos débiles. Más que como la aplicación rigurosa de un método, desde una perspectiva postcomunicativa, el aprendizaje de una lengua se entiende como un proceso de adaptación a diversos contextos, ámbitos y motivaciones, así como de adopción de las prácticas didácticas más adecuadas.

En esta línea de análisis, se asume que debemos ser competentes para leer el mundo, el cosmos, que en la actualidad se representa también como un gran ser vivo, expresivo, o como un enorme panel informático (Guitton, 1991); esta comunicación puede aportarnos rasgos de lo inaccesible o inimaginable, de manera que todo lo existente quepa en nosotros y que cada ser humano pueda trasladar sus pensamientos, emociones, ruegos, fantasías o sugerencias a los demás. La competencia comunicativa implica el uso eficaz de un sistema complejo de lenguajes y códigos interdependientes, el cual permite a un sujeto estar en contacto más o menos constante a través de múltiples signos y señales, sin descartar el principal que es el lenguaje verbal (oral y escrito) (Reyzábal, 1993).

Cancio (1998) define a la competencia comunicativa como aquella que

comprende lo gramatical, pero también actitudes, valores y motivaciones referentes a la lengua, a sus rasgos y usos e integra actitudes para interrelación de la lengua con otros códigos de la conducta comunicativa. Por su parte, el Centro de Estudios de Educación avanzada citada por Arcia (1999) afirman que la competencia comunicativa es la capacidad de un individuo de usar adecuadamente su lengua sonora natural y describen como sus componentes esenciales las siguientes habilidades: observación, empatía, escucha activa y expresión oral. Asimismo, Castillo (2000), focaliza su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa entendida como la capacidad de comprender un amplio y rico repertorio lingüístico dentro de la actividad comunicativa en un contexto determinado. Implica el conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de uso en función de contextos y situaciones de comunicación.

Por su parte, el Consejo de Europa (2001) analiza la competencia comunicativa desde tres componentes: sociolingüístico (aspectos socioculturales o convenciones sociales del uso del lenguaje), lingüístico (abarca los sistemas léxico, fonológico, sintáctico y las destrezas y otras dimensiones del lenguaje como sistema) y pragmático (la interacción por medio del lenguaje, así como todos los aspectos extra y paralingüísticos que apoyan la comunicación); cada uno de los cuales consta de tres elementos: conocimientos declarativos ("Conceptos": un Saber), habilidades y destrezas ("Procedimientos": un Saber Hacer) y competencia existencial ("Actitudes": un Saber Ser).

Por estos años Charadeau citado por Roméu (2003), propone retomar aspectos tratados por la pragmática, la enunciación y la sociolingüística dentro de una teoría del sujeto y considera, que la construcción de sentido procede de un sujeto que se dirige a

otro sujeto, dentro de una situación de intercambio específica, que sobre determina la elección de los recursos del lenguaje que puede usar.

Este autor elabora un modelo que consta de tres niveles con tres tipos de competencias correspondientes para el sujeto: competencia situacional, competencia discursiva y competencia semiolingüística.

La competencia situacional exige que todo sujeto que se comunica sea apto para construir su discurso en función de la identidad de los protagonistas del intercambio, de su finalidad, su propósito y las circunstancias materiales que lo rodean.

La competencia discursiva requiere de cada sujeto que se comunica e interpreta, esté en capacidad de manipular las estrategias de puesta en escena que se desprenden de las necesidades inherentes al marco situacional.

La competencia semiolingüística postula que todo sujeto que se comunica e interpreta pueda manipular-reconocer la forma de los signos, sus reglas combinatorias y su sentido, a sabiendas de que se usan para expresar una intención de comunicación, de acuerdo con los elementos del marco situacional y las exigencias de la organización del discurso. Este tipo de competencia comprende tres niveles que implica cada uno un saberhacer en términos de composición del texto, un saber-hacer en términos de construcción gramatical y un saber-hacer relativo al uso adecuado de las palabras y el léxico, a lo que incorporamos un saber hacer desde el aspecto relacional, considerar los tres primeros saberes para relacionarnos de manera efectiva con un otro.

En el presente siglo el estudio de la competencia comunicativa requiere, de una visión holística alejada de posturas mecanicistas y rígidas para dar paso a una multifactorial y necesariamente subjetiva o por lo menos flexible. Entre los autores que han ofrecido una visión holística del concepto se encuentran:

Parra (2004) considera que la competencia comunicativa pedagógica incluye los procesos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos. De ello se deriva que la competencia comunicativa trasciende el sentido propio del conocimiento del código lingüístico, para entenderse como una capacidad de saber qué decir a quién, cuándo, cómo decirlo y cuándo callar, lo que implica aceptar que la competencia comunicativa no es reductible al aspecto lingüístico, pues tienen que considerarse, además, los aspectos sociológicos y psicológicos implicados. Reconoce el componente subjetivo de las competencias y alerta sobre la necesidad de cambiar la mirada hacia otras áreas de la ciencia para no ser tan reduccionista como en la Lingüística. Considera razonable afirmar la necesidad del desarrollo de las habilidades comunicativas y el empleo de un apropiado estilo de comunicación. (García, 2008, p. 110)

Romeú (2005), quien define la competencia comunicativa como una configuración psicológica que integra las capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos. La autora incluye en su concepción de la competencia comunicativa los procesos cognitivos, el dominio de las estructuras discursivas y la actuación sociocultural del individuo. Asimismo, considera en el análisis de las competencias comunicativas factores sociales, psicológicos y culturales, así como el contexto en que tendrá lugar la situación comunicativa, sin negar su estrecha relación con la necesidad del dominio adecuado de la lengua. Se trata de formar personas competentes para el desempeño de su vida profesional y social.

Abordar la competencia comunicativa desde las tres dimensiones aludidas: la cognitiva, la comunicativa y la sociocultural, concibe al hombre como sujeto del conocimiento y el lenguaje como medio de cognición y comunicación. Analiza al sujeto en su contexto, en las relaciones con los otros, sus valores, costumbres, sentimientos, posición y rol social; por ello, se considera conveniente un enfoque integrador. (García, 2008, p. 113)

Hoy en día, los nuevos paradigmas educativos centran la atención en el aprendizaje dentro de una nueva conceptualización del SABER y obligan a redefinir las funciones, estrategias y metas de la institución escolar; desde esta perspectiva, Niño (2008), confirma que la competencia comunicativa es saber comunicarse en un campo del conocimiento y un saber aplicarlo; saberes que comprenden conocimientos, habilidades, actitudes y valores (precondiciones, criterios, usos, reglas y normas) para realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado, según necesidades y propósitos.

En conclusión, de este enfoque se asume que las competencias comunicativas integran el código lingüístico (gramática), y las estrategias de interacción, según las intenciones comunicativas, formulas sociales; tipos de textos; y estrategias de recepción y producción de textos cotidianos formales y literarios. Por tanto, la competencia comunicativa no se reduce a aspectos lingüísticos (aspectos morfológicos, sintácticos y sus normas) sino que considera también otras dimensiones como las referidas a la pragmática (uso de la lengua en situaciones específicas), socio lingüísticas (relación con el contexto y psico lingüística (procesos de producción y comprensión de significados).

1.3 Características actuales del desarrollo de competencias comunicativas en el área de Comunicación.

En las instituciones educativas de nuestra localidad “es común observar desinterés de las docentes en cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas básicas en los estudiantes para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresar su lenguaje”, (Cataño, 2008). Además, “la enseñanza que se da en torno al área de comunicación es rutinaria y carente de sentido; procesos que están generando limitaciones en los discentes para potenciar el desarrollo de sus capacidades comunicativas a nivel fonológico, pragmática, semántica y sintaxis; es decir en su lenguaje verbal, autoexpresión, escritura y creatividad”. (Cataño, 2008)

En esta misma línea de análisis, Ramos (1995), agrega que la práctica pedagógica en las docentes de educación pre escolar se caracteriza porque las actividades que realizan muestran un acercamiento a las rutinas y una marginación de los segmentos de desarrollo, es decir, de actividades que promuevan, faciliten y estimulen el desarrollo cognoscitivo, afectivo, comunicativo y psicomotor del niño; asimismo, asevera que hay un olvido de la práctica de propuestas metodológicas para el desarrollo del pensamiento en general y del pensamiento creativo, divergente específicamente. Por tanto, las estructuras de las actividades se centran demasiado en segmentos que no promueven un desarrollo integral del niño, sino sólo un estar ocupado con los cantos, revisión del aseo, saludos con cantos, trabajo en el libro, refrigerio, recreo, conversación a partir de la misma pregunta.

Además, en este contexto el Dr. Peñaloza citado por el Ministerio de Educación (2004) en su planteamiento afirma “En la Educación Inicial, hoy día vemos cómo las docentes en su práctica pedagógica abusan de las tareas a la casa y prolifera el uso de los cuadernos de aprestamiento que obligan a los niños a estar sentados resolviendo fichas en

sustitución de las experiencias directas y las actividades vivenciales tan importantes para el desarrollo cognitivo, comunicativo y social.

En base a lo descrito, en la institución educativas San Luis Gonzaga Fe y Alegría N° 22 de la ciudad de Jaén, se observa que los aprendizajes en el área de comunicación en los niños y niñas del nivel inicial son deficientes y descontextualizados de la vida y realidad en la que se desarrollan. Esta situación se manifiesta cuando los niños y niñas prestan mayor tiempo a las imágenes dedicándose al pintado de éstas y no les interesa el contenido del texto. También se percibe que las maestras solicitan la participación de los niños mediante preguntas cerradas que no generan dudas, inquietudes, dudas, conflictos por el contrario provocan respuestas en coro del tipo SI-NO; aunque se conocen teóricamente “metodologías activas”, hay dificultad en llevarlas a la práctica, prevalece una metodología de trabajo repetitiva, memorística y sumamente pasiva. El niño o niña se convierte en un agente pasivo, que solo escucha y receptiona. La producción del niño es valorada en la medida que corresponda a lo que la maestra espera, fijándose en aspectos externos como la presentación, el coloreado sin salirse de los márgenes, descuidando la asimilación o representación de concepto en sí; asimismo, en su casa no cuentan con material de lectura y los padres y madres de familia brindan escasas condiciones para motivar y desarrollar el hábito de la comunicación escrita.

Los niños y niñas al ingresar en el aula de 5 años el desarrollo de la función simbólica en el proceso de la lectoescritura es muy pobre sin llegar a comprender lo que la docente les lee y por tanto sin poder escribir a su manera lo que quieren expresar, ello se explica porque debido a su nivel de madurez neurológica y psicológica desconocen la estructura de las palabras, frases, oraciones a nivel alfabético, hecho que aparentemente dificulta la comprensión y producción de los textos a los que se enfrentan. Su lectura y

escritura se caracteriza por decodificar las palabras que conforman el texto, sin llegar a la comprensión global o intertextual, así como por copiar el texto de manera mecánica sin relacionar con las ideas o mensajes que desea expresar.

En lo referente a la **competencia comprende textos orales** los niños y niñas del nivel inicial presentan dificultades las mismas que se expresan en dificultades para escuchar activamente diversas situaciones comunicativas; recuperar y organizar información; inferir el significado y reflexionar sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales. Asimismo, encontramos escasa capacidad para incorporar normas culturales que permiten su comunicación oral fluida y dinámica; poco interés y motivación para atender una lectura, identificar información; desmotivación para expresar con sus propias palabras lo que entendió del texto escuchado; explicar las relaciones de causa – efecto entre ideas escuchadas; asimismo, mencionar las características de personas, personajes, animales y objetos del texto escuchado; de igual forma, participar frente a sus compañeros y comunicar de qué trata el texto escuchado, interpretar el texto oral a; partir de los gestos, expresiones corporales y el mensaje del interlocutor; decir lo que le gusta o le disgusta del texto escuchado. Ministerio de Educación (2015).

En relación a la **competencia comunicativa comprende textos escritos** los sujetos de estudio se percibe problemas para identificar lo explícito de los textos escritos; diferenciar las palabras escritas de las imágenes y los números; localizar información en textos que combinan imágenes y palabras; escasa capacidad para expresar con sus propias palabras, el contenido de diversos tipos de textos que le leen; opinar sobre lo que le gusta o le disgusta de los personajes y hechos del texto que le leen; representar a través de otros lenguajes, algún elemento o hecho que más le ha gustado del texto que le leen. De igual

forma, tienen limitaciones para mencionar las diferencias entre los personajes, hechos y lugares en los textos que le leen; formular hipótesis sobre el contenido del texto a partir de algunos indicios: título, imágenes, siluetas, palabras significativas; deducir las características de personas, personajes, animales, objetos y lugares del texto que le leen; y, por último, explicar las relaciones de causa – efecto entre ideas que escucha del texto que le leen.

Con respecto a la **competencia se expresa oralmente** expresan limitaciones para expresar espontáneamente sus necesidades, sentimientos, deseos, ideas, y experiencias, limitaciones para pronunciar con claridad de tal manera que sus compañeros lo entiendan; así como sostener una conversación o dialogo interpersonal fluida y amena; de igual forma, con frecuencia presenta un vocabulario muy limitado que no contribuye a la construcción de su lenguaje; todo lo descrito genera en ellos inhibirse en participar en exposiciones orales o expresarse ante un público.

Y, en cuanto a la **competencia produce textos escritos** se evidencia escaso manejo de los procesos cognitivos para planificar, textualizar y revisar; tienen dificultades para ordenar y secuenciar ideas; determinar los propósitos; así como reconocer la estructura de un texto esto se debe a su insuficiente capacidad para comunicar y organizar verbalmente sus ideas, transmitir mensajes, sentimientos y conocimientos de lo vivido; dar su opinión sobre diferentes textos elaborados por él y/o por sus compañeros; asimismo, dificultades para utilizar signos y símbolos no convencionales para crear textos con diferentes formatos, de acuerdo con sus posibilidades; así como, producir diferentes textos planificando el qué, para qué y cómo del texto, luego “escribe” su nombre.

Igualmente, presentan limitaciones para mencionar, con ayuda del adulto, el destinatario, el tema y el propósito de los textos que va a producir; dictar textos a su docente o escribir a su manera, según su nivel de escritura, desarrollar sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir un mensaje; usar un vocabulario de su ambiente familiar y local; y, por último, dificultades para revisar sus escritos que han dictado, en función de lo que quiere comunicar.

Basada en estas regularidades, la intencionalidad de la investigación fue proponer un programa curricular contextualizado, el mismo que se traduce en un instrumento de orientación pedagógica donde las docentes de inicial adapten los diferentes procesos curriculares del área de comunicación, teniendo en cuenta aspectos de la problemática local, necesidades e intereses de los estudiantes, poner en práctica metodologías pertinentes y funcionales, así como garantizar aprendizajes significativos que les ayude a solucionar sus problemas y construyan interacciones e interrelaciones sociales basado en el diálogo y una comunicación formal.

CAPÍTULO II.

PROGRAMA CURRICULAR CONTEXTUALIZADO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

PROGRAMA CURRICULAR CONTEXTUALIZADO Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

El capítulo II analiza e interpreta el marco teórico de la investigación, contiene las bases conceptuales y teóricas del Programa curricular contextualizado y las competencias comunicativas; los mismos que garantiza la consistencia y el sustento científico del estudio.

Asimismo, presenta el modelo teórico, a través de una representación gráfica donde se articula, relaciona y configuran holísticamente el enfoque educativo por competencias, comunicativo textual y la pedagogía ignaciana, incluye además las dimensiones del objeto de estudio y el campo de acción con el propósito de transformar la situación problemática presentada en el capítulo anterior.

2.1 Antecedentes

Martín (2013) realizó la tesis de grado titulada “La competencia comunicativa en educación infantil. El juego como recurso dinamizador de la competencia lingüística”; realizada en la Universidad de Valladolid de España. Llegan a las siguientes conclusiones:

El desarrollo de la competencia comunicativa no es un proceso rápido y sencillo, por lo que es imprescindible potenciar las capacidades de los niños/as al máximo, así como motivarles. La familia y la escuela son dos ámbitos de vital importancia en el desarrollo de las capacidades de la persona, por lo que las experiencias que se produzcan en ellas van a influir en la adquisición de la competencia comunicativa de los niños/as.

Asimismo, determina que la comunicación no verbal es muy importante a la hora

de comunicar lo que se desea, por lo que no se debe relegar ésta a un segundo plano, ya que gracias a ella la comunicación adquiere un sentido completo

Concluye, además, que el juego es un recurso eficaz para estimular el desarrollo del lenguaje, un auténtico medio de aprendizaje y disfrute, ya que favorece la imaginación y la creatividad, y permite al adulto conocer las necesidades e intereses del niño/a. De igual forma, es una actividad que permite el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y comunicativas.

Martínez, (2015) desarrolló la tesis de post grado denominada “Las competencias comunicativas en las prácticas pedagógicas de los docentes en formación en la Escuela Normal Superior de Gachetá 2013- 2014”, realizada en la Universidad Militar Nueva Granada de Bogotá – Colombia; llegando a las siguientes conclusiones:

La investigación demuestra que son los propios docentes quienes reconocen sus dificultades comunicativas y las deficiencias en el currículo y en el plan de estudios de la institución en cuanto a enfoque por competencias, específicamente en el ámbito de la comunicación y el lenguaje.

Concluye que las competencias comunicativas se convierten en ejes fundamentales de las prácticas pedagógicas vistas desde el punto de vista socializador y como herramienta del mejor desempeño docente. Y, propone el diseño de un currículo pertinente que contemple el desarrollo del lenguaje a partir de las competencias comunicativas, no como un programa académico o una asignatura más del plan de estudios sino como eje transversal del currículo que permee todas y cada una de las actividades y que además facilite la práctica pedagógica en contextos reales.

Brindan herramientas que permiten a formadores y docentes volver la mirada sobre sus prácticas de enseñanza, extrañarse de las mismas, alejarse y, con el lente de observadores perspicaces, tratar de develar que hay detrás de ellas, que intenciones las configuran, cuál es su rol como maestros, qué papel juegan los estudiantes y, algo muy importante, para qué se lee y se escribe en ese micromundo que es la escuela.

Chávez y Ramos (2014) trabajaron la tesis de grado denominada “Influencia familiar en el desarrollo de las competencias para iniciar el primer grado de primaria, en los infantes de cinco años de cuatro instituciones educativas del distrito de Florencia de Mora -Trujillo, año 2013”; realizada en la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo; llegando a las siguientes conclusiones:

Las competencias para iniciar el primer grado de primaria se ubican en los niveles altos en los infantes de cinco años, según el tipo de estructura familiar del que provienen, motivos de estudio.

Las autoras demostraron que hay mayor presencia de competencias lógico matemáticas, visuales, lingüísticas y lateralidad, en los infantes de cinco años, que provienen de familias nucleares. Por su parte, en el grupo de niños y niñas de familias extensas, igualmente los mayores porcentajes se ubican en los niveles altos; pero también destacan niveles medios en los sujetos de estudio.

El análisis diferencial entre los niños y niñas según el factor estructura familiar, en las competencias para iniciar el primer grado, son diferentes en las competencias auditivas,

siendo los niños de familias nucleares quienes destacan en mayor medida en estas habilidades.

Por otro lado, no hallan diferencias significativas en las competencias socioemocionales, lógico matemáticas, visuales, psicomotoras, lingüísticas y lateralidad. Sin embargo, encuentran diferencias significativas en las competencias para iniciar el primer grado, destacándose los niños y niñas de familias nucleares respecto a aquellos de familias extensas.

Vásquez (2015) en su investigación de post grado propuso un Modelo didáctico comunicativo integral, sustentado en la Teoría Sociocrítica y Lingüístico Textual, para el desarrollo de capacidades comunicativas de los educandos de Educación Primaria, en el área de comunicación, de la ciudad de Jaén 2013, realizado en la Universidad

Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque, alcanzando las siguientes conclusiones: El Modelo Didáctico Comunicativo Integral, potenció la comprensión lectora en los estudiantes en su nivel literal, inferencial y crítico; mejoró la producción de textos internalizando el manejo de los procesos de la escritura como la planificación, textualización y revisión; y fortaleció la expresión y comprensión oral promoviendo en los niños la planificación de las actividades previas a su exposición; estimular su expresión en escenarios reales; y establecer actividades de control y metacognición.

Asimismo, la aplicación del Modelo Didáctico Comunicativo Integral contribuyó en articular y configurar holística y dialécticamente la comprensión lectora, producción de textos, así como la expresión y comprensión oral en el área de comunicación a través de la propuesta de competencias, capacidades y actitudes las mismas que se sustentan en la Teoría del Aprendizaje Significativo, la Teoría Sociocrítica, los aportes de la lingüística textual y el enfoque comunicativo.

La implementación práctica del Modelo Didáctico Comunicativo Integral se desarrolló a través de sesiones de aprendizaje las mismas que en su estructura comprende la integralidad de las capacidades, conocimientos, actitudes, estrategias, medios y materiales educativos e indicadores; y cuyo propósito estuvo orientado al desarrollo de los niveles literal, inferencial y crítico de la comprensión lectora; de los procesos de planificación, textualización y revisión relacionado con la producción de textos; y de la expresión y comprensión oral a través de actividades previas, expresión en escenarios reales; actividades de control y metacognición.

2.2 Bases conceptuales.

2.2.1 Programa

“En sentido general, un programa es un plan o sistema bajo el cual una acción está dirigida hacia la consecución de una meta” (Aubrey, 1982). “Es una estructura para obtener objetivos más específicos que los del plan y por lo tanto tiene mayor precisión de las acciones y de los recursos para su realización”. (Aubrey, 1982, p. 128)

Desde un enfoque similar, Riart (1996), entiende que programa “es una planificación y ejecución en determinados períodos de unos contenidos, encaminados a lograr unos objetivos establecidos a partir de las necesidades de las personas, grupos o instituciones inmersas en un contexto espaciotemporal determinado”.

Rodríguez (1993), un programa es: “un conjunto de acciones sistemáticas, cuidadosamente planificadas, orientadas a unas metas como respuesta a las necesidades educativas de los alumnos, padres y profesores de un centro”.

“La palabra programa se utiliza para referirse a un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas. Tanto a los efectos de su elaboración como de su posterior evaluación dos procesos que deberían guardar armonía y coherencia”. (Pérez, 2000, p. 268)

“Un programa de estudio es una formulación hipotética de los aprendizajes, que se pretenden lograr en una unidad didáctica de las que componen el plan de estudios, documento éste que marca las líneas generales que orientan la formulación de los programas de las unidades que lo componen” (Pansza, M. 1986, p. 17).

2.2.2 Currículo

En relación al término currículo, “...se entiende por currículo el proceso de reflexión y toma de decisiones acerca del compromiso ético y político de la educación con el futuro del ser humano y el mundo, en cualquiera de los tipos y modalidades educativas” (Herrera, 1995, p.28). Además, “para efectos de su estructuración, implementación y evaluación se le entiende como un sistema complejo, abierto y vivo” (Mallarino, Jaramillo y Herrera, 2000).

Según Fernández (2004) el currículum se expresa como un conjunto de experiencias de aprendizaje (currículum como acción); y como plataforma para la descripción y mejora de la realidad de las clases que sirva para la reconstrucción del conocimiento configurador de la práctica (currículum como representación de la acción)

Por su parte, Guzmán y Pinto (2004) entienden el currículum como una construcción social integradora y como comunicación crítica e integradora de los sujetos que adquieren colectivamente la experiencia de diseñar, desarrollar e implementar, en un mismo proceso y en una misma situación, el proyecto curricular del centro escolar.

Escudero (1999) y Ruiz (2005) reconocen una correspondencia del currículo, como campo teórico y como ámbito de la práctica educativa. Desde el ámbito de la teoría curricular, el currículo es el conjunto de conceptos, teorías y principios generales que constituyen el cuerpo fundamentado y reflexivo de la propia realidad educativa; y, en la dimensión práctica, el currículo es la acción que opera a nivel institucional y guía el trabajo de los profesores. De este modo, el currículo concreta las intenciones de una sociedad, se construye sobre el eslabón que une la teoría y la práctica educativa, porque establece los lineamientos para su diseño, desarrollo y evaluación curricular (Escudero, 1999 & Ruiz, 2005).

Revilla (2014) conceptualiza el currículo como plan, contenido, conjunto de experiencias, documento orientador, responsabilidad social, entre otras acepciones. Es así que la concepción que se asuma del currículo dependerá del paradigma y de la(s) teoría(s) que fundamentan la educación, las cuales se constituirán en la base sobre la cual una institución educativa asumirá una posición al momento de establecer un planteamiento curricular. (Espezúa y Santa María 2015, p. 9)

2.2.3 Diseño curricular

En esta misma línea de análisis Cantón y Pino – Juste (2011) y Revilla (2014) definen diseño curricular como un proceso de previsión dinámico, organizado, contextualizado y consensuado de los procesos y elementos curriculares que involucra acciones específicas con una determinada metodología que permitan la toma de decisiones sobre el proceso enseñanza aprendizaje. Ambos autores reconocen que para elaborar un diseño curricular se debe tener en cuenta el diagnóstico de problemas, necesidades, expectativas y aspiraciones; los avances científicos tecnológicos; concepciones y exigencias educativas; metas, valores, condiciones de la realidad, tipo de estudiante que desea formar; enfoque,

teoría y modelo curricular, etc. Para asumir una postura curricular que se materializa en una propuesta, normalmente escrita en un documento, que orienta la práctica educativa. (Espezúa y Santa María 2015, p. 35) Casanova (2012) considera que el diseño curricular es importante en la medida que debe responder a las necesidades personales de los estudiantes, así como a las necesidades de su contexto social actual, que incluya todo lo importante para que la población desarrolle una formación básica integral, que favorezca aprendizajes transferibles, logro de competencias para la vida, un proceso formativo continuo y la propia toma de decisiones, todo esto como sinónimo de calidad educativa.

En conclusión, para Espezúa y Santa María (2015, p. 35) el diseño curricular implica una doble perspectiva conceptual a decir; desde una concepción estática, el diseño curricular es un producto final, donde se releva su carácter estructural, como un documento que da orientación a la práctica educativa. Asimismo, desde una concepción dinámica, se define como un proceso de cambio, mejora, que evoluciona de acuerdo a las exigencias de un entorno social y al cual debe adaptarse (Castillo & Cabrerizo, 2006).

2.2.4 Contextualización curricular

El currículo, situado contextualmente, se puede entender como el ejercicio cotidiano de construcción de sentidos, fundamentos, principios y criterios de desempeño, el lugar de reflexión, evaluación y confrontación de imaginarios y realidades, la instancia de apropiación de estrategias metodológicas y comunicativas, y la dinámica dialógica en el proceso de estructuración y fortalecimiento de concepciones y paradigmas, que guían la tarea social del maestro, como sujeto activo en el proceso de configuración del hecho educativo. (Mallarino, 2007, p. 75)

En base a las conceptualizaciones previas, la contextualización curricular se puede visualizar como un proceso de toma de decisiones que, a priori, debe estar epistemológica y situacionalmente informado (Oberg, 1990). Según Oberg (1990), su base científicocultural no es otra que la que proviene del conocimiento didáctico del contenido propio de cada área curricular presente en el programa escolar, lo que nos remite a una mirada intermedia del currículum en palabras de De la Torre (1993).

Mientras que su componente situacional proviene no sólo del conocimiento de la realidad cultural del alumnado al que va dirigido, de la competencia curricular del alumnado y del clima social y de aprendizaje que se crea en la escuela (Fernández, 2004), sino también de la comprensión del espacio social, cultural e institucional en el que se desarrolla y que forma parte de la representación en acción, que lo complementa en función de la visualización de sus objetivos y el establecimiento de los cursos de acción que lo distinguen. Siendo así, el desafío más claro viene a ser el de la reconceptualización crítica de la naturaleza del currículum, para verlo no en términos de planes fijos o ideologías defendidas, sino como una imagen que gravita sobre el proceso educativo y da dirección y significado a dicho proceso (Doll, 2002), que lo resignifica y, por ende, configura un posicionamiento consiente y activo frente al mismo.

En conclusión, el proceso de contextualización curricular sería, hasta aquí, un proceso de representación en acción (Fernández, 2004), de toma de decisiones epistemológica y situacionalmente fundamentado (Oberg, 1990), que busca la resignificación crítica de sus contenidos e intenciones.

Espinoza (2004) establece que la contextualización curricular implica la toma de decisiones por parte del o los docentes, las que a su vez responden a motivaciones explícitas

o implícitas, individuales o colectivas que muchas veces están asociadas a la cultura del centro educativo, aunque no todas ellas provienen expresamente de esa fuente, también debemos considerar sus propios modelos iniciales, en este caso de la enseñanza de las áreas curriculares, y también de la acción pedagógica como tal.

Plantea, además, que la contextualización es un proceso ‘incardinado’, situado, o sea sucede en un tiempo y espacio con determinadas características sociales, económicas, culturales, históricas, políticas, que lo caracterizan y prefiguran de forma específica.

(Espinoza, 2004)

Desde esta perspectiva, la contextualización curricular se establece como una estrategia comunicante entre la prescripción curricular central y las necesidades objetivos propios de la escuela, los docentes y los estudiantes. De modo que se ubicaría en principio en el segundo nivel de concreción del desarrollo del currículum, vale decir, en el ámbito que integran los Proyectos Educativos Institucionales de los centros escolares, ya que es en ese momento-espacio, dónde se toman las primeras decisiones que ajustan la propuesta curricular ministerial a las demandas y propósitos de cada realidad educativa. (Reinoso, 2012, p. 38)

Mallarino, (2007, p. 75) plantea, la contextualización del currículum como la acción de situar el currículum en un espacio de intervención multicultural socialmente complejo, a partir de la articulación de la pedagogía con otras disciplinas; del diálogo de modelos gnoseológicos; de la confrontación de lo aprendido con la realidad en la dinámica de ajuste y transferencia de contenidos, formas de pensar, formas de saber y de hacer, traducidos a discursos particulares y posibles; de la observación y análisis de la realidad para consolidarla o transformarla y de la construcción de bitácoras conceptuales y contextuales adecuadas, que guíen el acto educativo.

En este sentido, Mallarino (2007, p. 76) propone que la concepción e implementación de un modelo contextual del currículum debe tener en cuenta la caracterización de tres tipos de contextos:

- El contexto de intervención pedagógica: categorizado como horizonte de sentido, en el que se da cuenta de los propósitos, hechos y prácticas educativas, las justifica y las sitúa antropológica, cultural y socialmente. Se pregunta por la naturaleza y relevancia social del conocimiento disciplinar, construye un ideal de hombre y de desarrollo humano y traza la prospectiva educativa del país. El maestro que comprende la complejidad del hombre y del conocimiento, la multifactorialidad que se juega un proyecto educativo como proyecto de desarrollo humano, cuando pone en sus manos la vida y el futuro de los sujetos, está en capacidad de tomar decisiones y construir entornos vinculantes, democráticos y polivalentes que le garanticen a todos aquellos que se educan, la posibilidad futura de construir cultura y país. Definir el horizonte de sentido de la práctica educativa y asignarle una tarea pertinente y coherente a su saber, significa para el maestro, entenderse como gestor curricular.

- El contexto de intervención didáctica - horizonte operativo: caracteriza al sujeto de conocimiento: estilos cognitivos, dimensión intelectual, representaciones mentales, relación sujeto-objeto-conocimiento, espacios, tiempos, y al sujeto mediador del proceso de conocimiento: modelos de enseñanza, estrategias didácticas, metodologías, saberes y contenidos pertinentes, y procesos de conocimiento implicados en la intervención pedagógica.

Los diferentes enfoques de estudio del pensamiento facultan al maestro en la posibilidad de entender la naturaleza del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la

perspectiva de la naturaleza cognitiva del sujeto que aprende (analítico, inferencial, práctico, visual, narrativo, intuitivo), desde la particularidad del saber que se pone en escena (lógico, lingüístico, cinético, abstracto, conceptual, valorativo), desde las relaciones que establece el sujeto con la realidad (empíricas, pragmáticas, racionales, sensibles, inductivas) y desde la elección de accesos adecuados al conocimiento (estrategias didácticas, mediaciones, facilitación), es decir, hacen realidad la naturaleza contextual del currículo.

- El contexto de intervención discursivo - horizonte epistemológico: es fundamentalmente un contexto de reflexión y de fundamentación de la postura del maestro frente a su saber profesional y a su saber disciplinar, en donde deviene productor de oportunidades y pretextos de formación, se configura teóricamente y se cultiva para diseñar ambientes, entramados, redes, prospectivas teleológicas y éticas futuribles. Es la instancia en la cual el docente humaniza los saberes, la ciencia y el conocimiento, porque son para el hombre y están al servicio de su libertad y de su felicidad. El conocimiento de la multidimensionalidad del pensamiento humano en la posibilidad de conocer y de acceder a la información, de las maneras diversas de entender el mundo y de interpretar la realidad, de las posibilidades infinitas de la palabra, el sonido, la forma, la metáfora, el juego y la creatividad, le otorga al maestro una herramienta privilegiada que le permite tomar decisiones acerca de su hacer y de su saber, que ponen en juego el futuro de aquellos que comparten sus espacios.

La contextualización curricular constituye un proceso a través del cual, las propuestas curriculares se ajustan a los parámetros particulares de los diversos entornos, instituciones y colectivos donde se aplicarán. En dicho proceso, la lógica de lo general, lo estandarizado, lo prescriptivo se contraponen a la lógica de lo local, lo situacional, lo

adaptativo. Se trata de una visión de la educación y de la función de las escuelas contraria a la homogeneización y respetuosa con la diversidad. (Zabalza, 2012, p. 1)

2.2.5 Programa curricular contextualizado

El programa curricular contextualizado se configura como un conjunto de actividades teórico prácticas cuyo propósito es abordar las demandas e intencionalidades del nivel inicial, a través de la promoción de acciones consientes de deliberación y decisión crítica y reflexiva llevadas a cabo por las docentes con el fin de resignificar las rutas de aprendizaje, hacerlas pertinentes y atribuirles de sentido antes de ser transferida a la sala de clases, lugar en que además será presentada de modo tal que dejará abierta la posibilidad de volver a resignificarla con la participación de los estudiantes y padres de familia.

2.2.6 Competencia

Boyatzis (1982), define competencia como “la destreza para demostrar la secuencia de un sistema de comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado para alcanzar una meta, y debe demostrarse en algo observable, algo que una persona dentro del entorno social pueda observar y juzgar”.

La UNESCO (1998), define competencia como: “el conjunto de comportamientos socio afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad, una tarea” Así mismo, y desde la perspectiva educativa, sostiene que “es necesario propiciar el aprendizaje y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al

desarrollo cultural, social y económico de la Sociedad de la información” (Argudín, 2005, p.12)

Las competencias, están constituidas por procesos subyacentes (cognitivo-afectivos), así como también por procesos públicos y demostrables, que permitan elaborar algo de sí para los demás con rigurosidad (Gallego, 1999).

El documento Marco común europeo de referencia (MCER) para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2002), considera que “las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”. Pero, además, especifica aún más y menciona unas competencias generales, las cuales define como: “las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas” y, puntualiza: “las competencias comunicativas son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (p. 9).

Por su parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Nivel Superior de México, ANUIES, citado por (Argudín, 2005, p.13), afirma que “la educación basada en competencias, se fundamenta en un currículum apoyado en las competencias de manera integral y en la resolución de problemas”. Además, “utiliza recursos que simulen la vida real: análisis y resolución de problemas, que aborda de manera integral; trabajo cooperativo o por equipos favorecido por tutorías”

Argudín (2005), “las competencias ofrecen un nuevo significado al acto de aprender, en la medida que quien aprende se identifica con lo que produce, al reconocer el proceso que realiza y la metodología que dirige el proceso” y las define literalmente como “un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognoscitivas,

psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño una actividad o una tarea” y afirma también que “la educación basada en competencias concierne a una experiencia práctica, que se vincula con los conocimientos para lograr una intención” (p.15).

Los docentes, definen las competencias desde su ámbito pedagógico en términos de logros, indicadores de logros, capacidades y conocimientos; los empresarios, en cambio, las abordan desde el ámbito laboral, en términos de desempeño, productividad, eficiencia y profesionalidad. Y, desde un ámbito más teórico, es posible entenderlas en términos de nociones y de conceptos (Fernández, 2006, p.133).

Tobón; citado por Fernández, (2006: 137) conceptualiza las competencias como estructuras complejas de procesos que las personas ponen en acción- actuación-creación para resolver problemas y realizar actividades (de la vida cotidiana y del contexto laboral profesional), orientadas a la construcción y transformación de la realidad.

Integran el saber conocer (observar, analizar, comprender y explicar), el saber hacer (desempeño basado en procedimientos y estrategias), el saber estar (participación y trabajo colaborador) y el saber ser (automotivación, iniciativa, liderazgo y creatividad), teniendo en cuenta los requerimientos específicos del entorno, las necesidades personales y las condiciones de incertidumbre, con autonomía intelectual, conciencia crítica y espíritu de reto, asumiendo al mismo tiempo las consecuencias de sus actos y buscando el bienestar humano.

Durán, López, Sánchez-Enciso y Sediles (2009) argumentan que la competencia es la combinación unida de conceptos, destrezas y actitudes que nos permiten resolver una tarea

compleja. La adquisición de una competencia es un proceso continuo y la transmisión de las mismas es una función básica del aprendizaje por competencias.

Para Tobón (2010) competencias es actuar de forma integral para resolver o contribuir a resolver determinados problemas del contexto con flexibilidad, pericia, y compromiso ético. Esto llevaría necesariamente a un profundo cambio de paradigma de la educación, en el sentido que ya no se trata de formar y aprender, sino de aprovechar los escenarios educativos como oportunidades reales para vivir mejor, ser felices y contribuir al bienestar socio ambiental.

Para Tobón, Pimienta y García (2010, p. 12) “una competencia no es sólo tener un saber hacer, un saber conocer o un saber ser por separado, sino movilizar los diversos saberes (ser, hacer y conocer) hacia el logro de una meta determinada en el contexto”.

La académica Parra en su documento de Jaibaná.com citado por Martínez, (2015, p. 32), define las competencias comunicativas como: Un conjunto de procesos lingüísticos que se desarrollan durante la vida, con el fin de participar con eficiencia y destreza, en todas las esferas de la comunicación y la sociedad humana. Hablar, escuchar, leer y escribir son las habilidades del lenguaje. A partir de ellas, nos desenvolvemos en la cultura y la sociedad, y a través del desarrollo de estas habilidades, nos volvemos competentes comunicativamente. A medida que adquirimos herramientas y experiencia, para el respectivo despliegue de nuestras competencias comunicativas, el ejercicio auténtico de la producción discursiva y la interacción comunicativa, se dará de manera clara, oportuna y precisa, entre las sociedades que favorezcan su desarrollo (Parra, 2014, p.5).

2.2.7 Comunicación

Para Mayor, (1983) citado por García y Medina (1989) la comunicación es "el intercambio significativo entre sistemas interactivos". Mayor presenta un primer modelo

de comunicación donde aparece un campo de experiencias de la fuente, una intención del emisor y emisión del mensaje, una expectativa e intención del receptor y recepción del mensaje y el campo de experiencias del destinatario, además de los otros componentes arriba mencionados. Y, en el segundo modelo (1984) se observan las variables biológicas, cognitivas, socioculturales, y un sistema lingüístico agregado para la "producción" y "comprensión" de un texto.

Según el Diccionario de lingüística moderna de Álvarez y Martínez (1997), establece la siguiente definición:

“Llamamos comunicación al proceso mediante el que un mensaje emitido por un individuo, llamado emisor, es comprendido por otro llamado receptor o destinatario, que es la persona o entidad a quien va dirigido el mensaje, gracias a la existencia de un código común. Este proceso abarca dos etapas: la emisión y la recepción del mensaje llamadas respectivamente la codificación y la descodificación.”

Guardia, (2009, p. 16) considera además que, a los componentes de la comunicación señalados anteriormente, hay que agregar los otros propuestos por Jakobson como son el canal, que viene a ser el medio, el vehículo, utilizado para hacer llegar ese mensaje y el contexto, situación o referente, entendido éste como la dimensión espacio-temporal y física, además de los objetos relevantes presentes en una realidad.

La comunicación es un proceso interactivo e interpersonal. Proceso, en cuanto se producen etapas, e interactivo e interpersonal, porque ocurre entre personas y está compuesto por elementos que interactúan constantemente. (Guardia, 2009, p. 15)

Clevenger y Mathews (1971) citado por Álvarez y Martínez (1997) explican el proceso de la comunicación humana, como la transmisión de señales y la creación de significados; por su parte, DeFleur, M.L. y S. Ball-Rokeach (1982) citado por García y Medina (1989), presenta a la comunicación humana desde cinco perspectivas: como un proceso semántico, neurobiológico, psicológico, cultural y social; asimismo, Buys y Beck (1986) citado por Guardia, (2009, p. 15) definen el proceso como el "conjunto de factores interrelacionados, de manera que, si fueras a quitar uno de ellos, el evento, la cosa o la relación dejaría de funcionar."

Duarte (2003, pp. 46-48), desarrolla el concepto y la caracterización de la comunicación con base en Merleau-Ponty, el cual denomina el "acto de comunicar como el encuentro de fronteras perceptivas", siendo que "al otro y su conciencia sólo se puede acceder porque también el hombre es un ser cultural". La interacción entre el ser humano culturalmente situado y los objetos culturales propicia el desarrollo de motivos y percepciones de uno con otro, que compartan y creen entendimientos comunes, en los cuales el lenguaje promueve el diálogo entre las conciencias. En este punto es fundamental mencionar lo que Merleau- Ponty define sobre la comunicación, citado por Duarte:

... el sentimiento de compartir es lo que define la comunicación, es construir con el otro un entendimiento común sobre algo. Es el fenómeno perceptivo en el cual dos conciencias comparten en la frontera. El entendimiento común no quiere decir concordancia total con los enunciados envueltos en el intercambio. El entendimiento puede ser la conclusión de las conciencias que discrepan de los enunciados una de otra. El lenguaje despunta, entonces, como objeto cultural de percepción del otro. El lenguaje se convierte en el plano en el cual la zona de encuentro puede ser diseñada mediante el diálogo. (2003, p. 47)

Por su parte Marcondes (2004) considera que la simple difusión de informaciones no es comunicación. Tampoco es “instrumento”, es un proceso que refuerza la idea de intercambio, por tanto, concluye que:

[La comunicación] es un acontecimiento, un encuentro feliz, el momento mágico entre dos intencionalidades, que se produce en el “roce de los cuerpos” (si tomamos palabras, canciones, ideas también como cuerpos); ella viene de la creación de un ambiente común en que los dos lados participan y extraen de su participación algo nuevo, inesperado, que no estaba en ninguno de ellos, y que altera el estatuto anterior de ambos, a pesar de mantenerse las diferencias individuales. Ella no funde dos personas en una sola, pues es imposible que el otro me vea a partir de mi interior, sino que es el hecho de participar ambos de un mismo y único mundo en el cual entran y que en ellos también entra. (Marcondes, 2004, p. 15)

2.2.8 Competencias comunicativas

El termino competencia comunicativa es entendido como la capacidad del ser humano de “entender e interpretar” cualquier situación comunicativa, lo que implica ir más allá del significado explícito de la palabra, valorando a la vez la intencionalidad, motivación, expresión que está implícito en el acto comunicativo (Berns, 1990), no obstante, estas están ampliamente mediadas por el contexto donde tiene lugar la comunicación, en tanto los referentes sociales, culturales y psicológicos determinan el uso particular del lenguaje según la situación.

La competencia comunicativa es aquella que “comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y

translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada”. (Girón y Vallejo, 1992, p.14).

Hymes (1996) señala que la competencia comunicativa es la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (p.15).

Asimismo, Hymes, define la competencia comunicativa como: el uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y social e históricamente situados, lo que destaca la función del lenguaje como producto social. Así, el concepto de comunicación adquiere una dimensión más amplia, de la simple relación entre un “emisor” y un “receptor”, pasa a considerarse la interacción entre dos interlocutores, quienes, en un plano de igualdad, en un contexto sociocultural y mediante actos comunicativos se hacen partícipes del intercambio de sentidos y significados (1996, No. 4, p. 37).

Cassany (2000), basándose en el concepto introducido por Hymes (1996), manifiesta que la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presentan cada día. Esto quiere decir que seremos competentes comunicativamente si somos capaces de hablar, leer y escribir y si lo hacemos con idoneidad. De la afirmación anterior se deduce que la competencia comunicativa se manifiesta mediante situaciones de desempeño o de conductas externas. Pero tal conducta no es mecánica, sino que involucra una serie de procesos internos que

la impulsan: los conocimientos, las actitudes, las decisiones, los rasgos de personalidad, etc. (Ministerio de Educación, 2010, p. 8)

Cinta (2001), establece que “las competencias comunicativas implican el despliegue de capacidades relacionadas con el uso del lenguaje, competencias lingüísticas, discursivas, pragmáticas. Las competencias en la lengua escrita y las habilidades lingüísticas, desde el enfoque funcional y comunicativo de los usos sociales de la lengua, se concretan en cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir; contextualizadas en una gran variedad de géneros discursivos, orales y escritos (exposiciones académicas, debates, presentaciones, entrevistas, reseñas, asambleas, cartas, narraciones, autobiografías, tertulias, etc.)”

De la Rosa (2004), las competencias comunicativas hacen referencia a la capacidad de producción, recepción e interpretación de mensajes de diferentes tipos y a través de diferentes medios, que puedan promover interacciones educativas, de cualquier nivel, lo cual permite adecuar diferentes contextos dentro del aula.

Beltrán (2004), conceptualiza la competencia comunicativa como el conjunto de habilidades que posibilita la participación apropiada en situaciones comunicativas específicas. Considera que participar apropiadamente en una interacción comunicativa consiste en cumplir con los propósitos de la comunicación personal; esto es, lograr lo que se quiere o necesita y hacerlo dentro de lo socialmente aceptable (sentido y coherencia). En sus trabajos aborda las competencias comunicativas desde dos enfoques, que en su opinión permiten orientar la comprensión del proceso comunicativo:

El primero, se ubica en el nivel intraindividual y da cuenta de la facultad humana de adquirir y usar el lenguaje, lo que se denomina competencia lingüística; y el segundo, corresponde al nivel interindividual, donde se destaca el papel que desempeña la interacción social en la construcción de la competencia comunicativa, hace referencia al aprendizaje de la lengua, es decir, se pretende que el sujeto sea competente para comunicarse en la lengua estudiada, tanto en la forma oral como escrita en las distintas situaciones de la vida cotidiana. (García, 2008, p. 1008 - 109)

Para Martínez (2006) competencia comunicativa es una habilidad interpersonal en la que se ponen en juego manifestaciones orales y escritas del sistema de comunicación. Dicho sistema se agrupa en tres campos: el ideativo, el lingüístico y el comunicativo, los cuales toman lugar en una infinita variedad de situaciones que demandan un buen uso de los estilos comunicativos dependiendo del contexto cultural.

Cuellar (2009), define las competencias comunicativas como la “configuración psicológica que comprende las Capacidades cognitivas y metacognitivas para Comprender y producir significados, los conocimientos acerca de las estructuras lingüísticas discursivas y las habilidades y capacidades para interactuar en diversos contextos socioculturales, con diferentes fines y propósitos, es condición indispensable que debe lograr todo profesional en la actualidad, pero para el psicólogo de la salud resulta vital.”

De las afirmaciones anteriores, se deduce que la competencia comunicativa se manifiesta mediante situaciones de desempeño o de conductas externas. Pero, tal conducta no es mecánica, sino que involucra una serie de procesos internos que la impulsan: los conocimientos, las actitudes, las decisiones, los rasgos de personalidad,

(Vásquez, 2015, p. 61)

2.2.9 Comprende textos orales

En esta competencia el estudiante comprende, a partir de una escucha activa, textos orales de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, interpreta críticamente las distintas intenciones del interlocutor, discierne las relaciones de poder y los intereses que están detrás de su discurso. Es decir, de manera reflexiva los evalúa y asume una posición personal sobre lo escuchado. (Ministerio de Educación, 2015, p. 57)

Esta competencia se refiere a textos orales de diverso tipo. A menudo y con distintas intenciones, recibimos y enviamos múltiples textos orales. También encontramos interacciones orales mediadas por las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) tanto en zonas urbanas como rurales: celulares, televisión, radio, Internet, etc. Con muchos de esos tipos de textos orales y con muchos otros más interactúan también los niños de esta etapa escolar. (Ministerio de Educación, 2015, p. 58)

Incluye, además, la interacción de los niños en diversos espacios: la casa, la calle, la tienda, la escuela, el aula, etc. Cada espacio implica una situación comunicativa particular, pues en ellos hay distintos tipos de registros y diferente vocabulario. Los mensajes en los niños cuando interactúan en una situación tienen la necesidad de comprender los distintos tipos de textos que escuchan. Por eso, es importante que participen en variadas situaciones comunicativas, tanto formales (asamblea de aula, diálogo para tomar acuerdos, etcétera) como informales (saludar, comprar una fruta, contar una anécdota, contar un chiste, etc.). (Ministerio de Educación, 2015, p. 58)

En cada texto oral que los niños escuchan hay una intencionalidad, ya sea dicha expresamente (explícita) o no (implícita). En consonancia con esa intencionalidad los niños actúan. Es importante que, también a estas edades, se aproximen a los textos orales de manera crítica según su nivel de maduración. La criticidad los ayuda a discernir y a asumir una posición personal respecto a lo que escuchan (estar de acuerdo o en desacuerdo), preguntar, expresar sus puntos de vista y pedir más argumentos.

(Ministerio de Educación, 2015, p. 59)

2.2.10 Se expresa oralmente

Esta competencia favorece que el estudiante se exprese oralmente de forma eficaz en variadas situaciones comunicativas; interactúe con diversos interlocutores en diferentes situaciones comunicativas y logre expresar, según su propósito, sus ideas con claridad y coherencia. Esto implica adaptar su texto al destinatario y usar recursos expresivos diversos. (Ministerio de Educación, 2015, p. 75)

Las personas nos expresamos oralmente porque tenemos propósitos específicos para hacerlo. Tener un propósito definido implica tener claridad del para qué y el por qué producimos un texto oral, es decir, a qué finalidad responde este. No es lo mismo tomar la palabra para contestar una pregunta en una asamblea de aula que pedir un favor a un amigo o narrar una experiencia personal a un grupo de compañeros. (Ministerio de Educación, 2015, p. 75)

Según el interlocutor y el lugar donde estamos, las personas nos expresamos en forma diferente. Nuestros estudiantes no hablan igual cuando están en la zona de juegos infantiles, en un salón de clases o de visita en casa de un pariente al que conocen poco.

Tampoco se expresan del mismo modo cuando se encuentran con la directora de la escuela, con un vecino de su misma edad o con primos mayores. Por eso, conviene que los niños participen en situaciones que los lleven a usar los diferentes registros del lenguaje. Así, en diferentes situaciones comunicativas, la comunicación oral está al servicio de su crecimiento personal y de la interrelación social. (Ministerio de Educación, 2015, p. 76)

La eficacia es la principal cualidad que buscamos al expresarnos de manera oral: queremos lograr que nuestro interlocutor nos entienda. Para ello, debemos transmitir nuestras ideas con claridad y fidelidad a nuestro pensamiento. Eso implica adaptar el registro (formal, coloquial, informal) al interlocutor o auditorio, y utilizar los recursos de apoyo apropiados en las situaciones que lo necesiten. Los niños del nivel de Educación Inicial, según sus procesos de maduración, paulatinamente van produciendo textos orales cada vez más eficaces según sus propósitos. (Ministerio de Educación, 2015, p. 76)

2.2.11 Comprende textos escritos

El estudiante comprende críticamente textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. Para ello, debe construir el significado de diversos textos escritos basándose en el propósito con que lo hace, en sus conocimientos, en sus experiencias previas y en el uso de estrategias específicas. Además, a partir de la recuperación de información explícita e inferida, y según la intención del emisor, evalúa y reflexiona para tomar una postura personal sobre lo leído. (Ministerio de Educación, 2015, p. 96)

Comprender un texto escrito es, fundamentalmente, darle un significado. Por ello, un aspecto esencial de la competencia lectora es el manejo de la información. Así, para el desarrollo cabal de la competencia de comprensión de textos escritos, es requisito ubicar información en los textos, reorganizarla e inferir lo que está implícito.

(Ministerio de Educación, 2015, p. 97)

Los textos no solo transmiten información, sino que la construyen; es decir, en ellos se elaboran ideas, puntos de vista, actitudes y valores. En los textos se crean, además, las identidades del autor y del lector, y con los textos también se influye en el mundo. Por eso, comprender críticamente es inferir la ideología del autor para tomar una postura personal al respecto, sea a favor o en contra, con nuestros propios puntos de vista.

(Ministerio de Educación, 2015, p. 97)

A lo largo de su escolaridad, el estudiante deberá enfrentar textos cada vez más complejos. Leerá con distintos propósitos los distintos tipos de texto. Cada finalidad de lectura, cada género textual demanda modos diversos de encarar la tarea. De allí que esta competencia requiera desarrollarse en variadas situaciones comunicativas, en la interacción con variados textos escritos (incluso los más elaborados y complejos) de géneros y estructuras diferentes. Estratégicamente, el estudiante, con la mediación del docente, puede recurrir a diversos procedimientos para procesar la información leída.

(Ministerio de Educación, 2015, p. 97)

2.2.12 Produce textos escritos

El estudiante, con un propósito y de manera autónoma, produce textos escritos de diverso tipo y complejidad en variadas situaciones comunicativas. para ello, recurre a su experiencia previa y a diversas fuentes de información. desarrolla habilidades metalingüísticas que le permiten ser consciente del uso de las convenciones del lenguaje necesarias para producir textos adecuadamente (gramática, coherencia, cohesión, adecuación, uso de vocabulario, normativa). (Ministerio de Educación, 2015, p. 110)

Los niños saben elaborar textos de modo competente si, al haber terminado la etapa escolar, pueden satisfacer todas sus necesidades comunicativas en la modalidad escrita, produciendo variados textos de géneros diversos con formas de organización textuales diferentes. En eso consiste, en gran medida, la autonomía: poder expresar por escrito las ideas propias, las emociones y los sentimientos. Por ello, desde el nivel de Educación Inicial, cuando los niños dictan al docente, es necesario fomentar la expresión personal auténtica de cada uno. (Ministerio de Educación, 2015, p. 111)

Los textos escritos responden a convenciones particulares. Así, como no es lo mismo redactar un informe para dar cuenta de un fenómeno natural que elaborar un ensayo argumentativo sobre un tema histórico, se requieren estrategias específicas para abordar determinados tipos de textos. Desde el ciclo II iremos dando oportunidades para elaborar textos escritos que respondan a propósitos diversos (una carta de felicitación, una tarjeta de invitación, un cartel de aviso, etcétera). (Ministerio de Educación, 2015, p. 111)

Para lograr que los estudiantes se desenvuelvan de manera autónoma en la producción escrita, es necesario que estos cuenten con un amplio repertorio de recursos para elaborar textos escritos. Ello supone conocer bien las posibilidades gramaticales del castellano, ampliar el vocabulario y dominar las convenciones propias de la escritura. (Ministerio de Educación, 2015, p. 111)

2.2.13 Área Comunicación

El área de Comunicación tiene como propósito desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes para que logren comprender y producir textos diversos, en distintas situaciones comunicativas y con diferentes interlocutores, con la finalidad de satisfacer sus necesidades funcionales de comunicación, ampliar su acervo cultural,

interactuar críticamente con los demás y disfrutar de la lectura o de la creación de sus propios textos. (Ministerio de Educación, 2010)

El área desarrolla las competencias de comunicación de los estudiantes en sus dimensiones Lingüísticas, corporales, artísticas, literarias, sociales e informatizadas, constituidas en pilares fundamentales del proceso de socialización y relación con los demás. Permitiendo a los estudiantes el desarrollo de sus competencias de comprensión y expresión (oral y escrita) y debe contribuir a la humanización creciente de las relaciones entre los hombres. (Roque, 2017, p. 40)

En el Diseño Curricular Nacional del Ministerio de Educación (2008) se señala que: El área de Comunicación tiene como finalidad principal desarrollar en los estudiantes un manejo eficiente y pertinente de la lengua para expresarse, comprender, procesar y producir mensajes. Para el desarrollo de las capacidades comunicativas deben tomarse en cuenta, además, otros lenguajes o recursos expresivos no verbales

(gestuales, corporales, gráfico plástico, sonoros, entre otros), así como el manejo de las tecnologías de la información y comunicación. (p. 167)

De esta manera, el área de comunicación desde el punto de vista social brinda las herramientas necesarias para lograr una relación asertiva y empática, solucionar conflictos, proponer y llegar a consensos, condiciones indispensables para una convivencia armónica y democrática. Desde una perspectiva emocional, ésta nos permite establecer y fortalecer vínculos afectivos. Desde el punto de vista cognitivo, la competencia comunicativa es fundamental para el desarrollo de aprendizajes en las demás áreas, dado que la lengua es un instrumento de desarrollo personal y medio principal para desarrollar la función simbólica, así como para adquirir nuevos aprendizajes. Desde el punto de vista cultural, el uso de la lengua materna posibilita el desarrollo de la autoestima,

la identidad y la comunicación con el mundo interior y el exterior. Cuando se hace referencia a lo comunicativo, se considera la función fundamental del lenguaje que es comunicarse, es decir, intercambiar y compartir ideas, saberes, sentimientos y experiencias en situaciones comunicativas reales. (Roque, 2017, p. 41)

Además, de acuerdo con el estudio tiene la finalidad de aclarar cómo se desarrollan los procesos comunicativos en los niños de 3 a 5 años, como hablantes, lectores y escritores que se esfuerzan por adecuar sus capacidades de expresión y comprensión a diferentes contextos sociales. Asimismo, explica qué aprendizajes pueden lograr los niños y cómo se ponen en juego las competencias comunicativas en distintas situaciones de aprendizaje.

2.3 Bases teóricas.

2.3.1 Enfoque educativo por competencias

Este modelo educativo se encuentra sustentado en un enfoque socioformativo, la educación humanista, el pensamiento complejo de Morín y el paradigma holográfico (totalidad, universalidad del conocimiento), desde una perspectiva ética. Tal enfoque educativo fomenta la formación integral del estudiante y el aprendizaje autónomo. En este sentido, “el desarrollo integral del ser humano no se refiere a la activación de habilidades y a la formación de hábitos para lograr la excelencia, sino a ese desarrollo que involucra la totalidad del ser humano: lo físico, lo espiritual, lo social y lo mental” (Tobón, 2010, p. 30).

Es importante destacar que este enfoque educativo requiere, para el logro de una formación basada en competencias, crear un ambiente que permita a todos los participantes aprender a través del trabajo colaborativo y la generación de metas comunes,

esto con el fin de promover la cooperación entre ellos, lo cual es necesario fomentar también en la sociedad actual. (Barrantes, et al. 2012, p. 27)

Otro de Los sustentos que caracterizan este enfoque educativo reside en que “la educación debe promover un pensamiento complejo en los estudiantes para que la formación sea integral y las cosas se asuman en su sistema y totalidad” (Tobón, 2010, p. 29). De tal manera que el docente debe propiciar de manera estratégica la problematización de los contenidos básicos de cada materia que conforma un plan de estudios y, sobre todo, encauzar a los estudiantes a la resolución eficaz y responsable de los mismos.

Tobón (2006), señala que la formación por competencias exige considerar el proceso de educativo como un sistema al interior de toda institución educativa, la cual a su vez interrelaciona con sistemas externos convirtiéndolo en una dinámica compleja de diferentes factores influyentes, exigiendo reconocer procesos básicos interdependientes como la docencia, el aprendizaje, la investigación y la extensión como indisolubles en el proceso de formación de competencias, contextualizándose en el marco de una comunidad determinada para que posea pertinencia, además integrado a una política de gestión de calidad que asegure la oración e competencias acorde al proyecto educativo institucional.

En palabras de Blanco: “el enfoque por competencias, y concretamente el desarrollo de competencias generales, implica romper con prácticas y formas de pensar propias de un sistema educativo que pondera los programas de estudio cargados de contenidos y la enseñanza de la teoría en buena medida divorciada de la experiencia práctica del alumno” (2009, p. 25). Desde esta perspectiva, las instituciones educativas tienen la responsabilidad de generar espacios y oportunidades en las que los estudiantes puedan estar en posibilidad

de desarrollar las competencias que se esperan de ellos, como parte de las estrategias de enseñanza-aprendizaje del modelo curricular que se está trabajando.

El enfoque educativo por competencias conlleva a una movilización de los conocimientos, a una integración de los mismos de manera holística y un ligamen con el contexto, asumiendo que la persona aprende mejor si tiene una visión global del problema que requiere enfrentar (Feito, 2008). Dado que las competencias, por su naturaleza, son de carácter personal e individuales, se requiere para su impulso desde el sistema educativo, el conocer y respetar las capacidades metacognitivas de los educandos (Coll, 2007), lo que implica determinar sus estilos de aprendizaje (Alonso y

Gallego, 2010), el área más significativa de su inteligencia, y abordar los procesos cognitivos e intelectivos que los caracterizan (Salas, 2005), a través de la organización de actividades en un acto educativo, consciente, creativo y transformador.

Por su naturaleza, las competencias no se adquieren (o desarrollan) en abstracto, sino a partir de situaciones concretas, en espacios concretos, con y por personas concretas, a través de actividades “concretas” que forman parte del quehacer del educando. De esta manera, la adquisición de una competencia está indisolublemente asociada a la adquisición de una serie de saberes (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, emociones), por parte del sujeto (Coll, 2007), que demandan de éste:

“desempeños voluntarios, conscientes y racionales reflejados en actitudes que demuestran valores éticos” (Frade, 2009, p. 85).

El modelo educativo por competencias persigue así una convergencia entre los campos social, afectivo, las habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales, motoras, del individuo, lo que significa que el aprendizaje debe potenciar una integración de las disciplinas del conocimiento, las habilidades genéricas y la comunicación de ideas

(Argudin, 2001), por lo que el educando no solo debe saber manejar sus saberes (conocimientos), sino que también debe tener bajo su control sus interacciones sociales, sus emociones y sentimientos, así como sus actividades y, además, debe ser capaz de reconocer, interpretar y aceptar las emociones y sentimientos de los demás (Ortega, 2008).

El modelo educativo basado en competencias, plantea el reto de lograr estimular la creatividad, la innovación, la potencialidad que tiene el ser humano para ir más allá de lo que la cotidianeidad demanda, crear su propio futuro; lograr sobrevivir, ser capaz de adaptarse a las condiciones que se perfilan para el planeta e incluso poder desarrollarse de una mejor manera (Ortega, 2008), como producto de un trabajo que integre la comunicación, explicita las metodologías de trabajo, considere los contenidos (dominios de conocimiento) como instrumentos o herramientas para el desarrollo de la personalidad del sujeto; de manera que todos estos aspectos incidan en la significatividad y funcionalidad de los aprendizajes, tomando en cuenta el perfil del alumnado, para el desarrollo progresivo del currículo en los distintos programas educativos, donde los criterios de evaluación han de informar sobre los tipos y grados de aprendizaje alcanzados y permitir el analizar el por qué y para qué son necesarios y útiles los contenidos de trabajo que se presenten (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2004).

El desarrollo de las Competencias sólo será posible en tanto los docentes conozcan y desarrollen los estilos de aprendizaje de sus alumnos, lo cual demanda de éstos (Alonso y Gallego, 2010) el que ayuden a los educandos a resolver problemas reales, a distinguir lo superficial de lo significativo, a que se conozca más a sí mismo, así como sus capacidades, cualidades y limitaciones.

Por su parte el desarrollo curricular por competencias, debe considerar al maestro como el eje articulador a través del cual los conocimientos y habilidades se transforman en acciones, lo que lleva a que el propósito del maestro es el logro de competencias en el alumno (Frade, 2009), ya que el trabajo del docente consiste no sólo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance. (Delors, 1997, p. 164)

2.3.2 Pedagogía Ignaciana

La Compañía de Jesús es una orden religiosa que fue fundada por San Ignacio de Loyola en 1534; inició su labor educativa en 1548 con la fundación de un primer colegio en Messina, Italia por encargo de Don Juan de Vega, virrey de Sicilia, y estableció desde entonces la educación como pilar fundamental de su misión. (Gregg, 2008)

La pedagogía ignaciana es una propuesta pedagógica resultante de la tradición educativa que la Compañía de Jesús ha acumulado desde que el santo de Loyola, junto con otros compañeros, fundó la orden; sus bases se encuentran fundamentadas en la espiritualidad ignaciana, que tiene a su vez sus raíces en la experiencia espiritual que llevó a Ignacio a su conversión y que él mismo recopiló en un libro que llamó Ejercicios Espirituales. La espiritualidad ignaciana contiene una concepción de Dios, del hombre, del mundo, de la vida y de la sociedad muy específica sobre la cual se construye una pedagogía que se caracteriza por el “enfoque personalizado”, muy al estilo de los Ejercicios Espirituales. (Vásquez 2005 b).

La pedagogía ignaciana desde sus comienzos ha sido ecléctica en la selección de métodos de enseñanza y aprendizaje (Compañía de Jesús, 1993). El mismo Ignacio adaptó el “Modus Parisiensis”, que era el sistema pedagógico empleado en la universidad de París en su época. Este sistema fue enriquecido con un conjunto de principios pedagógicos que él previamente había desarrollado para la aplicación de los Ejercicios Espirituales. La atención prestada de forma individual a cada estudiante hizo a estos profesores jesuitas sensibles a lo que podía ayudar realmente en el aprendizaje y la madurez humana, por lo que compartieron sus descubrimientos logrados en muchas partes del mundo, verificando universalmente la validez de sus métodos pedagógicos. (Matallana, 2009, p. 50)

Estos métodos fueron recogidos y decantados por el P. Jerónimo Nadal en el texto de la Ratio Studiorum, el código jesuítico de una educación liberal que llegó a convertirse en norma para todos sus colegios. A través de los siglos, un buen número de otros métodos específicos desarrollados más científicamente por otros educadores ha sido integrado dentro de la pedagogía ignaciana en tanto en cuanto ayudan a los fines de la educación jesuítica. Una característica constante de la pedagogía ignaciana es la continua incorporación sistemática de métodos tomados de diversas fuentes, que pudieran contribuir mejor a la formación integral, intelectual, social, moral y religiosa de la persona. (Compañía de Jesús, 1993 p. 184).

En 1986, como parte de un movimiento de renovación de las prácticas educativas de la Compañía de Jesús, se publicó en Roma el texto Características de la Educación de la Compañía de Jesús, en el cual se establecieron explícitamente las directrices de la educación jesuita aplicadas y actualizadas a las dinámicas sociales, educativas y culturales de finales del siglo XX; posteriormente, en 1993 se publicó el libro Pedagogía Ignaciana: Un

Planteamiento Práctico, en el cual se propuso el paradigma pedagógico ignaciano como medio para acceder al conocimiento. (Matallana, 2009, p. 51)

Según este texto de 1993, la propuesta educativa de la Compañía de Jesús, denominada como Pedagogía Ignaciana, se concretiza en el Paradigma Pedagógico Ignaciano, el cual se ha establecido como el mapa de navegación de la labor educativa de la Compañía a nivel mundial y está inspirado en la dinámica de los ejercicios espirituales. El paradigma pedagógico ignaciano está compuesto por cinco momentos: contextualización, experiencia, reflexión, acción y evaluación, que son propios de un proceso pedagógico y epistemológico (Vásquez, 2005a); dichos momentos significan “desarrollos secuenciales e interactivos del proceso educativo, orientados y dirigidos por el educador, que concretizan, en un proceso pedagógico sistemático, los valores y principios que fundamentan una visión o manera de ver la vida, las personas, los acontecimientos, el mundo, Dios” (Vásquez, 2005a, p. 3).

2.3.2.1 Contextualización.

Delegados de Educación de América Latina, (1993, p. 233) contextualizar la realidad es “poner el tema, el hecho y sus protagonistas en su realidad, en sus circunstancias; la contextualización consiste en situar en su circunstancia al sujeto y a aquel aspecto de la realidad que se quiere experimentar, apropiarse y transformar” y dicha contextualización “puede hacerse en el sitio, in situ, o a distancia (sin embargo) no cabe duda que la mejor manera de contextualizar es hacerlo en el lugar, recomponiendo allí los hechos, viendo allí a los protagonistas y circunstanciando allí el tema” (en adelante, Delegados, 1993, p. 233).

Asimismo, agregan que “la atención personal, que es una característica distintiva de la educación jesuita, requiere que el profesor conozca la vida, los sentimientos y las inquietudes, los intereses de los alumnos, conozca el contexto concreto en el que tiene lugar el enseñar y el aprender” (Delegados, 1993, p.235), para lograr este propósito, los autores afirman que “el docente debe ser capaz de reconocer los diferentes ritmos y los diversos estilos de aprendizaje de sus estudiantes y sus diversos tipos de inteligencias, (además) debe ser capaz de clasificar los tipos de nociones propuestos en el programa curricular” (1993, p.235). Además, afirman que “ubicar el aprender y el enseñar en su contexto también significa que el profesor coloque atención y aproveche las diferentes vías de acceso al aprendizaje: la sensación, la emoción, el sentimiento, la intuición y la razón” (Delegados, 1993, p. 235).

En conclusión, de acuerdo con Matallana, (2009, p. 96) en este momento deben tenerse en cuenta dentro del contexto del desarrollo de las competencias comunicativas “el contexto real de la vida del estudiante que incluye su familia, los compañeros, las situaciones sociales, la misma institución educativa, la política, la economía, el clima cultural, la situación eclesial, los medios de comunicación, la música y otras realidades (...); el contexto socio- económico, político y cultural dentro del cual se mueve el estudiante (...); el ambiente institucional de la escuela (...); (y) los conceptos previamente adquiridos que los alumnos traen consigo al comienzo del proceso de aprendizaje” (Compañía, 1993, p. 201).

2.3.2.2 Experiencia.

“La experiencia ignaciana va más allá de la comprensión puramente intelectual (e) Ignacio exige que ‘todo hombre’ - mente, corazón y voluntad, se implique en la experiencia educativa” (Compañía, 1993, p.203). Teniendo en cuenta esto, se utiliza el término experiencia para “describir cualquier actividad en la que, junto a un acercamiento

cognoscitivo a la realidad de que se trata, el alumno percibe un sentimiento de naturaleza afectiva”. Lo anterior se da porque “en cualquier experiencia, el alumno percibe los datos cognitivamente (...) y sin mediar una elección deliberada surge ya la reacción afectiva espontánea, por ejemplo: “Me gusta... Me da miedo... No me van este tipo de cosas... Es interesante... Me aburro” (Compañía, 1993, p. 204).

Las experiencias a las cuales se puede exponer a un estudiante se dividen en dos tipos según su naturaleza; aquellas que se presentan de manera directa y aquellas disponibles únicamente de forma indirecta. (Matallana, 2009, p. 98)

La experiencia directa tiene que ver con la experiencia real y sin intermediarios, que en contexto académico se traduce en conversaciones, debates, laboratorios, trabajos de campo, trabajos sociales, y otras actividades por el estilo que muestren la realidad tal cual es. Es claro por supuesto que “en este ejemplo que la experiencia directa generalmente es más fuerte y afecta más a la persona (y) en el contexto académico la experiencia directa suele ocurrir en las relaciones interpersonales tales como conversaciones o debates, hallazgos en el laboratorio, trabajos de campo, prácticas de servicio social, actividades deportivas, u otras cosas semejantes” (Compañía, 1993, p. 205); mientras que las experiencias indirectas tienen lugar cuando la experiencia directa no es posible y se hace necesario acudir a otros medios para acercarse a la realidad, en este caso, se puede acudir a lecturas, simulacros y representaciones que muestran la realidad de una forma mediada; en este último caso,

“las simulaciones, las representaciones, el uso de materiales audiovisuales y otras cosas semejantes pueden servir de gran ayuda” (Compañía, 1993, p. 206).

2.3.2.3 Reflexión.

La reflexión se busca “expresar la reconsideración seria y ponderada de un determinado tema, experiencia, idea, propósito o reacción espontánea, en orden a captar su significado más profundo. Por tanto, la reflexión es el proceso por el cual se saca a la superficie el sentido de la experiencia” (Compañía, 1993, p. 237).

Desde el campo de la psicología pedagógica, se ha identificado que durante el proceso de reflexión pueden distinguirse claramente dos operaciones fundamentales: el entender y el juzgar, que forman parte trascendental de la reflexión que hace el estudiante sobre su experiencia. (Matallana, 2009, p. 98 - 99)

La operación de entender le permite al estudiante establecer conceptos, formular hipótesis, hacer conjeturas, y elaborar definiciones, teorías y suposiciones acerca de la experiencia que vivió. A través del entender se llega a responder a las preguntas surgidas durante la experiencia y es el punto de partida para la verificación y la certificación de que se ha entendido de manera correcta. Un estudiante entiende cuando es capaz de responder a la pregunta ¿qué es eso? ¿por qué es así?, lo cual evidencia una construcción preliminar de conocimiento llevada a cabo por el discente con la guía del maestro quien configura las condiciones necesarias para que esto ocurra.

Para Delegados, (1993, p. 237) “entender es descubrir el significado de la experiencia; es establecer las relaciones entre los datos vistos, oídos, tocados, olfateados, etc. (y) es lo que permite al sujeto conceptuar, formular hipótesis, conjeturas, elaborar teorías, definiciones, suposiciones”. Es en este primer momento, en el cual se construyen conceptos, se formulan hipótesis y se proponen definiciones, que se sigue una metodología

inductiva que parte desde las experiencias hasta la construcción de aquellos conceptos, hipótesis y definiciones.

Por su parte, juzgar implica emitir un juicio respecto a lo que se entiende, lo cual implica verificar la adecuación entre lo entendido y lo experimentado y entre las hipótesis y los datos que fueron percibidos. La experiencia estimula el hecho de inquirir y de activar la inteligencia, además estimula la reflexión y activa la racionalidad, que ordena y mide la experiencia, ya sea para confirmar y completar el proceso o para dudar y volver a comenzar el proceso de inquirir. (Matallana, 2009, p. 99 - 100)

Delegados, (1993, p. 238) “emitir un juicio es verificar la adecuación entre lo entendido y lo experimentado; entre la hipótesis formulada y los datos presentados por los sentidos”. Además, considera que “con el juicio se completa el proceso del conocer humano, porque no basta la combinación de las operaciones de los sentidos

(experimentar) y del entender” (Delegados, 1993, p. 239). Y finalmente, afirman que

“con el juicio emerge un nivel de conciencia superior al del entender: el de la reflexión crítica” (Delegados, 1993, p. 239).

2.3.2.4 Acción.

El cuarto momento permite esclarecer que el proceso de aprendizaje que se ha seguido hasta aquí a través de una contextualización de la realidad, su experimentación y la reflexión sobre dicha experiencia quedaría truncado si terminara ahí no más y no fuera más allá de la reflexión sobre la experiencia vivida, pues es necesario ponerla en práctica para que sea realmente útil. (Matallana, 2009, p. 100 - 101)

La pedagogía ignaciana, establece, “el término acción se refiere aquí al crecimiento humano interior basado en la experiencia sobre la que se ha reflexionado, así como a su manifestación externa” (Compañía, 1993, p.211). Según los delegados de educación, “la acción es entendida como la manifestación operativa de una decisión libremente asumida para la transformación de la persona y de la realidad institucional y social en que vive” (1993, p.240) y “dentro del paradigma, esta definición de la acción, como su cuarta etapa, se operacionaliza en dos momentos (...) la decisión (y) la operacionalización” (Delegados, 1993, p.240).

En base a la afirmación anterior Delegados, (1993, p.240) manifiesta que “aunque el proceso del conocer humano, ingrediente sustancial y constitutivo del paradigma ignaciano, quede cabalmente realizado con el juicio, el dinamismo de la conciencia no termina ahí”, por el contrario, “ante la verdad el sujeto se revela, emerge como persona responsable y libre (y) se revela una creación original”; por esta razón la persona es llamada a decidir y asumir una posición, en otras palabras, “la persona es convidada a tomar una decisión sobre qué hacer con la verdad conquistada durante su proceso personal de aprendizaje” (Delegados, 1993, p.240).

“Ignacianamente, para decidir con rectitud requiere deliberar, es decir ponderar las razones en pro o en contra de cada una de las alternativas y los movimientos o mociones que se experimentan en cada una de ellas” (Delegados, 1993, p. 240)

Por su parte la operacionalización se expresa después de tomar una decisión es decir se pone en práctica el conocimiento al que se ha llegado, operacionalizar o concretizar significa preparar todas las circunstancias, modos y medios para actuar de manera efectiva, asumiendo valores, actitudes y conductas consecuentes con la elección realizada. Por esta razón, todas las experiencias de aprendizaje propuestas deben ser diseñadas de una manera

tal que hagan posible tanto el desarrollo de un gusto particular por aprender de manera activa y reflexiva, como el canalizar las fuerzas de la motivación que surgen del descubrimiento de la verdad a través de la experiencia y la reflexión y que son elementos básicos que llevan al hombre a comprometerse y a actuar coherentemente a dicho compromiso. (Matallana, 2009, p. 103)

Los Delegados afirman explícitamente que luego de haber tomado una decisión, se “pasa a la concretización de dicha elección discurriendo y procurando los medios, modos y tiempos que le permitan efectivamente actuar, asumiendo valores, actitudes y conductas consistentes y consecuentes con su elección” (1993, p. 241).

2.3.2.5 Evaluación.

La evaluación, es la revisión del “progreso de los estudiantes en sus actitudes, prioridades y acciones acordes con el objetivo de ser una persona para los demás” (Compañía, 1993, p.212) teniendo en cuenta que se busca formar una persona que persiga ese ideal y además debe revisar “la totalidad del proceso pedagógico seguido a lo largo de cada uno de los pasos del paradigma, para verificar y ponderar en qué medida se han realizado fiel y eficazmente” (Delegados, 1993, p. 243).

“Revisar los procesos es volver a prestar atención y enfocar el pensamiento sobre los contenidos manejados, actividades realizadas y los medios utilizados en cada uno de los pasos del paradigma para constatar su idoneidad, su articulación y su eficiencia, para, consecuentemente, reforzarlos, mejorarlos o cambiarlos. (Delegados, 1993, p. 242).

La evaluación es formativa, y se debe tener en cuenta tres procesos: El diagnóstico, al proceso de mejoramiento y al proceso de ayuda personal.

El primero pretende identificar desde dónde se parte al comenzar el proceso, para poderlo ajustar a las circunstancias específicas del sujeto y lograr los mejores resultados. De acuerdo a la afirmación de los Delegados de educación, este aspecto tiene como finalidad “identificar, definir y concretar el punto de partida del sujeto (persona o institución) que está en el proceso del paradigma, para poder ajustar este proceso a la situación específica del mismo, y pueda ser lo más provechoso para el fin que se pretende” (Delegados, 1993, p. 243);

Con respecto al proceso de mejoramiento tiene la intención de mejorar o adaptar lo que previamente se identificó en el diagnóstico de tal manera que responda a las necesidades personales de cada estudiante y mejore la calidad de toda la dinámica del paradigma; Es decir, “responder a las necesidades personales de cada uno, mejorando cualitativamente toda la dinámica con los ajustes adecuados” (Delegados, 1993, p. 243).

En cuanto, al proceso de ayuda personal busca que, teniendo en cuenta las potencialidades y condicionamientos de cada sujeto, ya sea a nivel individual, social o institucional, y adaptando la dinámica del paradigma a cada necesidad específica, se logre acompañar y ayudar constantemente a cada uno de los sujetos de estudio, lo cual, para los Delegados, (1993, p. 243) asumen que “el proceso se convierte en una dinámica constante de ayuda personal”.

Además, la evaluación tiene como objetivo analizar la pertinencia de los resultados objetivos, es decir que debe examinar si los objetivos que se consiguieron responden a las orientaciones y a los fines últimos planteados para el proceso; así no sólo los medios para conseguir los objetivos son evaluados, sino también los objetivos como tal, frente a los fines últimos previamente establecidos. En esta medida, la evaluación cuestiona todas las

etapas del paradigma, pero no se queda en el cuestionar, sino que busca alternativas de superación o solución y por lo tanto abre el camino para un continuo avance. Sobre esta afirmación, “la evaluación examina los resultados del proceso, busca las causas y sus posibles superaciones o remedios y, por lo tanto, reabre el camino para seguir avanzando” (Delegados, 1993, p.244), lo que permite sostener los argumentos anteriormente planteados.

2.3.3 Enfoque comunicativo textual

Hacia la mitad del siglo XX, las ciencias del lenguaje experimentaron un giro en cuanto a la naturaleza de su principal objeto de estudio. Hasta entonces, los supuestos del estructuralismo imponían rígidas fronteras para el estudio de la lengua. Uno de estos aspectos centrales tenía que ver con el establecimiento de la oración como unidad fundamental de análisis. (Ministerio de Educación, 2009)

Incluso, conceptos novedosos como el de competencia lingüística acuñado por Chomsky (1970), sin duda determinantes en el desarrollo de la ciencia cognitiva (Gardner, 1987), resultaban aún insuficientes para explicar los comportamientos comunicativos de los hablantes en situaciones reales.

Este enfoque recoge la voluntad explícita de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional, por considerarlo insuficiente para entender los fenómenos comunicativos. Asimismo, de acuerdo con Lomas, (1993), aborda los aspectos pragmáticos, que ligan los usos del lenguaje y los procesos cognitivos de su adquisición y desarrollo a sus contextos de producción y recepción, es decir, las situaciones en las que se habla, escribe, escucha o lee.

En el campo de la educación. La escuela, hasta bien entrada la década de 1980, siguió cultivando la tendencia gramaticalista, que colocaba la gramática y la normativa como los saberes por excelencia de la lengua. De ahí la necesidad que propone el Ministerio de Educación (2009) de plantear una didáctica que armonice las expectativas de una sociedad en continuo y acelerado cambio, como los desarrollos disciplinares que abordan el estudio de la lengua.

En esa línea, el enfoque comunicativo textual propone rescatar las prácticas comunicativas reales de los niños; no se ciñe a los usos lingüísticos que consagra la historia de la cultura o el futuro mercado laboral. Es cierto que el niño integrará, luego de incorporar la lectoescritura para relacionarse con su entorno, formatos y registros más estandarizados; antes, sin embargo, debe promoverse que sientan que escribir puede mejorar sus relaciones sociales y que hablar resulta, en sí, una acción rentable, con la cual pueden alcanzar metas concretas y en un corto plazo. (Saldívar, 2015, p. 54)

Asimismo, este enfoque prioriza el desarrollo de las competencias comunicativas en función de las necesidades expresivas y de relación que tienen los alumnos. En principio, neutraliza la repetición de formas verbales y textos descontextualizados (silabarios, declamaciones de poesías que el niño no comprende y toda copia de segmentos aislados del lenguaje). Esto implica que el niño utilice el lenguaje para relacionarse con su entorno social y el texto como un medio natural de expresión. (Saldívar, 2015, p. 54).

Critica la educación tradicional expresada en el aprendizaje centrado en la decodificación, o en el aprendizaje de letras y sílabas sin sentido como pre-requisitos para aprender a leer y escribir, y pone énfasis en la construcción del sentido cuando se habla,

lee, escribe, y expresa ideas completas desde el inicio del proceso de adquisición de la lengua escrita.

Para el Ministerio de Educación (2015), este enfoque, pone énfasis en la construcción del sentido cuando se habla, lee, escribe, y expresa ideas completas desde el inicio del proceso de adquisición de la lengua escrita; asimismo, en el lenguaje oral y escrito en su relación con el desarrollo del pensamiento. Es decir, aprender a expresarse de manera oral o a través de los diferentes lenguajes y códigos para desarrollar la comprensión, la comunicación, la creatividad y la lógica.

Asimismo, busca que los estudiantes aprendan a expresarse con libertad y creatividad, que lean y escriban mensajes disfrutando de lo que hacen, apreciando los beneficios de poder comunicarse con los demás, entendiendo lo que otros les quieren comunicar y dejándose entender ellos mismos. En síntesis, trata de poner en el centro la comprensión y el sentido desde el principio.

Por su parte, Bérard (1995) explica que este enfoque tiene como propósito fundamental el establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno que determinan las aptitudes que el alumno desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita), con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua.

Así, en la perspectiva del autor antes citado, los alumnos serán los protagonistas de su aprendizaje y tendrán la capacidad de aprender a aprender, mediante estrategias de comunicación y de aprendizaje con el objetivo de organizar las clases de forma que se facilite la sociabilidad, creando un clima de enseñanza/aprendizaje que posibilita la motivación y la comunicación entre alumnos y entre profesor y alumnos.

Según el Ministerio de Educación (2009), este enfoque plantea dos posiciones respecto de la enseñanza de la lengua:

2.3.3.1 La posición comunicativa.

Plantea sustituir el foco tradicional de la enseñanza de la lengua, que estaba basado en los siguientes aspectos: Análisis gramatical de la oración y sus componentes, aislado de su contexto de producción, y entrenamiento en la normativa, apoyado en la noción de “corrección” del idioma.

En cambio, se propone una didáctica basada en: la reflexión y análisis acerca de oraciones, textos, diálogos y otras unidades lingüísticas enunciadas en situaciones comunicativas, de tal forma que dicha reflexión sea funcional para una comunicación óptima con el resto, y la capacidad de manejar diversos registros (formales, informales, académicos, coloquiales), adecuándolos a las situaciones apropiadas.

En ese sentido, para Lomas, (1993), el enfoque comunicativo busca desarrollar en el estudiante un conjunto de conocimientos y destrezas necesarias para utilizar eficazmente el lenguaje en situaciones concretas de la vida, independientemente de la lengua que hable o la variante que utilice. Estos conocimientos y destrezas configuran los diversos aspectos de la competencia comunicativa (lingüística, discursiva, estratégica).

2.3.3.2 La posición textual

El enfoque es textual porque considera al texto como la unidad lingüística fundamental de comunicación.

En ese sentido, es el primer producto de la actividad comunicativa: el contenido de un texto no es un conjunto de informaciones puestas una al lado de la otra. Es, sobre todo, el resultado de una interacción compleja entre el emisor y el receptor (Bernárdez, 1982; Loureda, 2003), en la medida en que la información se organiza y reorganiza en el transcurso de la comunicación.

Además, según Beaugrande y Dressler, (1997), señalan que el texto carece de sentido en sí mismo, sino se adquiere en el marco de la interacción entre el conocimiento presentado en el texto y el conocimiento del mundo almacenado en la memoria de los interlocutores.

Todo texto tiene dos características esenciales: la cohesión y la coherencia. (Martínez, 2001, Beaugrande y Dressler, 1997).

La cohesión es un concepto semántico que indica la manera como una secuencia de unidades de información se relaciona semánticamente con otras, a través de elementos gramaticales o léxicos. Las proposiciones se articulan en un texto aportando información vieja e información nueva. La cohesión asegura la progresión de una en relación con la otra, de manera que responda a los propósitos tanto del emisor como del receptor.

La coherencia, desde el punto de vista de Martínez, (2001) y Van Dijk, (1998) es la manera como se organiza la información para que pueda expresar un acto de habla: hacer

una invitación, una promesa, una petición, etc. Para responder a la intención del texto, las ideas deben contribuir al desarrollo de un tema.

La naturaleza comunicativa del texto determina la existencia de tipos de texto. Dado que los textos responden a propósitos, la forma como éstos se han ido concretando ha sido un largo proceso histórico y cultural. En ese sentido, los tipos de texto son herencias culturales que contribuyen a organizar y comprender el discurso, de manera que cumpla con sus objetivos.

Tal vez la clasificación más difundida ha sido la de Werlich, quien sostiene que las secuencias textuales están determinadas por la forma como el sujeto categoriza la realidad por medio del pensamiento (Loureda, 2003). Según este autor, las secuencias textuales típicas son: narración, descripción, exposición, argumentación e instrucción.

Las implicancias pedagógicas de la concepción comunicativa del texto son importantes, esta porque obliga a repensar las prácticas tradicionales que se caracterizaban por: Entender que un texto bien escrito es aquel que, esencialmente, no tiene faltas ortográficas; creer que basta lograr reconocer las letras o palabras en un texto para comprenderlo; y colocar la literatura como el texto por antonomasia.

En contraste, una didáctica que privilegie el componente textual subrayará la importancia de: Organizar las ideas de un texto, para que este cumpla con su función comunicativa; comprender las ideas de un texto, su jerarquía y estructura; y proponer a los estudiantes distintos tipos de texto, tal como estos se presentan en la vida cotidiana.

Además, evitará distorsionar el sentido comunicativo del texto real, tal como se hace cuando se presenta al estudiante fragmentos aislados o descontextualizados. Por el contrario,

privilegiará el uso de textos completos y, en la medida de lo posible, respetando la forma como estos aparecen en la vida cotidiana.

Según el MED (2005) los planteamientos didácticos y rasgos generales del enfoque comunicativo son los siguientes:

- a)** La lengua se enseña y se aprende en pleno funcionamiento. La lengua es un organismo vivo, la empleamos cada día en múltiples circunstancias, contextos, y así debemos aprenderla. Es importante, entonces, aprovechar las situaciones reales o verosímiles de comunicación, empleando los textos íntegros y que surgen del mismo intercambio comunicativo.

Así, las clases resultan más activas y participativas, los estudiantes se involucran en el trabajo, se motivan más y el aprendizaje es más significativo y funcional. Es importante considerar lo siguiente: a hablar se aprende hablando; a leer, leyendo; y a escribir, escribiendo.

- b)** El texto es la unidad básica de comunicación. En una comunicación real emitimos y recibimos textos completos, y como tal hay que considerarlos en la práctica pedagógica para aprovechar su riqueza expresiva y significativa. No tiene ningún sentido trabajar con palabras, frases o expresiones aisladas, pues éstas adquieren sentido en los ámbitos del texto y del contexto.

El texto tiene significado completo y expresa en forma coherente y creativa ideas, experiencias, sentimientos y nuestro mundo imaginario. En la vida diaria enfrentamos situaciones reales de comunicación en las que producimos y recibimos textos.

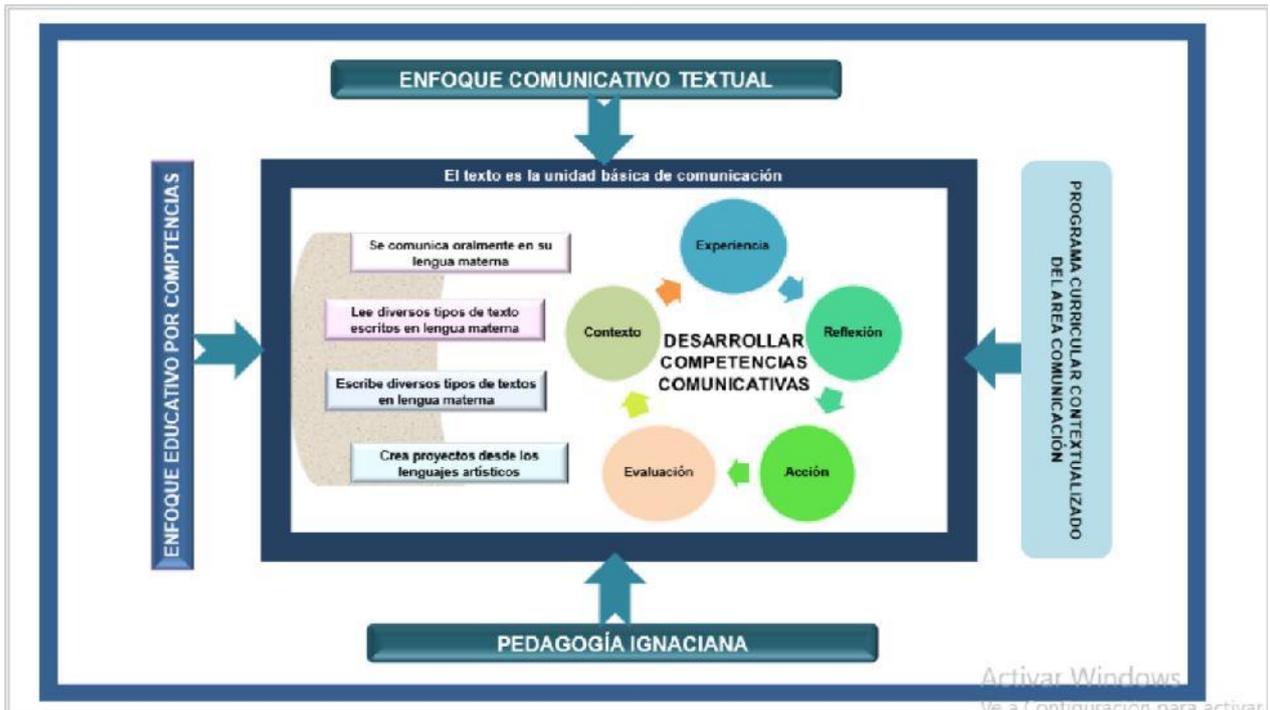
- c)** Los textos deben responder a las necesidades e intereses de los alumnos. Sobre este planteamiento didáctico, Cairney, (1992) nos dice que, en el centro educativo, debe atenderse a los textos que estén más cercanos a los alumnos, considerando sus motivaciones e intereses para que la enseñanza sea atractiva. Los textos que no tienen equivalente fuera del aula no tienen sentido para los estudiantes.

- d)** El contexto es determinante en todo acto comunicativo. El sentido del texto se determina considerando una serie de elementos, entre ellos las palabras. Pero, además, debemos tener en cuenta la mímica, los gestos, las inflexiones de voz, la situación en que se produce la comunicación.

Un texto puede ser recibido con aceptación y agrado en un momento determinado, pero en otra circunstancia, lo mismo puede causar un rechazo generalizado. Además, los referentes culturales cambian de una comunidad a otra, de una persona a otra y, consecuentemente, el sentido que se otorgue a las expresiones también será distinto.

En conclusión, este enfoque es comunicativo porque gracias a él las personas pueden intercambiar ideas, opiniones, sentimientos, saberes y experiencias con los demás en las múltiples situaciones que deben afrontar; por esto la escuela debe garantizar el desarrollo de esta fundamental función del lenguaje. Y, es textual, porque uno de sus usos del lenguaje es la expresión tanto oral como escrita y los usa en la vida cotidiana. Concibe al lenguaje escrito como una representación gráfica que utiliza el hombre para comunicarse.

2.4 El modelo teórico.



Representación gráfica del Programa curricular contextualizado del área de comunicación para el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años del nivel de educación inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén.

Modelo teórico

Fuente: Soto Fernández, Nelly del Pilar (2015). Docente investigadora.

Configuración holística y sistémica del modelo teórico que sustenta el estudio.

El modelo teórico representa la consistencia teórica y científica que sustenta el desarrollo de competencias comunicativas. Aborda los enfoques educativos por competencias, el comunicativo textual y la pedagogía ignaciana; los mismos que pretenden apoyar y garantizar el desarrollo de las competencias: Se comunica oralmente en su lengua materna; lee diversos tipos de texto escritos en lengua materna; escribe diversos tipos de textos en lengua materna; y crea proyectos desde los lenguajes artísticos en los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución

Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 de Jaén.

La implicancia del primer enfoque se expresa en la formación integral del estudiante; construcción de un pensamiento complejo y sistémico; la integración de los conocimientos teniendo en cuenta los diferentes contextos del discente; implementar un proceso educativo, consciente, creativo, innovador y transformador tanto de las prácticas docentes como de los aprendizajes de los niños y niñas; y la promoción de la convergencia de los saberes con las interacciones sociales, emocionales y sentimientos que adquieren los sujetos de estudio en su proceso formativo.

Con respecto al propósito de la investigación su funcionalidad radica en abordar holísticamente las competencias comunicativas articulando sus diferentes dimensiones, programar un tejido de actividades de aprendizaje que se interrelacionen y complementen entre sí con el fin de abordar los problemas en forma sistémica; establecer capacidades cognitivas y metacognitivas que integren conocimientos sin perder de vista los contextos socioculturales, familiares entre otros; estimular en los niños la creatividad, autonomía, empatía y la transferencia de sus aprendizajes a situaciones de su vida cotidiana; acompañar en la construcción de sus conocimientos así como, brindarles orientaciones que les permitan manejar sus emociones y expresar lo que sienten y piensan con libertad.

Desde los aportes del enfoque comunicativo textual, se asume la didáctica basada en la reflexión y análisis, sobre lo primero se pretende construir las bases de un pensamiento crítico a través de la interacción de saberes, sentimientos y experiencias con los demás en diferentes situaciones comunicativas; y sobre lo segundo, la propuesta considera que los estudiantes en el uso de su lenguaje escrito u oral debe poner en práctica conocimientos y capacidades necesarias para comunicarse eficientemente en situaciones concretas de la vida.

Sobre este mismo enfoque, también es parte del modelo teórico su incidencia didáctica para asumir el texto como la unidad básica de comunicación, considerar el contexto en todo acto comunicativo; proponer a los estudiantes textos que respondan a sus necesidades e intereses; establecer procesos metodológicos, participativos, vivenciales y significativos que articulen la teoría con la práctica en sus aprendizajes; todo lo descrito con el fin de reorientar las prácticas pedagógicas de las docentes de inicial.

En base a las afirmaciones previas, el Ministerio de Educación (2008, p. 137) en su propuesta considera que el área de Comunicación se sustenta en un enfoque comunicativo porque pone énfasis en la construcción del sentido de los mensajes que se comunican cuando se habla, lee y escribe desde el inicio. No es solo dominio de la técnica y las reglas sino de los mecanismos facilitadores de la comprensión, la producción, la creatividad y la lógica.

En conclusión, este enfoque es comunicativo porque se considera la función fundamental del lenguaje que es expresar, decir lo que se siente, lo que se piensa, lo que se hace. Es también saber escuchar. En suma, es saber cómo usar la comunicación para ordenar el pensamiento, para expresar el mundo interno, para anticipar decisiones y acciones y para relacionarse en sociedad. Y es textual porque, uno de los usos del lenguaje, es la expresión tanto oral como escrita. (Ministerio de Educación, 2008, p. 137)

Por su parte, la pedagogía Ignacia aporta al modelo sus principios y momentos a través de los cuales se aprende o se construye conocimientos. En relación a sus principios el estudio empodera los siguientes (Araya y Navarrete, 2008):

Desarrollo integral y armónico de los estudiantes es decir se pretende proponer un programa curricular que busque el desarrollo de todas las capacidades y habilidades comunicativas que Dios les ha dado a los niños y niñas, así como a todas las facultades todo ser humano.

Fomento de la búsqueda de la excelencia personal, entre sus propósitos del programa curricular se encuentra orientar a los estudiantes hacia la trascendencia y la permanente superación personal. Es la multiplicación de los dones, para ponerlos al servicio de los demás. (Araya y Navarrete, 2008, p. 48)

Incluye, además, el desarrollo de la libertad responsable, valores esenciales en su proceso formativo cuya intencionalidad es que el estudiante se haga responsable de su propio desarrollo y de la construcción de sus aprendizajes.

Otro principio, que asume es el discernimiento de la voluntad de Dios, es decir, una educación que permite reconocer en las situaciones del día a día, lo que Dios quiere en la vida; asimismo, el principio expresado en la persona para los demás; donde los niños y niñas reconocen que sus talentos y capacidades son dadas por Dios para el servicio y entrega a los demás.

El servicio de la fe y promoción de la justicia es otro de sus principios y comprende la búsqueda de un mundo más humano y más justo; y el diálogo entre fe y cultura; que refleja una educación que pretende la integración entre la fe cristiana con la realidad cultural que se construye actualmente. En los niños y niñas desde el nivel inicial se debe inculcar los valores y actitudes para una buena convivencia e interacción social y familiar; así como el fortalecimiento de su espiritualidad y cultura en beneficio de una sociedad más humana.

En relación a los momentos de la pedagogía ignaciana, se sintetiza de acuerdo con el padre Luis Fernando Klein sj (2005); quien precisa que:

“El contexto es la consideración de los diversos factores que influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje (...) la experiencia es el contacto directo o indirecto del alumno con el objeto de conocimiento que debe ser descubierto o construido (...) la reflexión es el refuerzo que hace el estudiante por indagar el significado, importancia y las implicancias de lo que está trabajando y experimentando en relación con el tema de aprendizaje (...). la acción es la modificación que el alumno incorpora a su persona en cualquiera de las dimensiones de su vida y se dispone a ofrecerla a la sociedad a partir del tema que está estudiando (...) y finalmente la evaluación es la toma de conciencia de los docentes y alumnos sobre el progreso que están realizando en la adquisición de los conocimientos”. (Klein, 2005).

CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO, ANÁLISIS DE RESULTADOS Y PROGRAMA

CURRICULAR CONTEXTUALIZADO

3.1 MARCO METODOLÓGICO

El capítulo presenta el marco metodológico que guió y orientó la investigación; parte de la descripción del tipo y diseño de investigación; se precisa la población y muestra representativa de estudio, los materiales que se utilizaron; los métodos, y las técnicas e instrumentos que se aplicaron en la recolección de datos.

Contiene además el análisis e interpretación de los resultados globales y por dimensiones del cuestionario aplicado a las docentes del nivel inicial sobre el desarrollo de las competencias comunicativas en el área de comunicación: los mismos que reflejan la necesidad de diseñar una propuesta curricular contextualizada.

Se concluye con el diseño del Programa curricular contextualizado el mismo que contiene una estructura lógica y flexible sustentado en las teorías antes descritas; y se finaliza con las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. Marco metodológico.

El trabajo de investigación por su enfoque fue de carácter cuantitativa y según su finalidad es básica, porque tuvo como propósito la obtención y recopilación de información objetiva sobre el objeto de estudio para ir construyendo una base de conocimiento que se iba agregando a la información previa existente, además, estuvo orientada al análisis y explicación del objeto, y pretende ampliar el conocimiento sobre esta realidad a través de una propuesta curricular. (Ñáupas, Mejía, Novoa y Villagómez, 2013)

Según Hernández, Fernández y Baptista, (2010) por su alcance se correspondió con los estudios de tipo descriptivo – prospectivo, porque la investigadora interactuó con el objeto de estudio para analizar, caracterizar, y describir el desarrollo de las capacidades comunicativas; la información obtenida permitió el diseño del Programa curricular contextualizado, cuyas características se basaron en la flexibilidad, pertinencia y funcional estratégica, y se orientó a superar la situación problemática.

Por su paradigma o medición, fue cualitativo se realizó una reflexión subjetiva de los resultados y se describió su campo de acción referido a la contextualización de competencias comunicativas, campos temáticos e indicadores en el área de comunicación; además, tuvo un análisis interpretativo cuantitativo debido a que se recogieron datos estadísticos descriptivo e inferencial del objeto de estudio.

El presente informe utilizó el diseño de investigación descriptivo-propositivo. Es descriptivo porque según Hernández, Fernández, Baptista, (2010), es un proceso que consiste en especificar las propiedades, características, perfiles de personas, comunidades, etc. midiendo o recogiendo información sobre los conceptos o variables

de estudio. En este estudio, se recogió información objetiva de la variable desarrollo de competencias comunicativas. Y, fue propositivo, porque en base al análisis de la información que se obtuvo se elaboró un Programa curricular contextualizado del área de Comunicación donde incluye las demandas de la institución y a las necesidades de los niños y niñas de cinco años del nivel inicial.

El diseño gráficamente se representó así:

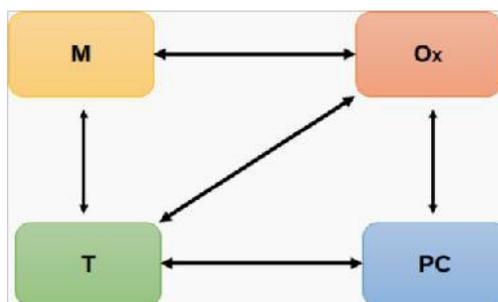


Figura: Esquema diseño de investigación

Dónde: (M) representó la muestra de estudio, conformado por 10 docentes del nivel inicial; (Ox) la información que se pretende recoger producto de la aplicación del instrumento; (T) expresa el marco teórico y conceptual, los mismos que permitieron configurar el modelo teórico y garantizar la consistencia científica de la investigación. Y, (PC) la Propuesta curricular contextualizada del área de comunicación que describe y explica el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén.

La población y muestra representativa del trabajo de investigación estuvo conformada por 10 docentes del nivel inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén. se definió de manera no probabilística, y se seleccionó aplicando la técnica del muestreo criterial por ser un grupo ya constituidos, además, porque existieron mejores condiciones y un mejor acceso y voluntad para realizar el estudio.

La investigación ha tenido la intencionalidad de comprobar y defender la hipótesis: Si se propone y diseña un Programa curricular contextualizado basado en el enfoque educativo por competencias, el comunicativo textual y la pedagogía ignaciana, entonces se mejora el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años

del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén.

Se utilizará materiales de oficina como computadora, impresora, papelotes, plumones, cinta makinstape; asimismo, se revisó las rutas de aprendizaje propuestas por el Ministerio de Educación, documentación relacionado con los instrumentos de gestión como Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular de Centro, Propuestas Pedagógicas de los docentes; además, programaciones curriculares, unidades, proyecto y módulos de aprendizaje, entre otros.

Los métodos de investigación fueron cuantitativos y cualitativos; para la etapa factible se aplicaron el método empírico, histórico lógico y el inductivo y deductivo; los mismo que permitieron construir el marco contextual de los modelos y programas curriculares; determinar en forma lógica la evolución histórico tendencial del desarrollo de competencias comunicativas en educación inicial; y realizar un diagnóstico para determinar las regularidades y caracterización del estado actual del desarrollo de competencias comunicativas en el área de Comunicación.

En la etapa de construcción de las bases conceptuales y teóricas, se trabajaron los métodos de análisis, el hermenéutico y el sistémico estructural; que orientaron la revisión y análisis de antecedentes de investigación; la construcción y análisis crítico de las bases conceptuales y teóricas coherentes con las variables de estudio; asimismo, contribuyeron en la fundamentación y sistematización del modelo teórico sobre la base de las teorías científicas que sustentan la investigación.

Por su parte en la etapa referida a la descripción metodológica, el análisis de los resultados y diseño de la propuesta, se aplicaron los métodos estadísticos descriptivos e inferenciales, el método sistémico, el holístico – dialectico, y el método de síntesis; todos ellos con el propósito realizar una descripción lógica de los procesos metodológicos de la investigación que favorecieron el logro de los objetivos y la validación de la hipótesis, el análisis e interpretación cuantitativa y cualitativa de los resultados, y el diseño del Programa curricular contextualizado.

Las técnicas que se aplicaron fueron la observación y la encuesta; la primera permitió realizar un registro visual de las situaciones reales del objeto de estudio por parte de la investigadora sin involucrarse en las mismas y así clasificar los acontecimientos pertinentes para describirlos en el planteamiento del problema; asimismo, consistió en la verificación sistemática y subjetiva del objeto motivo de investigación, se empleó en la observación del desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén; en cuanto a la segunda, orientó el proceso de evaluación diagnóstica y objetiva de las competencias comunicativas en sus diferentes dimensiones.

La encuesta es una técnica basada en las declaraciones emitidas por los sujetos de estudio, nos permitió conocer sus opiniones, juicios, creencias, valoraciones subjetivas, etc. Cea (1999, p. 240) la define como “la aplicación o puesta en práctica de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos. La muestra ha de ser representativa de la población de interés y la información recogida se limita a la delineada por las preguntas que componen la encuesta precodificada, diseñado al efecto”. Esta técnica fue aplicada en un momento en particular,

obteniendo directamente de las docentes del nivel inicial la información oportuna y datos útiles para el estudio.

También se utilizó la técnica de gabinete que permitió recoger datos de fuentes bibliográficas y documentales que se fueron cruzando para llegar a conclusiones válidas respecto a la naturaleza y manifestaciones del problema. Y la técnica de campo se utilizó para el recojo de datos en el mismo escenario donde se desarrolló la investigación aplicando el instrumento diseñado por la autora.

El instrumento que se utilizó fue un cuestionario dirigida a las docentes para evaluar el desarrollo de las competencias comunicativas; para su validez en relación a su contenido se hizo a través de la técnica de Juicio de expertos; los mismos que fueron especialistas y profesionales capacitados en relación al desarrollo de competencias. Se tuvo en cuenta dos expertos con grado de doctor y maestría quienes verificaron la coherencia lógica y estructura del instrumento emitiendo su opinión en un informe de validación (Anexo N° 03)

Además, se realizó el análisis de confiabilidad a través de la prueba estadística de Coeficiente Alfa de Cronbach cuyo puntaje alcanzo la valoración de ,971, contribuyendo de esta forma a dar consistencia y pertinencia al instrumento; además se utilizó el programa SPSS versión 19, para el procesamiento los datos. (Anexo N° 04).

El cuestionario diagnóstico accedió evaluar y recoger información objetiva sobre el desarrollo de las competencias comunicativas; se estructuró tomando como referencia las dimensiones y los indicadores; se diseñó sobre la base de 36 ítems: 08 preguntas se corresponden con la dimensión comprende textos orales; 10 pertenecen a la dimensión se expresa oralmente; 10 relacionadas con la dimensión comprende textos escritos; y 08 con

la dimensión produce textos escritos; los criterios de valoración fueron: Nunca (1), A veces (2), Casi siempre (3) y Siempre (4), los mismos que tienen relación con los indicadores de la variable: Competencias comunicativas (ver ficha técnica Anexo N° 02); además, este instrumento permitió identificar objetivamente la realidad y valorar las razones para elaborar la Propuesta curricular contextualizada en un lapso determinado.

Previa a la aplicación del cuestionario, se conversó con las docentes de inicial de la institución educativa, a quienes se les informó acerca de los objetivos del estudio, y se dedicó un tiempo prudente para explicar sobre el propósito del cuestionario y la investigación; además, algunas observaciones o situaciones que no permitan alcanzarlo.

El proceso de aplicación del cuestionario se realizó en forma simultánea; es decir, se consideró un solo día (22 de mayo) para entregar y recepcionar al mismo tiempo el instrumento por parte de sujetos de estudio. Para su procesamiento se empleó también métodos cuantitativos; además, los datos obtenidos se organizaron en tablas de distribución de frecuencias absolutas y porcentuales, a partir de las cuales se elaboraron las figuras respectivas.

Concluido el trabajo de recolección de datos se procedió a analizar y contrastar la información; se comprobó el llenado y marcado correcto de las respuestas del cuestionario. Es importante destacar la colaboración del personal directivo y docente que laboran en la Institución Educativa, quienes hicieron posible cumplir esta etapa en un plazo muy corto y sin ningún contratiempo.

En conclusión, el informe de tesis se estructuró en varias etapas la primera consistió en formalizar un análisis contextual y tendencial de los modelos y programas curriculares

y del desarrollo de competencias comunicativas en educación inicial, así como determinar su regularidades y características; en la segunda etapa se interpretan críticamente las bases teóricas y conceptuales y se construyó el modelo teórico con apoyo de las bases científicas. Y, por último, presenta la metodología, los resultados del instrumento los mismos que contribuyeron a diseñar la Propuesta curricular contextualizada; para alcanzar el logro de los objetivos; y en todas estas tareas y/o etapas se utilizaron diversos métodos de investigación.

3.2. Análisis e interpretación de los resultados del desarrollo de competencias comunicativas.

3.2.1 Resultados de la evaluación a las docentes del nivel inicial

Tabla 1

Dimensión: Comprende textos orales

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Malo	1	10.0
Regular	9	90.0
Bueno	0	0
Muy bueno	0	0
Total	10	100

Fuente: Cuestionario para evaluar el nivel de competencias comunicativas, Jaén – 2018

Figura 1



Fuente: Tabla 1: comprende textos orales.

Del análisis de la tabla 1, referida a la dimensión **comprende textos orales**, se puede verificar de acuerdo a los resultados del cuestionario que, las docentes evaluadas del nivel inicial, presentan limitaciones para el desarrollo curricular de esta competencia comprendiendo los niveles Regular (90%) y Malo (10%). Esto significa que existen

dificultades en las docentes para promover espacios de escucha activa de los diversos textos orales que utiliza en su práctica pedagógica; utilizar recursos didácticos para activar la atención y concentración de los niños y niñas garantizando la comprensión de los textos orales; orientar a los niños y niñas para recuperar y organizar la información de los diversos textos que lee a los discentes; de igual forma, expresan escaso manejo de estrategias que ayude a los niños indicar de manera precisa la información relevante y las tareas que deben realizar para afianzar su aprendizaje; asimismo, difícilmente promueven en los niños y niñas deducir el significado de los textos orales; así como, establecer actividades orientadas a identificar las relaciones causales entre acción y efecto de los textos orales que brinda a los niños y niñas; complementa lo descrito, las limitaciones de las docentes para generar momentos de reflexión y valoración de los textos escuchados estimulando la expresión de sus ideas y opiniones de agrado o desagrado y explicar sus preferencias de los textos leídos.

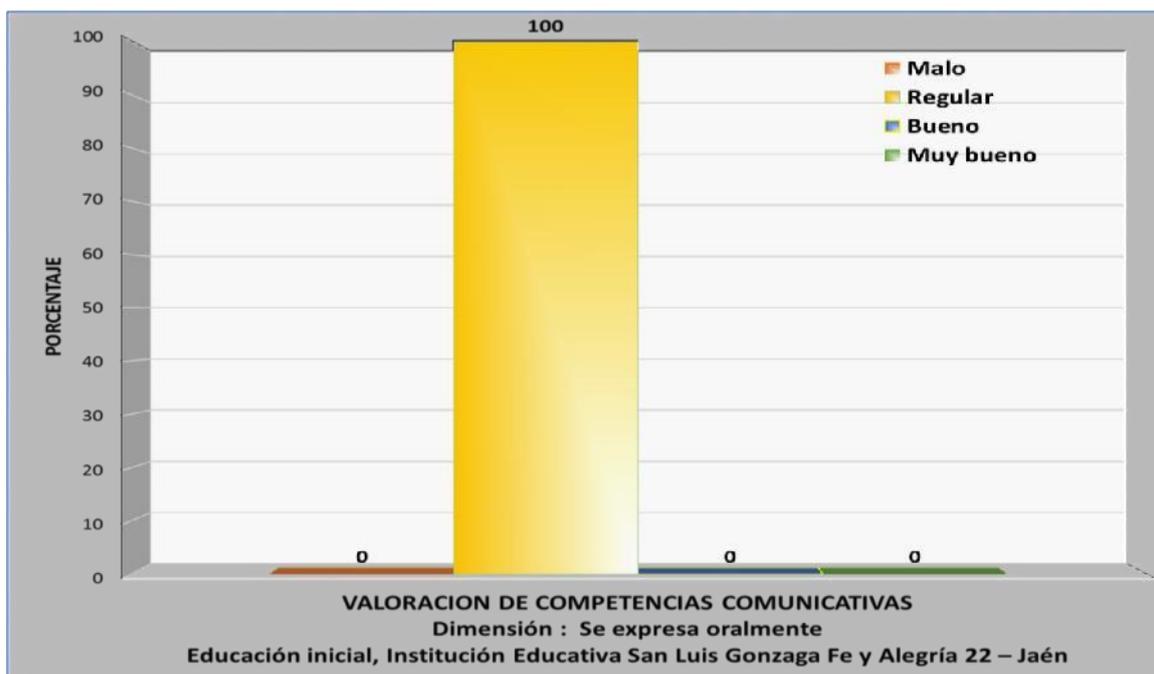
Tabla 2

Dimensión: Se expresa oralmente

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Malo	0	0
Regular	10	100
Bueno	0	0
Muy bueno	0	0
Total	10	100%

Fuente: Cuestionario para evaluar el nivel de competencias comunicativas, Jaén – 2018

Figura 2



Fuente: Tabla 2: se expresa oralmente

Del análisis de la tabla 2, referida a la dimensión **se expresa oralmente**, se puede comprobar de acuerdo a los resultados del cuestionario que, las docentes evaluadas del nivel inicial, expresan dificultades para el desarrollo curricular de esta competencia ubicándose en el nivel Regular (100%). Esto demuestra que en cierta forma o regularmente las docentes utilizan situaciones comunicativas de su contexto personal y familiar para que los niños y niñas ordenen en forma lógica sus textos orales; promueven intercambios orales a partir de las experiencias que tienen los niños en sus relaciones con sus pares; hace hincapié en el uso de conectores básicos para que expresen con claridad sus ideas; generan un ambiente de confianza y seguridad para que manifiesten sus ideas libremente; de igual modo, utilizan en el desarrollo de sus actividades de aprendizaje la práctica de variados recursos expresivos; se preocupan por reforzar y regular las diferentes formas de expresión que los niños y niñas manifiestan en su interacción personal, así como en sus diferentes participaciones; además, motiva constantemente a los niños y niñas reflexionar sobre su expresión oral con fin de autorregular su participación discursiva; propicia actividades metacognitivas que ayuden

a identificar procesos que ayuden a superar las limitaciones de la expresión oral en los niños y niñas; acompaña y promueve actividades significativas que favorezcan la interacción colaborativa de los niños y niñas manteniendo el hilo temático; y se preocupa por utilizar estrategias colaborativas y establecer normas para mejorar la expresión oral en los niños y niñas.

A partir de los tres años, cuando los niños ingresan a la institución educativa o programa de Educación Inicial, poseen capacidades que les permiten comunicarse en su contexto familiar. El lenguaje hablado se aprende socialmente. Así, los niños descubren cuándo deben hablar y cuándo no, con quiénes pueden hablar y sobre qué, de qué manera y con qué palabras, en qué momento y lugar, cómo se inicia y finaliza una conversación, aprenden a tomar turnos para conversar, etc. (Ministerio de

Educación 2008, p. 138)

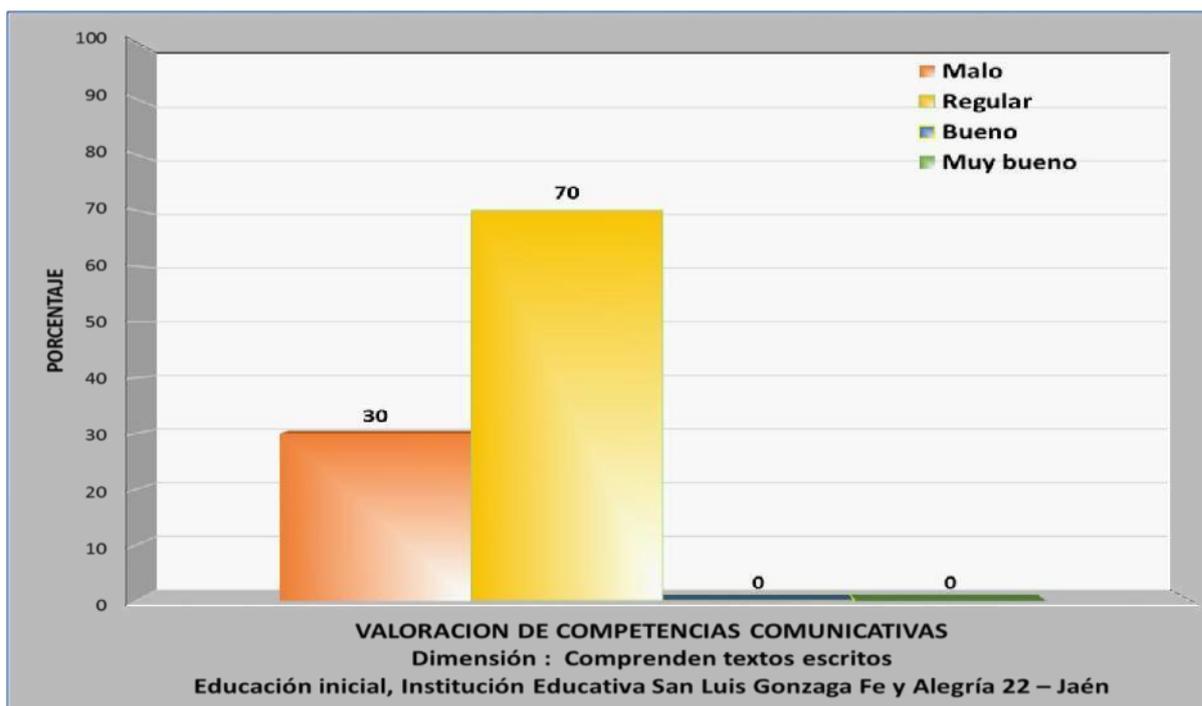
Tabla 3

Dimensión: Comprende textos escritos

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Malo	3	30
Regular	7	70
Bueno	0	0
Muy bueno	0	0
Total	10	100

Fuente: Cuestionario para evaluar el nivel de competencias comunicativas, Jaén – 2018

Figura 3



Fuente: Tabla 3: comprende textos escritos.

Del análisis de la tabla 3, referida a la dimensión **comprende textos escritos**, se puede confirmar según los resultados del cuestionario que, las docentes evaluadas del nivel inicial, manifiestan limitaciones para el desarrollo curricular de esta competencia alcanzando solo los niveles Regular (70%) y Malo (30%). Este análisis cuantitativo confirma que las docentes en esta dimensión presentan mayores dificultades percibiéndose en el escaso manejo de la orientación y direccionalidad del sistema de escritura a través de lecturas; tienen problemas para proponer en los niños y niñas actividades que favorezcan internalizar y diferenciar los textos, imágenes y números; para el Ministerio de Educación (2008, p. 138) leer siempre es comprender lo que se lee y no se trata de deletrear sin entender qué dice el texto. En tal sentido cada niño elabora el significado de lo que va leyendo a partir de sus encuentros con las imágenes e ideas

contenidas en diferentes textos de su entorno: textos mixtos o icono – verbales (textos que tienen imagen y escritura) y materiales audiovisuales.

En esta misma línea de análisis, se puede agregar que las docentes carecen de mecanismos didácticos que permita dirigir y acompañar los procesos de recuperación de información explícita de los diversos textos escritos que lee a sus niños y niñas; utilizar estrategias para activar en los discentes su memoria y extraer información según su interés y propósito; y motivar a decir con sus propias palabras la información de los textos escritos que escucharon; también, se podría agregar que escasamente establecen actividades de aprendizaje donde los niños y niñas puedan representar lo que le llamo la atención de la lectura. Así mismo, muchas de las docentes en el desarrollo de sus sesiones no utilizan los saberes previos para que ellos infieran literalmente el significado de los textos escritos leídos; tampoco aplican estrategias de comprensión de textos orientados a promover en los niños y niñas la anticipación, relación e interpretaciones figurativas; estimulan la reflexión sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos leídos; generando de esta forma en los niños y niñas opiniones y nociones sobre los procesos que utilizaron para reconocer lo relevante del texto escrito que escucharon.

Tabla 4

Dimensión: Produce textos escritos

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Malo	2	20
Regular	8	80
Bueno	0	0
Muy bueno	0	0
Total	10	100

Fuente: Cuestionario para evaluar el nivel de competencias comunicativas, Jaén – 2018

Figura 4



Fuente: Tabla 4: Produce textos escritos.

Del análisis de la tabla 4, referida a la dimensión **produce textos escritos**, se puede afirmar de acuerdo a los resultados del cuestionario que, las docentes evaluadas del nivel inicial, presentan dificultades para el desarrollo curricular de esta competencia comprendiendo los niveles Regular (90%) y Malo (10%). Estas afirmaciones cuantitativas se fundamentan en la interpretación cualitativa donde se demuestra que los sujetos de estudio expresan limitaciones para promover en los niños y niñas producir textos libres siguiendo la linealidad y direccionalidad de la escritura; sobre esta percepción de acuerdo con la propuesta del Ministerio de Educación (2008, p.139), la producción de textos se inicia en los más pequeños con trazos y dibujos hechos de manera libre sin seguir reglas, pasando más tarde, en primaria, a utilizar los aspectos formales de la escritura.

Además presentan dificultades para orientar en la identificación y reconocimiento de los pasos necesarios que deben seguir en la construcción de sus textos; acompañarlos en la planificación de la producción de diversos textos escritos; asimismo, en su práctica pedagógica poco ponen en práctica estrategias de planificación, textualización, y revisión que guíen a los niños y niñas los procesos de la producción de textos; según las convenciones de la escritura y del sentido de lo que quiere comunicar en sus textos. Todo lo descrito se fundamenta en lo señalado por Ministerio de Educación, (2008, p. 139), quien establece que la producción de textos es un proceso activo de construcción, ligado a la necesidad de expresar y de comunicar. Para el niño, producir un texto es escribir con

sus propios gráficos y letras mensajes para expresarse y comunicarse con otros en situaciones reales.

El lenguaje escrito es una representación gráfica (formas dibujadas) creada por el hombre igual que el lenguaje hablado definido y por lo tanto diferente en cada sociedad. Todo niño tiene una vocación natural por comunicarse imitando las formas en que los adultos lo hacen. Por tanto, el proceso de aprender a escribir llegará gradualmente como cuando aprendió a gatear, pararse y caminar.

Por este motivo, la escritura debe ser adquirida por el niño de forma natural (sin presiones) para que gradualmente asocie el objeto concreto con su representación en la imagen y luego en la palabra (signos). Para facilitar este proceso es necesario que observe y experimente directamente con objetos, personas, animales y todo lo que le rodea. De ninguna manera el niño debe ser forzado a aprender a leer y escribir de manera sistemática si no ha desarrollado habilidades de la función simbólica (capacidad de “registrar, recordar y evocar mentalmente la imagen de los objetos sin verlos”) ni se encuentran maduros para ejercitar movimientos finos (dibujar letras supone precisión y dominio del espacio). Un aspecto que debemos tomar en cuenta en esta área y que ayuda al niño a entender estas representaciones gráficas, es el desarrollo de la conciencia fonológica, que es la capacidad del niño para discriminar auditivamente la secuencia de sonidos que forman sílabas y a su vez palabras. (Ministerio de Educación

2008, pp. 137 - 138)

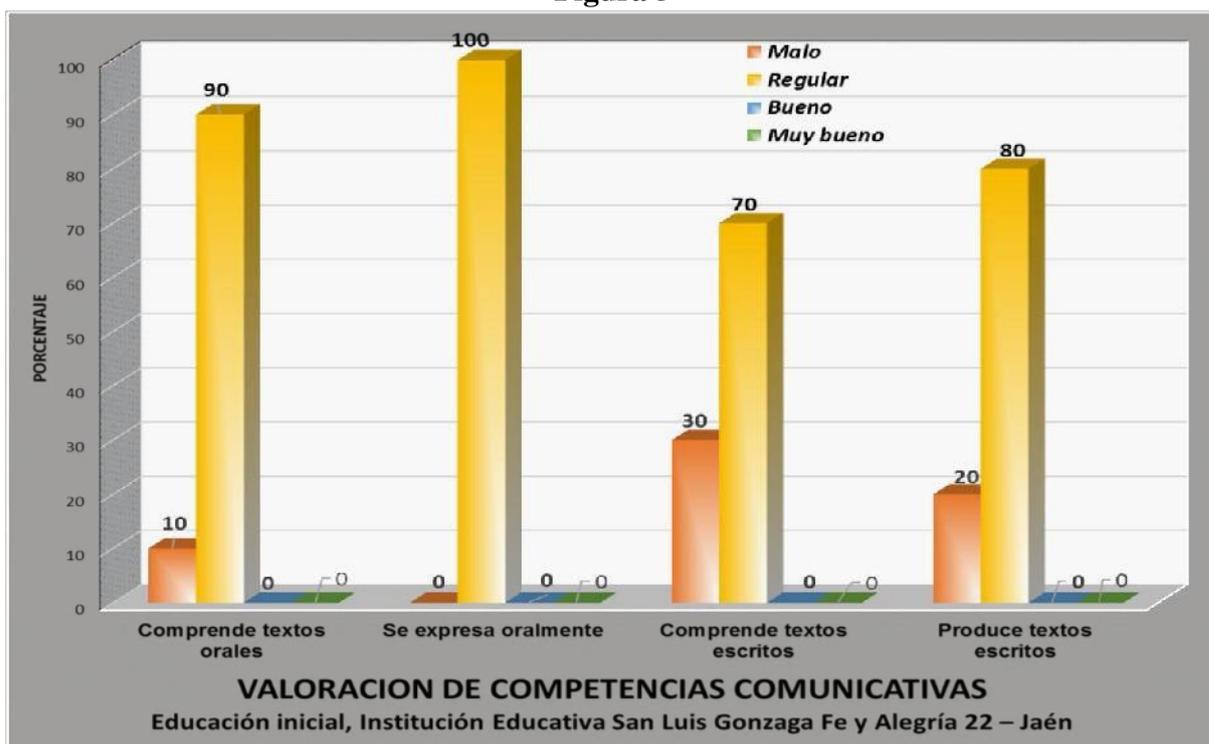
Tabla 5

Dimensiones de competencias comunicativas

Nivel	Grupo de estudio			
	Comprende textos orales	Dimensiones – Diagnostico expresa oralmente	Se Comprende textos escritos	Produce textos escritos
Malo	10.0	0	30	20
Regular	90.0	100	70	80
Bueno	0	0	0	0
Muy bueno	0	0	0	0
Total	100%	100%	100%	100%

Fuente: Cuestionario para evaluar el nivel de competencias comunicativas, Jaén – 2018

Figura 5



Fuente: Tabla 5: dimensiones competencias comunicativas.

Del análisis comparativo de la tabla 5, sobre las dimensiones referidas a: comprende textos orales, se expresa oralmente, comprende textos escritos y produce textos escritos se puede contrastar de acuerdo a los resultados del cuestionario que, los docentes evaluadas del nivel inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 de Jaén, la mayoría de ellas expresan mayores limitaciones en el desarrollo curricular de las competencias comprende y produce textos escritos, 30 y 20% - valoración Malo; seguido de la competencia comprende textos orales, (10% nivel Malo). Sin embargo, el 100% alcanzan el nivel Regular en la competencia se expresa oralmente manifestando en relativo manejo curricular en su desarrollo.

Los actos de escuchar, hablar, leer o escribir en los estudiantes (comprender o producir textos) están respaldados por un conjunto de procesos internos, sin los cuales no tendrían sentido. En todo acto de comunicación se produce un sistema de relaciones, en

el que unos elementos condicionan a los otros y que, finalmente, determinan nuestro éxito o fracaso en la comunicación. Esto explica por qué se considera incompetentes a aquellos que, aunque tienen facilidad de palabra, no respetan las convenciones de participación en grupo (pedir la palabra, respetar el turno, escuchar con atención, etc.).

Igual ocurre con aquel que “conoce” todas las reglas gramaticales y ortográficas, pero que al comunicar sus ideas lo hace de manera imprecisa y sin coherencia. (Ministerio de Educación, 2010, p. 8)

Esto quiere decir que el desarrollo de la competencia comunicativa implica tanto la activación de procesos internos como las manifestaciones externas de estos. El solo conocimiento no es suficiente para una comunicación eficaz, tampoco bastan las actitudes únicamente; es necesario poner en juego todos los factores aludidos para que nuestra relación con los demás sea de calidad. Es importante, por ejemplo, tomar una decisión adecuada y en el momento oportuno, hacer un ejercicio estratégico de las habilidades y, para ello, es fundamental reconocer nuestras virtudes y limitaciones.

(Ministerio de Educación, 2010, p. 8)

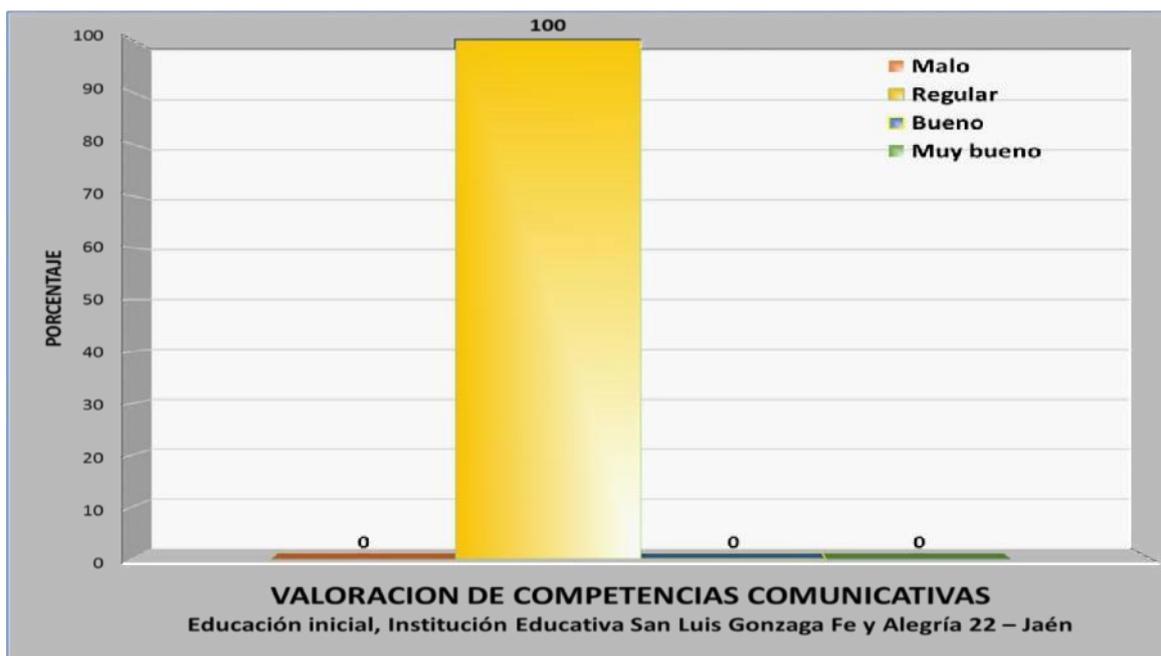
Tabla 6

Desarrollo competencias comunicativas.

Valoración	Grupo de estudio	
	Frecuencia	Porcentaje
Malo	0	0
Regular	10	100
Bueno	0	0
Muy bueno	0	0
Total	10	100

Fuente: Cuestionario para evaluar el nivel de competencias comunicativas, Jaén – 2018

Figura 6



Fuente: Tabla 6. Desarrollo competencias comunicativas.

Del análisis de la tabla 6, los resultados globales de la variable competencia comunicativas indican que, las docentes evaluadas del nivel inicial, se ubican en el nivel Regular (100%), y ninguna obtiene los niveles de Malo, Bueno y Muy bueno. Del análisis cualitativo se podría afirmar que existen dificultades que es necesario atender para que las docentes puedan mejorar sus procesos pedagógicos y metodológicos de las diferentes competencias comunicativas como son: comprender textos orales; expresarse oralmente; comprender y producir textos escritos.

Como es sabido, en el nivel de educación inicial, según la Ley General de Educación, en su artículo 9, plantea que los estudiantes deben desarrollar las competencias comunicativas que les permitan realizarse como personas y contribuir a la construcción de una sociedad equitativa; para tal fin es necesario que las docentes de este nivel utilicen de diversos tipos de textos en diferentes situaciones y promuevan la reflexión sobre los elementos de la lengua.

La propuesta curricular del Ministerio de Educación (2015) expresada en las Rutas de Aprendizaje para el nivel inicial las ha organizado en cuatro grandes competencias del área de comunicación, las mismas que se asumen en la investigación como dimensiones.

Al desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas de los niños, se contribuye al desarrollo de capacidades cognitivas, afectivas, sociales y metacognitivas, que son aprendidas de modo progresivo y utilizados de manera intencional para establecer relaciones con los seres que los rodean; ya que la comunicación es una necesidad fundamental del ser humano. Por este motivo, la institución educativa o programa debe promover diferentes experiencias comunicativas reales, auténticas y útiles. Se trata que los niños sean capaces de usar la comunicación, según sus propósitos. (Ministerio de Educación 2008, p. 137)

En conclusión, se puede afirmar de acuerdo a los resultados y el análisis cuantitativo de las dimensiones descritas en el Cuadro N° 01, 02, 03 y 04; que el desarrollo curricular de las competencias comunicativas presenta dificultades; por tanto, se justifica o existen suficientes razones objetivas y subjetivas para realizar la investigación y proponer un Programa curricular contextualizado.

3.2.2 Estadísticos de tendencia central y dispersión

Tabla 7

Parámetros estadísticos desarrollo de las competencias comunicativas

Estadísticos						
Parámetros estadísticos		Dimensiones de la competencias comunicativas				Escala general
		Comprende textos orales	Se expresa oralmente	Comprende textos escritos	Produce textos escritos	
N	Válido	10	10	10	10	10
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		13,2000	16,8000	16,7000	13,4000	60,1000
Mediana		14,5000	18,0000	19,5000	14,5000	67,0000
Moda		16,00	20,00	20,00	16,00	37,00 ^a
Desviación e estándar		2,93636	3,48967	4,66786	3,09839	13,46972
Varianza		8,622	12,178	21,789	9,600	181,433
Rango		8,00	9,00	10,00	8,00	35,00
Mínimo		8,00	11,00	10,00	8,00	37,00
Máximo		16,00	20,00	20,00	16,00	72,00
Suma		132,00	168,00	167,00	134,00	601,00
Percentiles	25	10,7500	12,7500	10,0000	11,0000	44,7500
	50	14,5000	18,0000	19,5000	14,5000	67,0000
	75	16,0000	20,0000	20,0000	16,0000	70,2500
a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.						

Fuente: Cuestionario para evaluar el nivel de competencias comunicativas, Jaén – 2018

Descripción

Los parámetros estadísticos (Tabla 7), en la dimensión **Comprende textos orales**, de acuerdo a los resultados del cuestionario, se evidencia una media cuyo valor es 13,20, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [09 – 16 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Regular; la mediana es de valor 14,50 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 16,00, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos, con respecto a la desviación estándar alcanza un valor de 2,93636, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del cuestionario; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 8 y 16; por otro lado, la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 132, es decir, es la suma de las 10 docentes sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, en la dimensión **Se expresa oralmente**, los resultados del cuestionario, muestran una media cuyo valor es 16,80, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [10 – 20 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Regular; la mediana es de valor 18,00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 20,00, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; por su parte, la desviación estándar alcanza un valor de 3,48967, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del cuestionario; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 11 y 20; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 168, es decir, es la suma de las 10 docentes sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, en la dimensión **Comprende textos escritos** según

los resultados del cuestionario, se aprecia una media cuyo valor es 16,70, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [10 – 20 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Regular; la mediana es de valor 19,50 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 20,00, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; en relación a la desviación estándar obtiene un valor de 4,66786, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del cuestionario; el puntaje mínimo y máximo se ubica entre 10 y 20; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 167, es decir, es la suma de las 10 docentes sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, en la dimensión **Produce textos escritos**, los resultados del cuestionario, indican una media cuyo valor es 13,40, de acuerdo a la escala valorativa específica se encuentra entre [09 – 16 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel Regular; la mediana es de valor 14,50 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 16,00, y representa al valor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; asimismo, la desviación estándar obtiene un valor de 3,09839, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del cuestionario; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 8 y 16; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 134, es decir, es la suma de las 10 docentes sujetos de estudio.

Los parámetros estadísticos, según los resultados globales del cuestionario, muestran una media cuyo valor es 60,10, de acuerdo a la escala valorativa general se encuentra entre [37 – 72 puntos], (Ficha técnica - Anexo N° 02) ubicándose en el nivel

Regular; la mediana comprende el valor 67,00 manifestando que es el valor que está dividiendo a la mitad de los datos obtenidos según el instrumento aplicado (50%); la moda es 37,00^a, y representa al valor menor que se ha repetido con mayor frecuencia en los puntajes obtenidos; por otro lado, la desviación estándar obtiene un valor de 13,46972, la misma que expresa la dispersión de los datos obtenidos según los resultados del cuestionario; el puntaje mínimo y máximo se encuentra entre 37 y 72; y la sumatoria de los puntajes para esta dimensión es 601, es decir, es la suma de las 10 docentes sujetos de estudio.

3.3 Programa curricular contextualizado del área de Comunicación para el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga

Fe y Alegría 22 – Jaén.

3.3.1 Fundamentación.

La propuesta tiene como sustento legal el artículo 33° de la Ley General de Educación, donde se establece que los currículos básicos nacionales se diversifican en las instancias regionales y locales, en coherencia con las necesidades, demandas y características de los estudiantes y de la realidad social, cultural, lingüística, económicoproductiva y geográfica en cada una de las regiones y localidades de nuestro país. (Ministerio de Educación 2008, p. 45). Por tanto, en referencia al artículo, el Programa curricular contextualizado del área de comunicación presenta legalidad y legitimidad.

El programa curricular contextualizado se implementa a través del desarrollo de competencias comunicativas donde se integra y articula capacidades, campos temáticos, experiencias, valores y actitudes. En base a esta afirmación Tobón (2010), considera la integración de los saberes esenciales como el saber ser con el saber conocer y el saber hacer; por su parte, la UNESCO (1996) establece “formar personas con conocimientos teóricos, prácticos, y valorativos- actitudinales en todos los niveles educativos”.

Tomando como referencia el enfoque educativo por competencias el programa curricular contextualizado centra su atención en el proceso, orienta el aprendizaje de acuerdo a los intereses y necesidades de los niños y niñas de educación inicial, y promueve

la pertinencia en la formación integral de los mismos. Y desde las teorías constructivistas se orienta en lograr en los estudiantes la construcción responsable y autónoma de los aprendizajes, así como la transferencia de competencias, capacidades y conocimientos en la solución de situaciones de su vida cotidiana, de tal forma, que puedan incorporarse y adaptarse a la sociedad actual.

El desarrollo de competencias comunicativas propuesta en el programa se sustenta en el enfoque comunicativo, para tal fin, considera el acto comunicativo como punto de partida para comunicarse con los demás. Al comunicarse, los estudiantes comprenden y producen textos orales y escritos de distinto tipo textual, formato y género discursivo, con diferentes propósitos, en variados soportes, como los impresos, audiovisuales y digitales, entre otros. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 110 - 111)

Igualmente, hace uso de las prácticas sociales del lenguaje situado en contextos socioculturales, porque la comunicación no es una actividad aislada, sino que se produce cuando las personas interactúan entre sí al participar en la vida social y cultural. Enfatiza lo sociocultural, porque el lenguaje oral y escrito adopta características propias en cada uno de los contextos y generan identidades individuales y colectivas.

El Programa curricular sobre la base del enfoque comunicativo se caracteriza por: Fomentar el aprendizaje de la lengua mediante su uso, integrando las cuatro capacidades (hablar, escuchar, escribir y leer) al servicio de la comunicación; contextualizar los aprendizajes recreando situaciones comunicativas reales; promover la interacción de los estudiantes realizando actividades significativas en grupo.

Desde el campo de la pedagogía ignaciana la propuesta curricular se considera como una herramienta metodológica que orienta y guía el camino por el que las docentes de inicial acompañan, motivan y estimulan permanentemente a los niños y niñas en su aprendizaje, desarrollo y formación integral. (Compañía de Jesús, 1993, p.186)

La propuesta se sustenta en la contextualización, es decir parte del análisis de las necesidades, intereses, característica, saberes, potencialidades, oportunidades, demandas, así como la problemática del contexto sociocultural, apoyándose en la pedagogía ignaciana, que nos propone una metodología basada en cinco momentos interactivos (contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación) con la finalidad de promover el desarrollo de la formación integral y por ende de las competencias comunicativas.

3.3.2 Objetivos.

General

Promover el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén; a través de una Propuesta curricular contextualizada del área de comunicación basada en los enfoques: por competencias y comunicativo; además la Pedagogía Ignaciana.

Específicos

- Organizar en forma lógica y coherente la Propuesta curricular contextualizada del área de comunicación precisando el desarrollo progresivo y gradual de las competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén.

- Describir la Propuesta curricular contextualizada del área de comunicación; considerando: competencias, capacidades, desempeños contextualizados en los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén.

3.3.3 Organización lógica y coherente del Programa curricular contextualizado del área de Comunicación

El Programa presenta una estructura lógica y pertinente, contiene tres competencias comunicativas, con sus respectivas capacidades que se pretenden implementar en el área de comunicación; las mismas que a continuación se detallan:

ORGANIZACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Competencia: Se comunica oralmente en su lengua materna			Conocimientos contextualizados.
Estándar de aprendizaje	Capacidades	Desempeños contextualizados	
Se comunica oralmente mediante diversos tipos de textos; identifica información explícita; realiza inferencias sencillas a partir de esta información e interpreta recursos no verbales y paraverbales de las personas de su entorno. Opina sobre lo que más/menos le gustó del contenido del texto. Se expresa espontáneamente a partir de sus conocimientos previos, con el propósito de interactuar con uno o más interlocutores conocidos en una situación comunicativa. Desarrolla sus ideas manteniéndose por lo general en el tema; utiliza vocabulario de uso frecuente ¹² y una pronunciación entendible, se apoya en gestos y lenguaje corporal. En un intercambio, generalmente participa y responde en forma pertinente a lo que le dicen.	<ul style="list-style-type: none"> • Obtiene información del texto oral que escucha. • Infiere e interpreta información del texto oral. • Adecúa, organiza y desarrolla el texto de forma coherente y cohesionada. • Utiliza recursos verbales, no verbales y paraverbales de forma estratégica. • Interactúa estratégicamente 	<p>Expresa sus necesidades, emociones, intereses y da cuenta de sus experiencias al interactuar con personas de su entorno familiar, escolar o local. Utiliza palabras de uso frecuente y, estratégicamente, sonrisas, miradas, señas, gestos, movimientos corporales y diversos volúmenes de voz, según su interlocutor y propósito: informar, pedir, convencer, agradecer. Desarrolla sus ideas en torno a un tema, aunque en ocasiones puede salirse de este. • Participa en conversaciones, diálogos o escucha cuentos, leyendas, rimas, adivinanzas y otros relatos de la tradición oral de Jaén a través de visitas de personajes representativos de la comunidad. Espera su turno para hablar, escucha mientras su interlocutor habla, pregunta y responde sobre lo que le interesa saber o lo que no ha comprendido con la intención de obtener información.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recupera información explícita de un texto oral. Menciona algunos hechos y lugares, el nombre de personas y personajes. Sigue 	<p>¿Cómo se vive en familia?</p> <p>Técnicas de expresión oral: juegos de roles, dramatizaciones, títeres.</p> <p>¿Dónde están y qué hacen las instituciones de mi comunidad?</p> <p>Situaciones del entorno: contaminación, convivencia, lonchera saludable, hábitos de higiene, identidad, seguridad personal.</p>

	<p>con distintos interlocutores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto oral. 	<p>indicaciones orales o vuelve a contar con sus propias palabras los sucesos que más le gustaron.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deduce relaciones de causa-efecto, así como características de personas, personajes, animales y objetos en anécdotas, cuentos, leyendas y rimas orales, sobre situaciones de contaminación, convivencia, lonchera saludable, hábitos de higiene, identidad. • Comenta sobre lo que le gusta o disgusta de personas, personajes, hechos o situaciones de la vida cotidiana dando razones sencillas a partir de sus experiencias y del contexto en que se desenvuelve. 	<p>¿Qué me enseñan los medios de comunicación?</p> <p>Mitos y leyendas de Jaén.</p> <p>Literatura infantil: Jaén.</p> <p>Historia de Jaén, símbolos</p>
Competencia: Lee diversos tipos de texto escritos en su lengua materna.			<p>Costumbres y tradiciones de Jaén.</p> <p>Platos típicos de Jaén.</p> <p>Entrevista a los diferentes trabajadores de la comunidad: de la institución, padres y madres de familia, obreros.</p> <p>Lectura de imágenes icono verbales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuentos
Estándar de aprendizaje	Capacidades	Desempeños	
<p>Lee diversos tipos de textos que tratan temas reales o imaginarios que le son cotidianos, en los que predominan palabras conocidas y que se acompañan con ilustraciones. Construye hipótesis o predicciones sobre la información contenida en los textos y demuestra comprensión de las ilustraciones y de algunos símbolos escritos que transmiten información. Expresa sus gustos y preferencias en relación a los textos leídos a partir de su propia experiencia. Utiliza algunas convenciones básicas de los textos escritos.</p>	<p>Obtiene información de textos escritos de su localidad. Infiere e interpreta información del texto escrito Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito</p>	<p>Identifica características de personas, personajes, animales, objetos o acciones a partir de lo que observa en las ilustraciones, así como de algunas palabras conocidas por él: su nombre o el de otros, palabras que aparecen frecuentemente en los cuentos, canciones, rondas, rimas, anuncios publicitarios o carteles del aula (calendario, cumpleaños, acuerdos de convivencia) que se presentan en variados soportes. Dice de qué tratará, cómo continuará o cómo terminará el texto a partir de algunos indicios, como el título, las ilustraciones, palabras, expresiones o sucesos significativos, que observa o escucha antes</p>	

		<p>y durante la lectura que realiza (por sí mismo o a través de un adulto).</p> <p>Opina dando razones sobre algún aspecto del texto leído (por sí mismo o a través de un adulto), a partir de sus intereses y experiencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Canciones • Carteles • Adivinanzas • Trabalenguas • Rimas • Fabulas • Entrevista • Normas culturales • Diálogo Anécdotas
Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.			
Estándar de aprendizaje	Capacidades	Desempeños	
<p>□ Escribe a partir de sus hipótesis de escritura diversos tipos de textos sobre temas variados considerando el propósito y el destinatario a partir de su experiencia previa. Desarrolla sus ideas en torno a un tema con la intención de transmitir ideas o emociones. Sigue la linealidad y direccionalidad de la escritura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adecúa el texto y el contexto a la situación comunicativa. • Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada. • Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente. • Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y Contexto del texto escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribe por propia iniciativa y a su manera sobre lo que le interesa: considera a quién le escribirá y para qué lo escribirá; utiliza trazos, grafismos, letras ordenadas de izquierda a derecha y sobre una línea imaginaria para expresar sus ideas o emociones en torno a un tema a través de una nota o carta, para relatar una vivencia o un cuento. • Revisa el escrito que ha dictado, en función de lo que quiere comunicar. 	
Valores institucionales – Actitudes □ Justicia.	<ul style="list-style-type: none"> • Solidaridad. • Libertad y autonomía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto y tolerancia. • Practica normas culturales: buen oyente y buen hablante. 	

3.3.4 Metodología del Programa curricular contextualizado del área de Comunicación.

El programa es flexible y se adecua a diversas metodologías y procesos cognitivos, afectivos, motores lógicos que realiza la docente para el desarrollo de las competencias comunicativas y mediar el aprendizaje de los estudiantes. El principio de flexibilidad, va a permitir responder a los requerimientos del saber sistematizado como a las necesidades e intereses de los estudiantes. Esta flexibilidad deberá abrir importantes posibilidades para la creatividad, la innovación y la renovación continua y posibilitar una conducción del proceso educativo siempre en diálogo con las necesidades e intereses de los alumnos.

Se propiciará el uso de estrategias activas, vivenciales, participativas, y cooperativas que promuevan el desarrollo de competencias y capacidades para consolidar el logro de los indicadores y la internalización de los campos temáticos, en las que los niños y niñas sean protagonistas y se comprometan con sus propios aprendizajes.

Enfatiza la activación de los saberes previos, el reconocimiento de los contextos y la experiencia del niño, la motivación, el diálogo y situaciones comunicativas reflexivas, de manera que cada estudiante se comunique oralmente; lea y escriba diversos tipos de textos escritos en lengua materna.

En el área de comunicación las orientaciones metodológicas para realizar la planificación, ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y desarrollo de las capacidades comunicativas se pretende realizar a través del método comunicativo, el mismo que en su estructura comprende los siguientes procedimientos: Situación de comunicación, análisis del texto, síntesis del texto y expresión de comunicación.

El método comunicativo tiene como propósito desarrollar la competencia comunicativa del estudiante a partir de sus necesidades e interés de comunicación, empleando para ello documentos auténticos que se utilizan en la vida cotidiana en la que aprende a utilizar el lenguaje con propiedad y respetando los códigos socio-culturales.

De igual forma, el Programa propone en el contexto de la pedagogía ignaciana las siguientes herramientas metodológicas: el acompañamiento personal y grupal, la prelección, el trabajo personal, el trabajo grupal, y la puesta en común.

El acompañamiento

El acompañamiento es un rasgo distintivo de la espiritualidad ignaciana y se entiende como el hecho de permanecer junto al estudiante sirviéndole de apoyo de manera constante, dedicada, amorosa y desinteresada para guiarlo a lo largo del proceso de aprendizaje. Este acompañamiento, también le permitirá al estudiante asumir valores que se le proponen para guiar su proceso, pues según las fuentes, “a través del acompañamiento personal se deben transmitir valores” (Ramírez, 2004, p. 104).

La prelección ignaciana

Se ocupa primordialmente de contextualizar el proceso. Se define como una presentación previa de un trabajo que va a realizarse, en el caso específico de la educación inicial, ésta es dirigida por la docente y cuenta con la participación de los estudiantes, sin embargo, más que una exposición de lo que se va a desarrollar a lo largo de la clase, es un preámbulo y una preparación para el estudio personal del tema central de la clase.

La prelección puede tener lugar al principio del año escolar, al inicio de cada unidad de clases y al comenzar cada clase si fuera necesario. Su objetivo es estimular al estudiante

para que lleve a cabo su trabajo personal y no debe ir más allá de lo que es necesario para alcanzar tal fin.

La gran importancia de la prelección subyace en el hecho de que “la experiencia humana, punto de partida de la pedagogía ignaciana, nunca ocurre en el vacío debemos conocer todo lo que podamos del contexto concreto en el que tiene lugar el enseñar y el aprender” (Consejo Académico del Colegio San Luis Gonzaga, 2008).

Trabajo en grupos

El trabajo grupal busca reforzar y compartir el trabajo realizado sobre un tema determinado durante el trabajo personal. A través de éste, el estudiante junto con sus compañeros comparte lo que ha aprendido a lo largo del proceso, lo que ha logrado, las dudas que le han surgido y, además, aprende a escuchar a los demás y a recibir de ellos aportes que nutrirán su aprendizaje.

Durante el trabajo grupal, es necesario que el docente sea un agente dinamizador y un acompañante del trabajo grupal, lo cual le permitirá ver cuidadosamente el avance de cada estudiante a través de la observación, debe también proponer actividades que inviten al estudiante a participar de ellas y abrir la posibilidad de socializar los aprendizajes vividos durante el trabajo personal, respetando las diferencias.

En síntesis, “el trabajo grupal que realizan los integrantes de cada equipo de estudiantes busca, por medio del aporte de cada uno de ellos, interactuar y enriquecer su conocimiento, partiendo de un objetivo específico” (Consejo Académico del Colegio San Luis Gonzaga, 2008, p. 40).

Puesta en común

Es el momento en el cual el estudiante tiene la oportunidad de socializar ante sus compañeros los resultados obtenidos en su trabajo personal y en su trabajo grupal, “En ésta el estudiante comparte lo aprendido y se beneficia de lo que aprendieron los demás” (Consejo Académico del Colegio San Luis Gonzaga, 2008, p. 40).

Basado en la idea de que “una puesta en común bien dirigida logra que todo el grupo hable y se exprese espontáneamente, reconociendo la importancia de hablar y de ser escuchados” (Consejo Académico del Colegio San Luis Gonzaga, 2008, p. 44). Esta puesta en común debe trascender más allá en cuanto constituye un momento de relación, comunicación y expresión entre los estudiantes.

3.3.5 Evaluación del Programa curricular contextualizado del área de Comunicación.

El programa conceptualiza la evaluación como un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada niño y niña, con el fin de mejorar oportunamente su aprendizaje o mejorar los procesos de enseñanza. (Ministerio de Educación, 2016b, p. 36)

Promueve la evaluación formativa como un espacio donde el estudiante identifique sus aciertos y dificultades frente al logro de sus capacidades comunicativas. Esta evaluación va a permitir en los niños identificar sus propios recursos para aprender y tomar conciencia de las capacidades con las que cuenta, de los conocimientos que posee y de los que son necesarios alcanzar. Enfatiza una evaluación permanente de las acciones y procesos en relación al desarrollo de las competencias comunicativas. (Ministerio de Educación, 2016a, p. 116).

Considera además que la evaluación es necesaria para promover la reflexión crítica y autocrítica sobre los propios procesos de enseñanza y aprendizaje; frente a ello, sugiere que la docente de inicial utilice diferentes instrumentos, procedimientos y actividades pedagógicas que les permitan reconocer los avances y dificultades que presentan los niños en el desarrollo de las competencias comunicativas; asimismo, promover en los niños y niñas autoevaluarse por sí mismos; analizando sus ritmos, aprendizajes, capacidades, e inculcar aceptarlos para superarse permanentemente, y seguir aprendiendo de sus aciertos y errores. Aprenden a ser y aprenden a hacer. (Ministerio de Educación, 2009, p. 19)

Por tanto, la evaluación es un proceso que se inicia en el aprendizaje que se desea lograr, usando procedimientos como la recogida de datos, interpretación de la información emitiendo un juicio de valor e incluir una serie continua de decisiones orientadas a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y de la práctica docente.

La evaluación de la competencia comunicativa implica:

- Garantizar el desarrollo de competencias, capacidades, desempeños, valores y actitudes puestos en evidencia en diferentes situaciones de comunicación.
- Promover en los niños y niñas la valoración de la competencia comunicativa que le permita su apreciación sobre la utilidad en la vida y en los diversos campos de la ciencia.
- Favorecer en el estudiante la comunicación de manera autónoma utilizando diversos medios que le permita expresar sus ideas de manera literaria y no literaria.
- Desarrollar en el estudiante la habilidad oral y escrita que permita expresar sus experiencias pensamientos y reflexiones.

- Implica desarrollar en el estudiante, capacidades para actuar de manera reflexiva sobre su aprendizaje y tomar decisiones asumiendo un compromiso para comunicarse de manera efectiva en diferentes situaciones reales de comunicación.

La calificación con fines de promoción se puede realizar por periodo de aprendizaje trimestral y anual. Establece conclusiones descriptivas del nivel de aprendizaje alcanzado por el estudiante, en función de la evidencia recogida en el período a evaluar; así como se asocian estas conclusiones con la escala de calificación (AD, A, B o C) para obtener un calificativo

La escala de calificación en el desarrollo de las competencias comunicativas se realizará de manera literal de la siguiente manera:

AD	<p>Logro destacado Cuando el estudiante evidencia un nivel superior a lo esperado respecto a la competencia. Esto quiere decir que demuestra aprendizajes que van más allá del nivel esperado. En este nivel el estudiante crea o produce diversos tipos de textos.</p>
A	<p>Logro esperado Cuando el estudiante evidencia el nivel esperado respecto a la competencia, demostrando manejo satisfactorio en todas las tareas propuestas y en el tiempo programado</p>
B	<p>En proceso Cuando el estudiante está próximo o cerca al nivel esperado respecto a la competencia, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.</p>

C	<p>En inicio</p> <p>Cuando el estudiante muestra un progreso mínimo en una competencia de acuerdo al nivel esperado. Evidencia con frecuencia dificultades en el desarrollo de las tareas, por lo que necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente.</p>
----------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CONCLUSIONES.

1. El Programa curricular contextualizado, presenta una estructura lógica, flexible y sistémica, se fundamenta en el enfoque por competencias; el comunicativo y la pedagogía ignaciana; su diseño y contenido está orientado al desarrollo de la competencia comunicativa a través de capacidades, campos temáticos, desempeños pertinentes.

2. A través de una Propuesta curricular contextualizada del área de comunicación basada en el enfoque por competencias, enfoque comunicativo y la Pedagogía Ignaciana, es posible promover el desarrollo de competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén.

3. En cuanto a la planificación e implementación curricular, los principios pedagógicos derivados de los enfoques orientadores permiten que la programación curricular se concrete a nivel de aula, a partir del currículo nacional.

4. La evaluación curricular que en la práctica docente se focaliza en la evaluación de los aprendizajes, requiere una concepción y tratamiento de sistema, por tanto, de mayor integralidad y pertinencia entre el logro de competencias en los estudiantes y el desempeño de los docentes.

RECOMENDACIONES

1. Al Director Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén, garantizar la formación permanente a las docentes del nivel inicial, para implementar e institucionalizar el Programa curricular contextualizado del área de comunicación, que garanticen el desarrollo eficiente de las competencias comunicativas en los niños y niñas de 5 años de inicial.
2. A las docentes del nivel inicial, realizar una reflexión crítica de su práctica pedagógica y empoderar el Programa curricular contextualizado del área de comunicación, con el propósito de potenciar su desempeño profesional, reorientar los procesos de enseñanza aprendizaje, y promover en los estudiantes actividades significativas y pertinentes para que se comuniquen con fluidez en forma oral; lean y escriban teniendo en cuenta los sistemas de lectura y escritura, asimismo, demuestren que son capaces de crear proyectos desde los lenguajes escritos.
3. A las docentes de nivel inicial organizar sus programaciones curriculares en el área de comunicación teniendo en cuenta la siguiente estructura lógica: competencias comunicativas, capacidades, desempeños, campos temáticos, actitudes y valores, así como los productos de aprendizaje; además, siguiendo los procesos de progresión y gradualidad planificar sus unidades didácticas, considerando principalmente los proyectos formativos.
4. A las docentes de inicial, conocer y empoderarse del Programa curricular contextualizado del área de comunicación como una herramienta curricular que oriente el desarrollo de competencias comunicativas; asimismo, asumir actitudes de

cambio e implementen en sus prácticas un proceso educativo, consciente, creativo y transformador en beneficio de una educación integral del estudiante.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ancheta, A. (2008). *Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales*. Revista Iberoamericana de Educación, 47, 20-32.
- Anderson, J. (2003). *Observando a los niños. El estudio de la socialización y el desarrollo infantil en el Perú*. En Ministerio de Educación del Perú (Ed.). Desarrollo infantil, socialización y crianza. Lima: El autor.
- Arcia D Ma. (1999). *Propuesta de ejercicios para trabajar el desarrollo de habilidades comunicativas a través de textos diferentes*. Tesis en opción al grado de Master en Educación. 1999. ISPEJV, La Habana.
- Argudín, Y. (2001). *Educación basada en competencias*. Revista de Educación/Nueva época. Recuperado de:
www.lie.upn.mx/docs/.../Educacion_basada_en_competencias.doc
- Beltrán, F. (2004). *Desarrollo de la competencia comunicativa*. Recuperado de:
<http://www.Universidadabierta.edu.mx/>
- Cancio, L C. (1998). *El desarrollo de la competencia comunicativa en escolares de séptimo grado a partir del uso de diferentes códigos*. Tesis en opción al grado de Master en Educación. 1998. ISPEJV, La Habana.

- Candlin, C. (1987). (*En español 1990*) *Hacia la enseñanza del lenguaje mediante tareas. Comunicación, lenguaje, y educación, 7-8 (original en inglés, 1987)* y en breve en “El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos”.
- Carranza, V. y Díaz, V. (2014) *Modelos curriculares de la educación preescolar: un análisis comparativo*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Casanova, M. (2012). “El diseño curricular como factor de la calidad”. En: *Revista Científica de América Latina, el Caribe, España y Portugal*. 10 (4) ,6-20.
- Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124841002.pdf>
- Revista Aula de innovación educativa*, 102, 35-47
- Compañía de Jesús, (1993). “Pedagogía Ignaciana: un planteamiento práctico”, en: *Documentos Corporativos*. Bogotá, ACODESI, pp. 29-172.
- Consejo Académico del Colegio San Luis Gonzaga (2008), *Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús: Manual del Aula de Clase*. Manizales, ACODESI.
- Corrales, G. (2006). *¿Cómo favorecer la Educación en Valores en la Educación Preescolar?* Ciclo Materno Infantil (Grupo Interactivo II) y Ciclo de Transición. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.
- De la Torre, S. (1993), *Didáctica y Currículo: bases y componentes del proceso formativo*. Madrid: Dickinson.

Delegados de Educación de América Latina (1993), “La pedagogía ignaciana en América Latina aportes para su implementación” en: Vásquez, S.J, C (Comp.) *Propuesta Educativa de la Compañía de Jesús Fundamentos y Práctica.*

Bogotá, ACODESI, pp. 228-249.

Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro.* México: UNESCO.

Dirección General de Educación y Cultura. (2004). *Hacia un enfoque de la educación en competencias. Un marco de referencia europeo.* Recuperado de www.educastur.princast.es/info/calidad/.../comision_europea.pdf

Durán, C., López, I., Sánchez-Enciso, J. y Sediles, Y. (2009). *La palabra compartida. La competencia comunicativa en el aula.* Barcelona: Octaedro.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases.* Santiago: Fundación Chile.

Escudero, J. (1999). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum.* Madrid: Editorial Síntesis educación.

García, M.C. (2012). *La importancia de la educación en valores en infantil.*

Recuperado de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1051/1/TFG-B.15.pdf>

- Guardia, N. (2009). *Lenguaje y comunicación*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica; n. 25. Hymes, D. (1996). *Acerca de la competencia comunicativa, Forma y Función*. Santafé de Bogotá, pp. 13 - 37
- Klein, L. F. (2005). *Guía práctica del PPI*. Centro Pedagógico Pedro Arrupe. Río de Janeiro, Brasil, Segunda edición.
- Lloberas, M. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa. 225. (coord.)
- Lomas, C. (1993) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Mallarino, C. (2007). *La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad*. Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 5, No. 1. Enero - junio de 2007 - ISSN: 1794-192X.
- Martín, A. (2011) *Fomentar los valores en la educación infantil*.
- Martín, E. (2000). “*La Enseñanza Centrada en el Alumno*”. *Frecuencia-L13*, Madrid: Edinumen y “*El enfoque por tareas: aspectos metodológicos y ejemplos de unidades didácticas*” Centro Virtual Cervantes.

- Martín, M. (2013). *La competencia comunicativa en educación infantil. El juego como recurso dinamizador de la competencia lingüística*. Universidad de Valladolid. España.
- Martínez, L. M. (2006). *Comunicación y lenguaje*. (1ra edición). (pp.17-23). Colombia: Universidad del Rosario.
- Matallana, A. J. (2009). *Pedagogía ignaciana y pedagogía para la comprensión: un encuentro necesario, delimitación de sus puntos de encuentro*. Bogotá.
- Ministerio de Educación (2007). *Guía para el desarrollo de capacidades*. Lima - Perú
- Ministerio de Educación (2008). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima – Perú.
- Ministerio de Educación (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Resolución Ministerial N° 0440-2008-ED. Lima – Perú.
- Ministerio de Educación (2009). *Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)*. Lima – Perú. Segundo grado de primaria y cuarto grado de primaria de IE EIB.
- Ministerio de Educación (2014) *Mejores Aprendizajes con Buen Desempeño Docente en Nuevas Escuelas*. Lima.
- Ministerio de Educación (2015). *Rutas de aprendizaje. ¿Qué y cómo aprenden nuestros estudiantes? Área Curricular Comunicación. II ciclo 3, 4 y 5 años de Educación Inicial*. Impreso en el Perú. Lima Perú.

Ministerio de Educación (2016a). *Programa curricular de Educación Inicial*.

Dirección General de Educación Básica Regular. Lima – Perú.

Ministerio de Educación (2016b). *Currículo Nacional de la Educación Básica Regular*.

Programa curricular de Educación Inicial. Lima – Perú.

Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Primera edición: marzo 2017. Lima – Perú.

Ministerio de Educación, (2010) *Orientaciones para el trabajo pedagógico del área de comunicación*. Cuarta edición. Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú Nro. 2010-13016. Lima – Perú.

Ministerio de Educación, (2013). *Estudio de Educación Inicial: un acercamiento a los aprendizajes de las niñas y los niños de cinco años de edad Informe breve de resultados*. Lima – Perú.

Ministerio de Educación. (2005). *Propuesta Pedagógica para el Desarrollo de las Capacidades Comunicativas*. Edición: Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria – DINEIP. Diseño y diagramación: Imaggio S.A.C. Impreso en el Perú.

Niño, V. (2008). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*.

Bogotá. Ecoe Ediciones.

Pérez, R. (2000). *La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática*. Revista de Investigación Educativa, 2000, Vol. 18, Nº 2, págs. 261-287.

Porlán, R. (1997) *Constructivismo y escuela* (4ª Ed.) Díada. Sevilla

Ramos, M, (1995). *Características de la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar*.

Ramos, M, (1995). *Características de la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar*.

Reveco, O. (2004). *Participación de la familia en la educación infantil latinoamericana*.

Santiago de Chile: Unesco / DREALC

Robledo, C. (2011). *Desarrollo de competencias comunicativas en la formación del psicólogo, una perspectiva biográfica*. Universidad de Manizales. Manizales.

Roméu, A. (2005). *El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa, sociocultural*. La Habana, Colección Pedagogía 2005. Editorial

Pueblo y educación.

Ruiz, J. (2005). *Teoría del Curriculum: Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*.

Madrid: Editorial Universitas.

Sierra, (1997). *El Teatro y el Desarrollo Creativo en el niño y el joven: Su importancia en el proceso educativo*. Medellín: Universidad de Antioquia. 28 p.

Tobón S. (2010). *Formación integral y competencias*. Tercera Edición. Bogotá: ECOE Ediciones.

Tobón, S. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Education.

Tobón, S. Pimienta, J. H y García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias Didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.

UNESCO (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Recuperado de: portal educativo [http:// www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)

Vásquez, I. (2015) *Modelo didáctico comunicativo integral, sustentado en la Teoría Sociocrítica y Lingüístico Textual, para el desarrollo de capacidades comunicativas de los educandos de Educación Primaria, en el área de comunicación, de la ciudad de Jaén 2013*. Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo. Escuela de Postgrado. Lambayeque – Perú.

Vásquez, S.J. (2005b). “*Precisiones conceptuales de la pedagogía ignaciana, según la tradición educativa de la Compañía de Jesús*”, Recuperado de: <http://portales.puj.edu.co/didactica/PDF/PedagogiaUniversitaria/PRECISIONESCONCEPTUALESDELAPEDAGOGIAIGNACIANA.pdf>

Vásquez, S.J. (2005b). *Propuesta educativa de la Compañía de Jesús. Fundamentos y práctica*. Bogotá D.C: ACODESI.

ANEXOS.

ANEXO N° 01

CUESTIONARIO PARA ANALIZAR EL NIVEL DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EM EL NIVEL INICIAL

Estimada colega: Este cuestionario tiene como objetivo analizar y evaluar el desarrollo de competencias comunicativas en el nivel inicial, las respuestas de este instrumento sirven únicamente para esta investigación y serán totalmente confidenciales. Por lo que le pedimos que sea muy sincera al contestar. Recuerda que no hay respuestas buenas o adversas, sino por el contrario, son diferentes formas de pensar, sentir y actuar y es lo que se pide que se conteste.

Instrucciones: Estimada docente, lea con cuidado cada una de las preguntas y elija aquella respuesta con la que esté de acuerdo o que se aproxime más a su opinión; coloque un aspa (X) dentro del recuadro correspondiente.

El llenado tendrá los siguientes criterios de valoración: **Nunca** (1), **A Veces** (2), **Casi Siempre** (3) y **Siempre** (4).

	Valoración
--	-------------------

Ítems	N	A	C	S
	V	S		
	1	2	3	4
1. Promueve espacios de escucha activa de los diversos textos orales que utiliza en su práctica pedagógica				
2. Utiliza recursos didácticos para activar la atención y concentración de los niños y niñas garantizando su comprensión de los textos orales.				
3. Orienta a los niños y niñas para recuperar y organizar la información de los diversos textos orales.				
4. Indica de manera precisa la información relevante y las tareas que deben realizar los niños y niñas para afianzar su aprendizaje				
5. Promueve en los niños y niñas deducir el significado de los textos orales.				
6. Establece actividades orientadas a identificar las relaciones causales entre acción y efecto de los textos orales que brinda a los niños y niñas				
7. Genera momentos de reflexión y valoración en los niños y niñas sobre los textos escuchados para conocer sus propias opiniones.				
8. Estimula en los niños y niñas a expresar sus ideas de agrado o desagrado y explicar sus preferencias de los textos leídos.				
9. Utiliza situaciones comunicativas de su contexto personal y familiar para que los niños y niñas ordenen en forma lógica sus textos orales.				
10. Promueve intercambios orales a partir de las experiencias que tienen los niños en sus relaciones con sus pares.				
11. Promueve en los niños y niñas el uso de conectores básicos para que expresen con claridad sus ideas.				
12. Genera un ambiente de confianza y seguridad para que los niños y niñas manifiesten sus ideas libremente				
13. Utiliza en el desarrollo de sus actividades de aprendizaje la práctica de variados recursos expresivos en los niños y niñas.				
14. Refuerza y regula las diferentes formas de expresión que los niños y niñas manifiestan en su interacción personal, así como en sus diferentes participaciones.				
15. Motiva a los niños y niñas reflexionar sobre su expresión oral con fin de autorregular su participación discursiva.				

16. Propicia actividades metacognitivas que ayuden a identificar procesos que ayuden a superar las limitaciones de la expresión oral en los niños y niñas.				
17. Acompaña y promueve actividades significativas que favorezcan la interacción colaborativa de los niños y niñas manteniendo el hilo temático.				

18. Utiliza estrategias colaborativas y establece normas para mejorar la expresión oral en los niños y niñas.				
19. Promueve a través de lecturas la orientación y direccionalidad del sistema de escritura				
20. Propone en los niños y niñas actividades que favorezcan internalizar y diferenciar los textos, imágenes y números.				
21. Dirige y acompaña los procesos de recuperación de información explícita de los diversos textos escritos que lee a sus niños y niñas.				
22. Utiliza estrategias para activar en los niños y niñas su memoria y extraer información según su interés y propósito.				
23. Motiva a los niños y niñas a decir con sus propias palabras la información de los textos escritos que escucharon				
24. Establece actividades de aprendizaje donde los niños puedan representar lo que le llamo la atención de la lectura.				
25. En el desarrollo de sus sesiones utiliza los saberes previos para que los niños y niñas infieran literalmente el significado de los textos escritos leídos.				
26. Aplica estrategias de comprensión de textos orientados a promover en los niños y niñas la anticipación, relación e interpretaciones figurativas.				
27. Promueve la reflexión sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos leídos.				
28. Genera en los niños y niñas opiniones y nociones sobre los procesos que utilizaron para reconocer lo relevante del texto escrito que escucharon.				
29. Promueve en los niños y niñas producir textos libres siguiendo la linealidad y direccionalidad de la escritura				
30. Orienta a los niños y niñas para que identifiquen y reconozcan los pasos necesarios que deben seguir en la construcción de sus textos.				
31. Acompaña a los niños y niñas en la planificación de la producción de diversos textos escritos.				
32. Utiliza estrategias de planificación que guíen a los niños y niñas producir sus textos				

33. Estimula a los niños y niñas a textualizar y organizar sus ideas según las convenciones de la escritura.				
34. Utiliza estrategias de textualización para que los niños y niñas puedan producir sus textos.				
35. Establece actividades de reflexión para que los niños y niñas a su manera revisen sobre su propio texto producido.				
36. Pone en práctica estrategias que favorezcan la reflexión y revisión del sentido de lo que quiere comunicar en sus textos.				

ANEXO N° 02 FICHA TÉCNICA

1. Nombre del instrumento:

Cuestionario para analizar el nivel de desarrollo de competencias comunicativas en el nivel inicial.

2. Autora del instrumento.

Creado por:
Br. Nelly del Pilar Soto Fernández

3. Objetivo instrumento.

Analizar el nivel de desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén.

4. Usuarías.

Se recogerá información de 10 docentes del nivel inicial de la Institución Educativa San Luis Gonzaga Fe y Alegría 22 – Jaén.

5. Modo de aplicación.

1° El cuestionario está diseñado en 36 ítems, (08 preguntas se corresponden con la dimensión *comprende textos orales*; 10 pertenecen a la dimensión *se expresa oralmente*; 10 relacionadas con la dimensión *comprende textos escritos*; y 08 con la dimensión *produce textos escritos*; los criterios de valoración son: **Nunca** (1), **A veces** (2), **Casi siempre** (3) y **Siempre** (4); los mismos que tienen relación con los indicadores de la variable: Competencias comunicativas.

2° Las docentes deben de desarrollar el cuestionario en forma individual, consignando los datos requeridos de acuerdo a las indicaciones para el desarrollo de dicho instrumento de evaluación.

3° El cuestionario se aplicará en forma simultánea a las docentes responsables de los estudiantes de cinco años del nivel de Educación Inicial.

4° Su aplicación tendrá como duración 60 minutos aproximadamente, y los materiales que utilizarán son: 1 bolígrafo, 1 lápiz, y sus respectivas explicaciones por parte de la responsable de la investigación.

6. Estructura del instrumento.

Dimensiones	Indicadores	Ítems
	Escucha activamente diversos textos orales.	Ítems 01 y 02

Comprende textos orales	Recupera y organiza información de diversos textos orales.	Ítems 03 y 04
	Infiere el significado de los textos orales.	Ítems 05 y 06
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos orales.	Ítems 07 y 08
Se expresa oralmente	Adecúa sus textos orales a la situación comunicativa.	Ítems 09 y 10
	Expresa con claridad sus ideas.	Ítems 11 y 12
	Utiliza estratégicamente variados recursos expresivos.	Ítems 13 y 14
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sus textos orales.	Ítems 15 y 16
	Interactúa colaborativamente manteniendo el hilo temático.	Ítems 17 y 18
Comprende textos escritos	Se apropia del sistema de escritura (solo ciclos II).	Ítems 19 y 20
	Recupera información de diversos textos escritos.	Ítems 21 y 22
	Reorganiza información de diversos textos escritos.	Ítems 23 y 24
	Infiere el significado de los textos escritos.	Ítems 25 y 26
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de los textos escritos.	Ítems 27 y 28
Produce textos escritos	Se apropia del sistema de escritura.	Ítems 29 y 30
	Planifica la producción de diversos textos escritos.	Ítems 31 y 32
	Textualiza sus ideas según las convenciones de la escritura.	Ítems 33 y 34
	Reflexiona sobre la forma, contenido y contexto de sustextos escritos.	Ítems 35 y 36

7. Escala.

7.1 Escala general.

Valoración	Puntaje	Rango
Siempre - Muy bueno	4	[109 - 144]
Casi siempre - Bueno	3	[73 - 108]

A veces - Regular	2	[37 – 72)
Nunca - Malo	1	[00 – 36)

7.2 Escala específica.

Valoración	Dimensiones			
	Comprende textos orales	Se expresa oralmente	Comprende textos escritos	Produce textos escritos
Siempre (4) - Muy bueno	[25 - 32]	[30 - 40]	[30 - 40]	[25 - 32]
Casi siempre (3) Bueno	[17 – 24)	[20 – 30)	[20 – 30)	[17 – 24)
A veces (2) - Regular	[09 – 16)	[10 – 20)	[10 – 20)	[09 – 16)
Nunca (1) - Malo	[00 – 08)	[00 – 10)	[00 – 10)	[00 – 08)

8. Validación:

Por juicio de expertos y a través de alfa de Cronbach.

ANEXO N° 03

**VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO A TRAVÉS DE JUICIO DE
EXPERTOS**

INFORME DE VALIDACIÓN A JUICIO DE EXPERTO

1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

PROGRAMA CURRICULAR CONTEXTUALIZADO DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE CINCO AÑOS DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN LUIS GONZAGA FE Y ALEGRÍA 22 – JAÉN.

2. INSTRUMENTO

CUESTIONARIO PARA ANALIZAR EL NIVEL DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL NIVEL INICIAL

3. EXPERTO (A)

NOMBRES APELLIDOS: José Manuel Alcántara Villanueva
INSTITUCIÓN: Fey Alegría 22
GRADO ACADÉMICO: Doctor en Ciencias de la Educación
REGISTRO A.N.R: _____

4. INVESTIGADORA

BR. NELLY DEL PILAR SOTO FERNÁNDEZ

5. VALORACIÓN DE ITEMS

VARIABLE: **COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.**

6. SUGERENCIAS

En el instrumento debe de especificarse según
dimensiones o competencias

7. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

Puede ser aplicado según la sugerencia.

8. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 95%

9. LUGAR Y FECHA: 4, ABRIL, 2018

FIRMA: 



Dr. José Manuel Alcántara Villanueva
Sub - Director de Primaria

INFORME DE VALIDACIÓN A JUICIO DE EXPERTO

1. TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

PROGRAMA CURRICULAR CONTEXTUALIZADO DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LOS ESTUDIANTES DE CINCO AÑOS DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA SAN LUIS GONZAGA FE Y ALEGRÍA 22 – JAÉN.

2. INSTRUMENTO

CUESTIONARIO PARA ANALIZAR EL NIVEL DE DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN EL NIVEL INICIAL

3. EXPERTO (A)

NOMBRES APELLIDOS: ARIBANDO N. CIERS NEYRA
INSTITUCIÓN: I.E.S.P.B. "VÍCTOR ANDRÉS VESUNDE" - JAÉN
GRADO ACADÉMICO: Magister en Investigación y Docencia Superior
REGISTRO A.N.R.: A 512170

4. INVESTIGADORA

BR. NELLY DEL PILAR SOTO FERNÁNDEZ

5. VALORACIÓN DE ITEMS

VARIABLE: **COMPETENCIAS COMUNICATIVAS.**

6. SUGERENCIAS

DEMONSTRA PERTINENCIA CON EL PROPÓSITO DE LA INVESTIGACIÓN
Y ES FUNCIONAL PARA TAL PROPÓSITO

7. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

TIENE COHERENCIA CON LOS INDICADORES, DIMENSIONES Y
USABILIDAD DEL ESTUDIO

8. PROMEDIO DE VALIDACIÓN: 96.67%

9. LUGAR Y FECHA: 12, AGNÍ, 2018

FIRMA: _____


.....
Armando Neptali Cieza Neyra
DNI N° 27727367
MAGISTER EN INVESTIGACIÓN
Y DOCENCIA SUPERIOR

ANEXO N° 04

INFORME DE VALIDACIÓN - MODELO ALFA DE CRONBACH

Resumen de procesamiento de casos

		N	%
Casos	Válido	10	100,0
	Excluida	0	,0
	Total	10	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Fuente: Recolección de datos, para validar cuestionario de la evaluación de competencias comunicativas.

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,971	36

Fuente: Recolección de datos, para validar cuestionario de la evaluación de competencias comunicativas.

Estadísticas de elemento

Nº	Media	Desviación estándar	N
IT01	1,3000	,48305	10
IT02	1,7000	,48305	10
IT03	1,5000	,52705	10
IT04	1,7000	,48305	10
IT05	1,8000	,42164	10
IT06	1,7000	,48305	10
IT07	1,8000	,42164	10
IT08	1,7000	,48305	10
IT09	1,7000	,48305	10
IT10	1,6000	,51640	10
IT11	1,7000	,48305	10
IT12	1,7000	,48305	10
IT13	1,7000	,48305	10
IT14	1,6000	,51640	10
IT15	1,8000	,42164	10
IT16	1,7000	,48305	10
IT17	1,8000	,42164	10
IT18	1,5000	,52705	10
IT19	1,9000	,31623	10
IT20	1,6000	,51640	10

IT21	1,8000	,42164	10
IT22	1,6000	,51640	10
IT23	1,9000	,31623	10
IT24	1,9000	,31623	10
IT25	1,7000	,48305	10
IT26	1,9000	,31623	10
IT27	1,7000	,48305	10
IT28	1,9000	,31623	10
IT29	1,6000	,69921	10
IT30	1,6000	,51640	10
IT31	1,8000	,42164	10
IT32	1,7000	,48305	10
IT33	1,8000	,42164	10
IT34	1,7000	,48305	10
IT35	1,7000	,48305	10
IT36	1,7000	,48305	10

Fuente: Recolección de datos, para validar cuestionario de la evaluación de competencias comunicativas.

Estadísticas de total de elemento

N o	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
IT01	60,2000	135,733	,383	,972
IT02	59,8000	133,511	,585	,971
IT03	60,0000	131,556	,698	,970
IT04	59,8000	133,511	,585	,971
IT05	59,7000	131,789	,859	,969
IT06	59,8000	131,733	,750	,970
IT07	59,7000	133,567	,670	,970
IT08	59,8000	131,733	,750	,970
IT09	59,8000	133,511	,585	,971
IT10	59,9000	130,989	,763	,970
IT11	59,8000	129,956	,916	,969
IT12	59,8000	132,844	,647	,970
IT13	59,8000	133,289	,606	,971
IT14	59,9000	131,433	,724	,970
IT15	59,7000	134,900	,531	,971
IT16	59,8000	129,956	,916	,969
IT17	59,7000	135,344	,485	,971
IT18	60,0000	131,556	,698	,970
IT19	59,6000	136,711	,469	,971
IT20	59,9000	129,878	,861	,969
IT21	59,7000	131,789	,859	,969
IT22	59,9000	130,989	,763	,970
IT23	59,6000	136,711	,469	,971
IT24	59,6000	135,378	,652	,970
IT25	59,8000	132,844	,647	,970
IT26	59,6000	135,378	,652	,970
IT27	59,8000	129,956	,916	,969
IT28	59,6000	135,378	,652	,970
IT29	59,9000	134,322	,337	,973
IT30	59,9000	131,433	,724	,970
IT31	59,7000	131,789	,859	,969
IT32	59,8000	129,956	,916	,969
IT33	59,7000	131,789	,859	,969
IT34	59,8000	133,289	,606	,971
IT35	59,8000	129,956	,916	,969

IT36	59,8000	132,844	,647	,970
------	---------	---------	------	------

Fuente: Recolección de datos, para validar cuestionario de la evaluación de competencias comunicativas.

Estadísticas de escala

Media	Varianza	Desviación estándar	N de elementos
61,5000	140,278	11,84389	36

Fuente: Recolección de datos, para validar cuestionario de la evaluación de competencias comunicativas.

ANEXO N° 05

Base de datos: Dimensión comprende textos orales

N°	It01	It02	It03	It04	It05	It06	It07	It08	Puntos	Nivel
E01	1	2	1	2	1	1	2	1	11	Regular
E02	1	2	2	2	2	2	2	2	15	Regular
E03	2	2	2	2	2	2	2	2	16	Regular
E04	2	2	2	2	2	2	2	2	16	Regular
E05	1	1	1	1	2	2	1	2	11	Regular
E06	1	1	1	1	2	1	2	1	10	Regular
E07	1	2	2	2	2	2	2	2	15	Regular
E08	1	1	1	1	1	1	1	1	8	Malo
E09	2	2	2	2	2	2	2	2	16	Regular
E10	1	2	1	2	2	2	2	2	14	Regular
X. media	1.30	1.70	1.50	1.70	1.80	1.70	1.80	1.70	13.20	
S	0.48	0.48	0.53	0.48	0.42	0.48	0.42	0.48	2.94	
CV%	37.16	28.41	35.14	28.41	23.42	28.41	23.42	28.41	22.25	

Fuente: Recolección de datos, de la evaluación de competencias comunicativas. 182

Base de datos: Dimensión se expresa oralmente

It09	It10	It11	It12	It13	It14	It15	It16	It17	It18	Puntos	Nivel
------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	--------	-------

2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	12	Regular
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	Regular
2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	18	Regular
2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	18	Regular
1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	13	Regular
1	2	2	2	2	2	2	2	1	1	17	Regular
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	Regular
1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	11	Regular
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	Regular
2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	19	Regular
1.70	1.60	1.70	1.70	1.70	1.60	1.80	1.70	1.80	1.50	16.80	
0.48	0.52	0.48	0.48	0.48	0.52	0.42	0.48	0.42	0.53	3.49	
28.41	32.27	28.41	28.41	28.41	32.27	23.42	28.41	23.42	35.14	20.77	

Fuente: Recolección de datos, de la evaluación de competencias comunicativas.

Base de datos: Dimensión comprende textos escritos

It19	It20	It21	It22	It23	It24	It25	It26	It27	It28	Puntos	Nivel
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	Malo
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	Regular
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	Regular

2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	18	Regular
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	Malo
2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	19	Regular
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	Regular
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	Malo
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	Regular
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	20	Regular
1.70	1.60	1.70	1.60	1.70	1.70	1.60	1.70	1.70	1.70	16.70	
0.48	0.52	0.48	0.52	0.48	0.48	0.52	0.48	0.48	0.48	4.67	
28.41	32.27	28.41	32.27	28.41	28.41	32.27	28.41	28.41	28.41	27.95	

Fuente: Recolección de datos, de la evaluación de competencias comunicativas.

184 Base de datos: Dimensión produce textos escritos

it29	it30	it31	it32	it33	it34	it35	it36	Puntos	Nivel	Total	Valoración
1	1	1	1	1	1	1	1	8	Malo	41	Regular
2	2	2	2	2	2	2	2	16	Regular	71	Regular
2	1	2	2	2	1	2	2	14	Regular	68	Regular
1	2	2	2	2	2	2	1	14	Regular	66	Regular
1	1	2	1	2	2	1	2	12	Regular	46	Regular
1	2	2	2	2	2	2	2	15	Regular	61	Regular
1	2	2	2	2	2	2	2	15	Regular	70	Regular

1	1	1	1	1	1	1	1	8	Malo	37	Regular
2	2	2	2	2	2	2	2	16	Regular	72	Regular
2	2	2	2	2	2	2	2	16	Regular	69	Regular
1.40	1.60	1.80	1.70	1.80	1.70	1.70	1.70	13.40		60.10	
0.52	0.52	0.42	0.48	0.42	0.48	0.48	0.48	3.10		13.47	
36.89	32.27	23.42	28.41	23.42	28.41	28.41	28.41	23.12		22.41	

Fuente: Recolección de datos, de la evaluación de competencias comunicativa