

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS

TESIS:

**EFFECTO DE LA APLICACIÓN DEL TALLER “VOS Y YO” COMO
INNOVACIÓN CURRICULAR PARA MEJORAR EL ÁREA DE
COMUNICACIÓN DE LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCION
EDUCATIVA TANGALBAMBA ALTO-CONDEBAMBA, 2014**

Para optar el Grado Académico de
MAESTRO EN CIENCIAS
MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

Presentada por:
Bachiller: VICTORIA PATRICIA CRUZ FABIÁN

Asesora:
Dra. DORIS CASTAÑEDA ABANTO

Cajamarca, Perú

2017

COPYRIGHT © 2017 by
VICTORIA PATRICIA CRUZ FABIÁN
Todos los derechos reservados

UNIVERSIDAD NACIONAL DE CAJAMARCA

ESCUELA DE POSGRADO



UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS

TESIS APROBADA:

EFFECTO DE LA APLICACIÓN DEL TALLER “VOS Y YO” COMO INNOVACIÓN CURRICULAR PARA MEJORAR EL ÁREA DE COMUNICACIÓN DE LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TANGALBAMBA ALTO-CONDEBAMBA, 2014

Para optar el Grado Académico de

MAESTRO EN CIENCIAS

MENCIÓN: GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

Presentada por:

Bachiller: VICTORIA PATRICIA CRUZ FABIÁN

JURADO EVALUADOR

Dra. Doris Castañeda Abanto
Asesora

Dr. Ricardo Cabanillas Aguilar
Jurado Evaluador

M.Cs. Waldir Díaz Cabrera
Jurado Evaluador

M.Cs. Andrés Valdivia Chávez
Jurado Evaluador

Cajamarca, Perú

2017



Universidad Nacional de Cajamarca

Escuela de Posgrado

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS

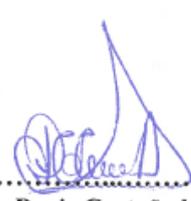
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Siendo las **5:00 pm** de la tarde del día 23 de agosto de dos mil diecisiete, reunidos en el Auditorio de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, el Jurado Evaluador presidido por el **Dr. RICARDO CABANILLAS AGUILAR**, en Representación del Director de la Escuela de Posgrado y como Miembro del Jurado Evaluador, **Dra. DORIS CASTAÑEDA ABANTO**, en calidad de Asesora; **Mg. WALDIR DÍAZ CABRERA**, **M.Cs. ANDRÉS VALDIVIA CHÁVEZ** como integrantes del Jurado Evaluador. Actuando de conformidad con el Reglamento Interno y el Reglamento de Tesis de Maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Cajamarca, se dio inicio a la Sustentación de la Tesis titulada **“EFECTO DE LA APLICACIÓN DEL TALLER “VOS Y YO” COMO INNOVACIÓN CURRICULAR PARA MEJORAR EL ÁREA DE COMUNICACIÓN DE LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TANGALBAMBA ALTO – CONDEBAMBA, 2014”**, presentada por la **Lic. en Educación VICTORIA PATRICIA CRUZ FABIÁN**, con la finalidad de optar el Grado Académico de **MAESTRO EN CIENCIAS**, de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, con Mención en **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**.

Realizada la exposición de la Tesis y absueltas las preguntas formuladas por el Jurado Evaluador, y luego de la deliberación, se acordó **APROBAR** con la calificación de **BUENO (16)** la mencionada Tesis; en tal virtud, la **Lic. en Educación VICTORIA PATRICIA CRUZ FABIÁN**, está apta para recibir en ceremonia especial el Diploma que la acredita como **MAESTRO EN CIENCIAS**, de la Unidad de Posgrado de la Facultad de Educación, con Mención en **GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN**.

Siendo las **6:50 pm** horas del mismo día, se dio por concluido el acto.


.....
Dr. Ricardo Cabanillas Aguilar
JURADO EVALUADOR


.....
Dra. Doris Castañeda Abanto
ASESORA


.....
Mg. Waldir Díaz Cabrera
JURADO EVALUADOR


.....
M.Cs. Andrés Valdivia Chávez
JURADO EVALUADOR

DEDICATORIA

Este trabajo de tesis de grado está dedicado a DIOS, por darme la vida a través de mi querida madre quien con mucho cariño, amor y ejemplo han hecho de mí una persona con valores para poder desenvolverme como: MADRE Y PROFESIONAL.

A mi HIJO, que es el motivo y la razón que me ha llevado a seguir superándome día a día, para alcanzar mis ideales de superación, quiero dejar en él una enseñanza que cuando se quiere alcanzar algo en la vida, no hay tiempo ni obstáculo que lo impida para poder LOGRARLO.

La Autora.

AGRADECIMIENTOS

Me complace de sobre manera a través de este trabajo exteriorizar mi sincero agradecimiento al Gobierno Regional, a la Escuela de Postgrado de Cajamarca y en ella a los distinguidos Maestros quienes con su profesionalismo, ética y sus discursos pedagógicos puesto de manifiesto en las aulas enrumban a cada uno de los que acudimos, conocimientos que nos servirán para transformar nuestro quehacer docente, al Dr. Luis Alfredo Llaque Silva por su valiosa orientación y asesoramiento.

La Autora.

ÍNDICE

Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
Índice	vii
Lista de tablas	ix
Lista de figuras	x
Lista de abreviaturas o siglas	xi
Resumen	xii
Abstract	xiii
Introducción	xiv

Capítulo I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento de problema	1
1.2 Formulación del problema	6
1.3 Justificación de la investigación	6
1.4 Delimitación	7
1.5 Limitaciones	8
1.6 Objetivos de la investigación	8

Capítulo II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación	9
2.2 Bases teóricas científicas	13
2.3 Definición de términos básicos	78

Capítulo III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Hipótesis de investigación	80
3.2 Variables	80
3.3 Matriz de operacionalización de variables	80
3.4 Población	82
3.5 Muestra	82
3.6 Unidad de análisis	82
3.7 Tipo de investigación	83
3.8 Diseño de investigación	83
3.9 Técnicas e instrumentos de evaluación	83
3.10 Valides y confiabilidad de instrumentos de instrumentos de investigación	85

Capítulo IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Presentación de Resultados	87
CONCLUSIONES	102
SUGERENCIAS	104
LISTA DE REFERENCIAS	105
APÉNDICES/ANEXOS	107

LISTA DE TABLAS

Tabla N° 01	88
Tabla N° 02	89
Tabla N° 03	91
Tabla N° 04	92
Tabla N° 05	93
Tabla N° 06	94
Tabla N° 07	95
Tabla N° 08	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Resultado del Pre Test en Expresión Oral	97
Figura 02 Resultado del Pre Test en Comprensión Oral	98
Figura 03 Resultados comparativos de Pre y Post test de la Comprensión Oral	99
Figura 04 Resultados comparativos de Pretest y postest de la Expresión Oral	100

LISTA DE ABREVIATURAS O SIGLAS

AC	Aprendizaje Cooperativo
DCNEBR	Diseño curricular nacional de la Educación Básica Regular
GRA@EL	Grupo de Investigación y Enseñanza de las lenguas
INEI	Instituto Nacional de Estadística e Informática
LC	Literacidad Crítica
MED	Ministerio Educativa Didáctico
MINEDU	Ministerio de Educación
NEL	Nuevos Estudios de Literaacidad
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes
UNESCO	Organización de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo Determinar el efecto de la aplicación del taller “Vos y yo” como innovación curricular para mejorar la expresión y comprensión en el área de comunicación de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto – Condebamba, 2014. El tipo de investigación es aplicada, con enfoque cuantitativo. La población y muestra estuvo constituida por 20 niños y niñas. Se utilizó una lista de cotejo para el recojo de datos (pretest y postest). Los resultados de la investigación demuestran que con la aplicación del taller “vos y yo” en los estudiantes del 5 años de educación inicial de la Institución Educativa Inicial Tangalbamba, se mejoró positivamente la expresión y comprensión oral en el área de comunicación, reflejándose en los resultados estadístico en una mejora significativa de 71% en expresión y comprensión oral entablado una comunicación más fluida en el aula. Los resultados demuestran que se cumplieron los objetivos formulados y que la hipótesis ha sido confirmada.

Palabras clave: Taller “Vos y Yo”, expresión y comprensión oral, comunicación.

ABSTRACT

The present research aimed to determine the effect of the application of the workshop "You and Me" as a curricular innovation to improve the expression and comprehension in the area of communication of 5 year old children of the I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba, 2014. The type of research is applied, with a quantitative approach. The population and sample consisted of 20 children. A checklist was used for data collection (pretest and posttest). The results of the research show that with the application of the workshop "You and Me" in the students of the 5th year of initial education of the Tangalbamba Initial Educational Institution, there was a positive improvement in oral expression and comprehension in the area of communication, reflected in the statistical results in a significant improvement of 71% in oral expression and comprehension, establishing a more fluent communication in the classroom. The results show that the objectives formulated were met and that the hypothesis has been confirmed.

Keywords: "You and Me" workshop, oral expression and comprehension, communication.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo responde a la necesidad de mejorar los niveles de Expresión y Comprensión Oral de los niños de educación inicial del Centro poblado de Tangalbamba Alto ubicado en el distrito de Condebamba, provincia de Cajabamba.

Por su ubicación en el área Rural, los niños mantienen relaciones interpersonales limitadas a su entorno familiar y comunal utilizando algunos términos que provienen es de la que podríamos denominar lengua vernácula, términos que provienen de usos antiguos, que al asumirlos les dificulta una relación más fluida en la comunicación con niños de otras localidades más cercanas.

El Taller “Vos y Yo” ha sido diseñado para rescatar y valorar términos utilizados por los niños, otorgándoles su significado en el castellano formal, de modo que manteniendo su propios términos asuman su nueva significación que les facilitará una mejor comunicación y a la vez, una especie de fortalecimiento de su identidad lingüística.

En el desarrollo del mismo se ha seguido una secuencia en el marco de la investigación, considerando en el Capítulo I el Problema de la Investigación que comprende: el Planteamiento del problema, su formulación y los objetivos.

El Capítulo II señala los antecedentes, las bases teóricas, incidiendo en las teorías sobre la adquisición del lenguaje, la pedagogía socio cultural y la socio cognitiva, ubicándolos en el sistema educativo nacional y las normas pedagógicas vigentes.

El Capítulo III referido al marco metodológico considera las hipótesis, variables, muestra, tipo y diseño de la investigación, así como los instrumentos utilizados.

El Capítulo IV comprende los resultados y discusión.

Finalmente se presentan conclusiones y sugerencias.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema

En el umbral de la Sociedad del Conocimiento, diferentes organismos internacionales como el Foro Mundial de Educación Dakar-Jomtien, la UNESCO, Organización de las Naciones Unidas, exhiben el interés por elaborar la nueva agenda educativa mundial que responda a las necesidades educativas de las nuevas generaciones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes participantes del Sistema Educativo de las diferentes naciones y realidades del globo.

En este sentido, la Conferencia Mundial de Jomtien, (Tailandia, 1990), con el pronunciamiento de la “Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” (constituida por 10 Objetivos-Artículos) en su Primer Artículo, declara la prioritaria educación orientada a satisfacer necesidades educativas de las y los participantes, con énfasis en la dignificación, las herramientas de lectura y escritura, y la Mejora de su Calidad de vida, como puede darse lectura a continuación:

Después de Jomtien, sucede en la UNESCO (2000), la Comisión presidida por Jacques Delor's, quien presenta el Informe “La educación encierra un tesoro”, exponiendo así la emergencia de abordar la Educación desde la más temprana infancia con sentido ético, realista y contextualizado en la familia y la comunidad en la cual participan.

Para el caso peruano, la filosofía del Desarrollo del Potencial Humano, la Mejora de la Calidad de vida, y la Calidad de la Educación desde la más temprana Infancia, vista en los planteamientos internacionales, es concretizada y asumida por el Sistema Educativo Nacional, a través del Ministerio de Educación, en el Proyecto Educativo Nacional 2006 al 2021 “La Educación que queremos para el Perú” (2006).

Así, la filosofía de Desarrollo del Potencial Humano, trasciende por destacar las necesidades, potencialidades, facultades, derechos y deberes que le asisten a las niñas, los niños, adolescentes y jóvenes participantes de la Educación, en conjugación con las bondades de aprendizaje multidimensional, orientadas para la mejora de los proceso de creatividad, dialogo, interacción y afectos, como puede darse lectura a continuación:

Cabe destacar, que en afinidad al diagnóstico situacional infantil del Objetivo Estratégico. Oportunidades y resultados educativos de igual calidad para todos, es bastante afín con la realidad del ámbito rural de la Educación Inicial del caserío de Tangalbamba Alto-Condebamba de (a 2,300 m.s.n.m.), ubicado a 14 kilómetros de la ciudad de Cajabamba, cuenta actualmente con una población urbana superior a los doscientos habitantes. A continuación se expone detalles del entorno e intorno sociocultural de la Institución Educativa.

Respecto al entorno, las vías de comunicación (carreteras) advierten a los visitantes sobre su nivel de vida, carencia de instituciones educativas y postas médicas, la falta de ganado, la calidad de la tierra, la carencia de agua potable. Según el Instituto Nacional de Estadísticas e Informática (INEI, 2011), Cajabamba tiene una Tasa de analfabetismo de 30%, la desnutrición crónica de los niños en primer grado

de primaria es de 67%. Así, la familia, desde la madrugada, acude en caminata al trabajo agrícola a su chacra o caserío distante (cerros, quebradas, etc.), en el cual se consolida su lenguaje comunicativo en la comunidad basado en dialectos y símbolos ecológicos, pues sabiamente conocen a los árboles, semillas, clima, geografía y sonidos propios de la zona (trueno, lluvia, ríos, vientos, etc.). Para las niñas y los niños, desde el seno de su hogar el dialecto y sabiduría vernácula ancestral, constituyen las herramientas fundamentales para su incorporación, inclusión y participación en su comunidad, especialmente para continuar con la tradición agrícola, y la filosofía práctica de su cosmovisión de la ecología y el mundo que les rodea. Cabe destacar, que para el colectivo andino de Tangalbamba Alto su dialecto y sabiduría vernácula, es valorado y respetado por todos (respeto a la palabra, “su palabra es ley”; respeto al anciano como representante de la ética y moral; respeto a la mamá tierra que les da el alimento y vida; acciones de yunta, siembra y cosecha; respeto a la propiedad privada con señalizaciones propias de la zona (cruces de madera, rampas, etc., entre otras; festividades, ritos, mitos, etc.). Sabiduría vernácula, que forma parte de la comunidad, cultivada, transmitida y consolida de generación en generación, de viejos a adultos, de adultos a infantes. Solo que el canal conductor de la cultura y sabiduría vernácula es de carácter oficial para el colectivo andino, siendo expresada por la vía oral (cuentos, relatos, historias, mitos, tradiciones), grafo plástica (señales, símbolos, construcciones simbólicas, etc.), y ecológica (conocimiento de la tierra, semillas, campo, clima, geografía, etc.). Sin embargo, el castellano, lector y escritor, lengua oficializada para el país, es ajena y distante a los tangalbambinos, pues sus comunicaciones están basadas en dialectos inherentes a su cosmovisión de la ecología y el mundo, dialectos que al ser contrastados con el habla castellana del colectivo pedagógico (actores del Servicio Educativo), encuentra más

de un malestar comunicativo por encontrarse difícil accesibilidad en el contacto personal, el fluir de las ideas, el diálogo mutuo, y la comunicación eminentemente oralizada para los lugareños, y eminentemente lecto-escritora para el colectivo pedagógico. El contraste de estas dos culturas vernacular-oralizada, y castellana-lecto-escritora; en referencia, además de las dificultades para entablar el diálogo y acomodarse ambos colectivos a prácticas y costumbres lugareñas, especialmente a las niñas y los niños participantes del Servicio Educativo, como es el área específica de Comunicación, presenta de forma altamente significativa la carencia de palabras, lenguajes y estilos comunicativos afines a los códigos lingüísticos y dialectos propios de las niñas y los niños menores de 5 años de edad, incluyendo determinados dialectos que no necesariamente responde a orígenes castellanizados, al parecer proviene de fuentes quechuahablantes o quechua castellanizados, por ejemplo: upa que significa álzame, pache que significa cárgame, vos que significa tú entre otros.

Como puede apreciarse, el dialecto y los significados representativos en los ejemplos, limitan considerablemente el uso óptimo del tiempo en el cumplimiento de la planificación, pues la prioridad de conocer y adaptarse las niñas y los niños a su nueva vida preescolar, está acompañada de un tiempo adicional al conocimiento de su cultura oralizada y simbólica, dialecto, frases y representaciones de sus vivencias familiares, comunales (festividades, procesiones, ritos, etc.) y agrícolas (siembra, cosecha, trueque, etc.) Para establecer puntos de encuentro, palabras o gestos que permitan que la docente logre despertar su interés, agrado y sensación de necesidad de incorporar la cultura del lenguaje escrito y lector con utilidad e impacto en la Mejora de su Calidad de vida.

En el intorno sociocultural de la I.E de Tangalbamba Alto, se reconoce que la planificación de las diferentes área de aprendizaje, especialmente en los componentes de expresión y comprensión oral, el equipo docente lo realiza de forma individual y/o colectiva desde su cultura letrada, conocimientos pedagógicos adquiridos en su educación profesional, o desde la previsión de la actualización profesional (especialización del MINEDU, postgrado, pos título, capacitación, diplomados, etc.). Asimismo, es bastante frecuente encontrar que las competencias, capacidades e indicadores previstos en el Diseño Curricular Nacional (2009) no siempre reflejan la realidad de la comunidad andina, y carece de aportes, criterios y recomendaciones específicas para adaptar, enriquecer y contextualizar el saber alfabetizado, letrado y lector, a las diferentes situaciones socioculturales, étnicas y de amplio dialecto y riqueza vernacular natural de sus participantes, que para el caso de las niñas y los niños participantes, la timidez y escasa espontaneidad para expresarse y dialogar es característico de su perfil infantil, motivo por el cual la madre se convierte en agente mediador y comunicativo de las necesidades e intereses de las niñas y los niños, tanto en la sesión de aprendizaje (participación en diferentes acciones pedagógicas o festivas) o en las acciones de alimentación y hábitos de aseo frecuentemente observados y sucedidos en la jornada diaria.

En la búsqueda de respuestas a la realidad socio cultural de Tangalbamba Alto, que por cierto, no se puede cambiar, todo lo contrario, se asume que es así y está bien por ellos, por su cosmovisión y ecología, y en vista de los diferentes planteados y expuestos, se adopta la postura contextualizada y certera contextualizada en el ande, por parte de la investigadora peruana Zabala, V. (2002) respecto a la posición de literacidad impuesta, acciones de alfabetización propias del ámbito escolar y literacidad autogenerada, acciones propias de los sujetos y los aprendizajes

responden a sus necesidades propósitos e intereses, según el contexto en la cual se desarrollan, permitiéndoles continuar y potenciar su singularidad estilo y contenido comunicativo como herramienta de trabajo para sus interacciones y comunicaciones.

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema Central

¿Cuál es la influencia de la aplicación del taller “Vos y yo” como innovación curricular para mejorar la expresión y comprensión oral relacionada con el Área de Comunicación de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba?

1.2.2. Problema Derivados

¿Cuál es el nivel de expresión oral empleado en su oralidad propia de su localidad de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba?

¿Cuál es el nivel de comprensión oral empleado en su oralidad propia de su localidad de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba?

1.3. Justificación de la investigación

El qué del presente estudio se encuentra en el actual panorama pedagógico del Sistema Educativo Nacional, que desde el año 2003, asumió la filosofía del Desarrollo del Potencial Humano, y los paradigmas pedagógicos Sociocultural y Sociocognitivo, en el cual se concibe al Estudiante en su doble condición, es decir, humana y estudiantil, y participante del Servicio Educativo, por lo cual se constituye en la razón de ser del Sistema.

El para qué del estudio, subyace en dicho panorama pedagógico, en el sentido que cada niña y niño participante del nivel de educación inicial, además de protagonista de sus saberes, cultura y competencias de aprendizaje, es el auténtico informante de sus necesidades, intereses, facultades y experiencias socioeducativas y de literacidad oralizada vivencial y espontánea, teniendo a la familia como fuente del proceso educativo, y su comunidad como fuente emergente y consolidadora de su cosmovisión del mundo, en contraste con la cultura letrada del colectivo pedagógico, la literacidad lectora e impuesta. En este panorama, la presente investigación pretende mejorar la expresión y comprensión oral de los niños a través del aporte pedagógico del Taller “vos y yo” para identificar y sistematizar la oralidad de las niñas y los niños de tal forma que sea asumida como punto de partida para el Proceso Educativo Aprendizaje -Enseñanza, consagrado en el Art. N° 2 de la Ley de Educación N° 28044-2003.

1.4. Delimitación

La siguiente investigación se realizó en el centro poblado de Tangalbamba, distrito de Condebamba, provincia de Cajabamba, en el año 2014 con los niños de 5 años de edad de la Institución Educativa Tangalbamba, en el área de conocimiento pedagógico en la comunicación, las características sociales con las que se trabajó oscilan entre los 3 a 5 años, la Línea de investigación: Gestión Curricular e Interculturalidad; eje temático: Propuesta de innovación curricular en el área de Comunicación.

1.5. Limitaciones

Las dificultades que se tuvo para la investigación fue no contar con una biblioteca especializada, fuentes primarias, superándose mediante la adquisición de textos y empleo de páginas web.

1.6. Objetivos de la investigación

1.6.1. Objetivo General

Determinar el efecto de la aplicación del taller “Vos y yo” como innovación curricular para mejorar la expresión y comprensión en el área de comunicación de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto – Condebamba.

1.6.2. Objetivos Específicos

- a) Identificar el nivel de expresión oral en el Área de Comunicación de los niños de 5 años de la I.E. en el área Tangalbamba Alto-Condebamba.
- b) Identificar el nivel de comprensión oral en el Área de Comunicación de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba.
- c) Diseñar y planificar el taller “Vos y yo” como innovación curricular para mejorar la expresión y comprensión oral de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba.
- d) Medir el efecto de la aplicación del taller “Vos y yo” para mejorar la expresión y comprensión oral de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

A. A nivel nacional:

Estudios afines de Literacidad y Educación Rural con equipos docentes, fueron los encontrados en tres tesis obtenidas de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Núñez, G. (2003), en su investigación “Culturas orales y culturas escritas”; cuyo contenido relacionado a lectura crítica del debate contemporáneo. Investigación con enfoque cualitativo, metido de revisión bibliográfica y análisis de contenido. Entre sus diferentes conclusiones, se adoptó la siguiente por el asunto de la Educación rural: es *“La relación entre lo oral y lo escrito en la Educación Rural”*

Un aspecto que merece nuestra atención dentro de este gran tema que es la relación entre la oralidad y la escritura, lo constituye la educación rural en el Perú. El grave error que se ha cometido en el sistema educativo y que afecta en especial al sector rural, es el haber tratado de imponer un sistema de aprendizaje de lecto-escritura que legitima prácticas específicas para transmitir el conocimiento, que no toma en cuenta las diferencias locales, es decir no toma en cuenta la identidad de las regiones rurales e impone prácticas discursivas que les son ajenas. Estas prácticas implican una descontextualización que no le es en nada familiar a los sectores rurales, acostumbrados a relacionarse con la naturaleza y los objetos de una manera

más estrecha. Las prácticas escolares impuestas por el sistema educativo imperante, alejan a los niños rurales de sus formas naturales de socialización, forzándoles a aprender otras que les son totalmente extrañas y ello crea confusión y desmotivación. A esto se suma el problema del bilingüismo, por otro lado, los niños de las comunidades rurales y los niños de las ciudades llegan con un entrenamiento distinto antes de acceder a la escuela. Si extrapolamos los estudios de Heath a nuestra realidad, los niños a los que sus padres les han leído cuentos antes de que los niños sepan leer y los han iniciado en diversos tipos de entrenamientos que son similares a los usados en las escuelas, están sin saberlo recibiendo una preparación en estrategias para familiarizarse con la escritura de una forma muy similar a como lo hará la escuela oficial. Los niños de las comunidades rurales en cambio no han recibido este entrenamiento, aunque a ellos se les cuente oralmente leyendas o adivinanzas propias de su región, porque esas leyendas o cuentos tendrán una estructura oral que es distinta a la que impone la escuela en el aprendizaje de la escritura”.

Mesías, Y. (2008), realiza la investigación “Falta de articulación de las diferentes voces de la literacidad académica: un estudio en un centro preuniversitario”; estudio de investigación científica con enfoque cualitativo, con instrumento de entrevista y análisis de documentos. Entre las diferentes conclusiones, se destaca la siguiente:

Los alumnos, participantes en esta investigación, sin tener una educación superior, sin ser ‘no tradicionales’ (en el sentido de procedentes de otra cultura), sin tener que leer y escribir en una segunda lengua, presentan

problemas similares a los sujetos investigados por English (1999), Boughey (2000), Hendricks y Quinn (2000) y Lillis (1999, 2003) para redactar un texto académico: dificultades para emplear sus propias palabras, para vincular su voz con las demás voces, para reconocer las otras voces, para articular su experiencia personal con el conocimiento nuevo que leen. Estas dificultades son producto de la “práctica institucional de misterio” (Lillis 1999) en la enseñanza de la redacción sobre el empleo de las diferentes voces que aparecen en el texto académico. Esta práctica se muestra en una falta de instrucciones explícitas al respecto, que es notada tanto por los profesores como por los estudiantes y genera ciertas confusiones en estos últimos.

La tesis muestra evidencia empírica de dicha práctica que caracteriza la iniciación en el discurso académico, lo cual confirma lo hallado en otros estudios realizados en otros países. Dados los resultados comunes en estudios en realidades diferentes, podemos decir que esta práctica no es un defecto particular del país, la institución, o grupo de profesores investigados, sino que constituye un elemento constitutivo de la literacidad académica. Esta última es excluyente; produce una escisión en la comunidad de hablantes: aquellos que son incorporados y aquellos que no”.

Cepeda, N. (2009), en la investigación “Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural.”; investigación con enfoque cualitativo, con método biográfico en su estilo interpretativo. Entre sus diferentes conclusiones, se presenta la siguiente: En cuanto a las capacidades, los conocimientos y las prácticas; respecto a los aprendizajes de los maestros

en su familia y comunidad de origen, que constituyen la base de su capital cultural, propongo las siguientes reflexiones:

En la familia y en la comunidad de origen, sea en zona rural o urbana, los aprendizajes se basan principalmente en prácticas muy concretas para resolver necesidades cotidianas más que en un discurso instructivo o explicativo. Se aprende viendo, acompañando, haciendo, ayudando, participando junto a los padres, hermanos, otros adultos o pares, en situaciones de la vida familiar o comunal. Por ejemplo, Nery aprendió a sembrar y a cosechar junto con sus hermanos colaborando entre todos a complementar el salario del padre con recursos de la chacra. El aprender haciendo cobra sentido no por la actividad en sí misma sino porque sirve para resolver una necesidad concreta. Esto nos lleva a pensar que no basta desarrollar una metodología activa, hace falta que los estudiantes encuentren sentido a lo que aprenden.

Afortunadamente las representaciones se modifican en base a la experiencia y al conocimiento. Gracias a la observación directa del éxito que logran niños que proceden de zonas rurales cuando estudian en contextos urbanos y de niños de sectores pobres, lleva a los maestros a cuestionar factores sociales e incluso su propio trabajo pedagógico, al reconocer que tienen que tomar en cuenta la cultura de los estudiantes. También influyen los programas de formación docente en servicio que promueven la reflexión sobre la práctica en aula.

2.2. Bases teórico – Científicas

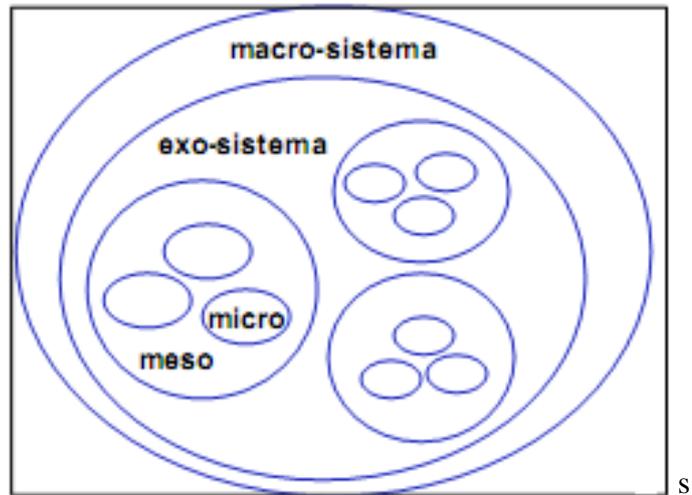
2.2.1. Aportes de los Paradigmas Pedagógico Sociocognitivo y Sociocultural

Bronfenbrenner, U. (1987), considerado uno de los principales representantes del Paradigma Pedagógico Sociocognitivo, destacado en las tres últimas décadas; plantea el acompañamiento de la educación al curso natural del desarrollo humano de las personas, desde una visión de la teoría de sistemas y de la ecológica del desarrollo humano. El postulado básico del modelo ecológico es que el desarrollo humano, supone la progresiva acomodación mutua entre un ser humano activo, en pleno proceso de desarrollo, por un lado, y por el otro las propiedades cambiantes y acomodación mutua de los entornos inmediatos en los que esa persona en desarrollo vive. Acomodación mutua que se va produciendo a través de un proceso continuo que también se ve afectado por las relaciones que se establecen entre los distintos entornos en los que participa la persona en desarrollo y los contextos más grandes en los que esos entornos están incluidos. Así, defiende el desarrollo, como un cambio perdurable en el modo en el que la persona percibe el ambiente que le rodea (su ambiente ecológico) y en el modo en que se relaciona con él, según el ambiente ecológico y las cuatro estructuras concéntricas, en la cual el ambiente ecológico es concebido como una disposición seriada de estructuras concéntricas, en la que cada una está contenida en la siguiente, estas son:

- a) **Microsistema:** corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa (por ej.: la familia, la Institución Educativa).

- b) Mesosistema: comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares).
- c) Exosistema: constituido por los propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona si está incluida (por ejemplo: para el niño, el lugar de trabajo de sus padres, el círculo de amigos de los padres, las propuestas de la Institución Educativa, la cultura del medio con utilización de determinadas herramientas tecnológicas).
- d) Macrosistema: se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden (micro-, meso y exo) y que les confiere a estos una cierta uniformidad, en forma y contenido, y a la vez una cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por otros marcos culturales o ideológicos diferentes.

A continuación, se presenta una representación gráfica de la ecología y las cuatro estructuraciones concéntricas:



Fuente: Bronfenbrenner, 1987.

La trascendencia del estudio de Bronfenbrenner se encuentra en concebir que la niña y el niño en evolución continua y centro de estudio en el modelo ecológico, la evolución del niño se entiende como un proceso de diferenciación progresiva de sus actividades, roles e interacciones que mantiene con el ambiente. Releva las interacciones y transacciones que establece el niño con los elementos de su entorno, empezando por los padres (factor central para su desarrollo) y sus pares. En este sentido, el análisis del desarrollo del niño exigirá siempre su vinculación con el ambiente, y nunca aceptará observar el comportamiento infantil de forma aislada, fragmentada o descontextualizada “...el desarrollo no se produce nunca en el vacío, siempre está incluido y se expresa a través de la conducta en un determinado contexto ambiental” (Bronfenbrenner, 1987, p.46).

Asimismo, reitera su posición de entender a la persona como una entidad en desarrollo y dinámica, que va implicándose progresivamente en el ambiente y por ello influyendo también e incluso reestructurando el medio en el que vive. De esta forma, el desarrollo es el resultado de la interacción entre el organismo humano en evolución y su ambiente. (Bronfenbrenner, 1987, p.47).

El desarrollo humano es el proceso por el cual la persona en evolución adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida, se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad, en cuanto a su forma y contenido.

Consecuentemente, la persona en desarrollo y el contexto en el cual participa, presentan una relación bidireccional y recíproca, la misma que conviene ser tenida en cuenta para el caso del emprendimientos de investigaciones centradas en el desarrollo de la infancia, puesto que Brofenbrenner, U. irrumpe el esquema conductista estático y tradicional de investigar de la teoría a la práctica desde el mundo del adulto, y sentencia investigar desde la práctica a la teoría desde la cosmovisión infantil, en circunstancias limitadas y contextualizadas.

“La psicología del desarrollo..... es la ciencia de la extraña conducta de los niños en situaciones extrañas, con adultos extraños, durante el menor tiempo posible.” (Brofenbrenner, 1987, p.38).

Vigotsky, L. (1995,1996) y Wallon, H. (1970) son los representantes más significativos del paradigmas pedagógico Sociocultural, al primero se le ha acuñado su paternidad creadora, al segundo, su más fiel seguidor ante la desaparición temprana de su mentor (Vigotsky, 1995, p. 100) ofrece los siguientes aportes importantes para el presente estudio: la descripción como forma esencial de análisis que no revela relaciones dinámico-causales reales subyacentes a los fenómenos. Esto quiere decir, que la descripción es inherente a los entornos de estudio naturales en los que participan y se desarrollan niñas y niños, excluyente de todo tipo de manipulación e intervención forzosa del investigador

hacia los sujetos; y constituye un método de estudio es excepcional para el ámbito educacional. Continuando con (Vigotsky, 1995, p.130). Se encuentra el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo que “No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.”. Esto quiere decir, que el aprendizaje de niñas y niños, puede ser estudiado y diferenciado según la proximidad a sus zonas de desarrollo, y la necesidad e interés de contar con la intervención de sus pares o del adulto, para ir avanzado en sus logros de aprendizaje hasta alcanzar su total desempeño autónomo. En otras palabras, la ZDP es la posibilidad de las niñas y los niños de adquirir, procesar, construir, interpretar y reconstruir nuevos saberes y conocimientos en la fluida interacción, así, mientras mayor frecuencia y riqueza exista en las interacciones, la reconstrucción de conocimiento y el aprendizaje continuo resultara fortalecido, consolidado y optimizado, como lo señala (Vigotsky, 1995, p.136).

“... El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean.”

Sin embargo, cabe precisar que el concepto de la zona de desarrollo próximo solo admite relaciones de colaboración y de ayuda para que el sujeto aprenda y alcance nuevas ZDP, significando así que no admite relaciones directas con el manejo de instrumentos de testeo estandarizado dirigidos a medir el desarrollo mental infantil, ni a la instrucción, ni a la enseñanza dirigida a las detectar las debilidades infantiles, como lo señala Vigotsky. (1995).

La mayoría de las investigaciones que tienen que ver con el aprendizaje escolar miden el nivel de desarrollo mental del niño haciéndole solucionar determinados problemas estandarizados. Se supone que el problema que puede resolver por sí solo indica el nivel de su desarrollo mental en ese momento. Pero de este modo sólo puede ser medida la parte del desarrollo del niño que se ha completado pero que está muy lejos de constituir su historia completa. Nosotros hemos intentado un enfoque diferente, habiendo descubierto que la edad mental de dos niños era, por decirlo así, de 8; les dimos a cada uno de ellos problemas más difíciles que aquellos con los que podían manejarse solos y les facilitamos apenas una ayuda: el primer paso en una solución, un planteo indicador, o algún otro modo de apoyo. Descubrimos que un niño, en cooperación, podía resolver problemas destinados para los de 12 años, mientras que el otro no podía pasar de los asignados a los de 9. La discrepancia entre la edad mental real y el nivel de su desarrollo próximo, en nuestro ejemplo era de cuatro para el primero y de dos para el segundo. ¿Podemos decir realmente que su desarrollo mental era el mismo? La experiencia ha demostrado que el niño con una zona más amplia que la de su desarrollo próximo tendrá un mejor rendimiento escolar. Esta medida brinda una clave más útil que la de la edad mental para la dinámica del progreso intelectual.

En relación al desarrollo infantil Vigotsky, L. (1995), sostiene que la educación ayuda a al descubrimiento de las cualidades específicamente humanas de la mente y conducen al niño a nuevos niveles de desarrollo, es decir, a nuevas ZDP; y pronuncia que la educación es diacrónica (avance a través tiempo) con el desarrollo infantil, y nunca puede ser sincrónica (detención estáticamente en el tiempo).

Por lo tanto, el único tipo de instrucción adecuada es el que marcha adelante del desarrollo y lo conduce: debe ser dirigida más a las funciones de maduración que a lo ya maduro. Sigue siendo necesario determinar el umbral más bajo en que la instrucción de la aritmética, digamos, puede comenzar, puesto que se requiere un cierto mínimo de madurez de las funciones. Pero debemos considerar también el nivel superior, la educación debe estar orientada hacia el futuro, no hacia el pasado.

En esta tarea de mirada al futuro en la educación infantil, Vigotsky, L. propone la utilización de instrumentos no estandarizados como son los problemas difíciles, la construcción de historias, y situaciones de la vida diaria, entre otros, mostrados a continuación

i) Problemas difíciles:

“Nosotros hemos intentado un enfoque diferente, habiendo descubierto que la edad mental de dos niños era, por decirlo así, de 8; les dimos a cada uno de ellos problemas más difíciles que aquellos con los que podían manejarse solos y les facilitamos apenas una ayuda: el primer paso en una solución, un planteo indicador, o algún otro modo de apoyo. Descubrimos que un niño, en cooperación, podía resolver problemas destinados para los de 12 años, mientras que el otro no podía pasar de los asignados a los de 9. La discrepancia entre la edad mental real y el nivel de su desarrollo próximo, en nuestro ejemplo era de cuatro para el primero y de dos para el segundo. ¿Podemos decir realmente que su desarrollo mental era el mismo? La experiencia ha

demostrado que el niño con una zona más amplia que la de su desarrollo próximo tendrá un mejor rendimiento escolar. Esta medida brinda una clave más útil que la de la edad mental para la dinámica del progreso intelectual.” (Idem, p. 142).

ii) Construcción de historias:

“Se le planteaban al niño problemas estructuralmente similares que tenían relación tanto con el material científico como con el "común" y se comparaban sus soluciones. Las experiencias incluían la construcción de historias a partir de una serie de figuras que mostraban el comienzo de una acción, su continuación y su final, y el completar fragmentos de oraciones que terminaban en porque y aunque; estas pruebas se completaron con una discusión.” (Idem, p. 144-145).

iii) Situaciones de la vida diaria:

“Para la segunda serie se utilizaron situaciones simples de la vida diaria tales como: "El muchacho fue al cine porque..." "La niña todavía no puede leer, aunque..." "Él se cayó de su bicicleta porque..." (Idem, p. 145).

Continuando con la posición Sociocultural de Vigotsky, quien aborda el estudio del lenguaje infantil y sostiene que en la interacción social y la transformación de la actividad práctica, el niño comienza a dominar el entorno con ayuda del lenguaje antes del dominio de su conducta (Idem, p. 48); posteriormente, cuando el lenguaje y la actividad práctica dejan de ser considerados dos líneas de desarrollo completamente

independientes, cuando convergen en una sola línea desarrollo, es cuando se está dando el momento más significativo en el curso del desarrollo intelectual del ser humano (Idem, p. 48). En sus estudios, descubrió que el lenguaje acompaña al niño no solo en sus actividades, sino que también desempeña un rol específico en la realización de sus actividades, lo que le permite concluir en lo siguiente (Idem, p. 49):

“... los niños resuelven tareas prácticas con la ayuda del lenguaje, así como con la de sus ojos y de sus manos...”

Entre las diferentes cualidades del lenguaje en el desarrollo infantil destacadas por Vigotsky (1995), se ha sintetizado las siguientes:

- a) Libertad: factor incomparable para el desarrollo de las operaciones del infante, con ayuda del lenguaje crean mayores posibilidades de acción.
- b) Funciones intra e interpersonal: cuando los niños acuden a sí mismos para resolver problemas, en lugar de acudir a la ayuda del adulto. De esta forma, adquieren la conducta social y actitud social a sí mismos.
- c) Función social: propicia el lenguaje comunicativo y socializado.
- d) Utilización de palabras: para crear un plan específico, planes a futuro, herramientas, búsqueda y preparación de estímulos para resolver tareas.
- e) Regulador de conducta: llegando a ser sujeto y objeto de su conducta.

- f) Lenguaje egocéntrico: base para el lenguaje en su función interior, que al buscar verbalmente nuevos planes, revelan la íntima conexión entre el lenguaje egocéntrico y el socializado.

- g) Lenguaje y acción infantil: relación interactiva que presenta tres estadios significativos, sin significar edades o etapas consecutivas:

Primer estadio: el lenguaje acompaña a las acciones y refleja sus dificultades para resolver sus problemas de forma caótica y desorganizada.

Segundo estadio: el lenguaje precede a la acción, funciona como ayuda para los planes concebidos más no ejecutados en conductas.

Tercer estadio: la planificación del lenguaje para emprender tareas y acciones que reflejen el mundo externo.

La crítica de (Vigotsky, 1995, p.118-157) a la posición Conductista y alfabetizadora de la instrucción y la enseñanza es por considerar a las niñas y los niños sujetos pasivos de absorción, asimilación y entendimiento de conceptos (lenguaje y números) totalmente desvinculados de la historia y el desarrollo de la conciencia infantil, aislada de los procesos psicológicos complejos (atención, la memoria lógica, la abstracción, la habilidad para comparar y diferenciar) y la desfragmentación de sus experiencias directas, como se puede constatar en los siguientes ejemplos: (Idem, 1995, p.120).

La experiencia práctica también demuestra que la enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril. Un maestro que intente hacer esto generalmente no logra nada más que un verbalismo hueco, una repetición de

palabras por parte del niño, que simulan un conocimiento de los conceptos correspondientes, pero que, en realidad sólo encubren un vacío.

Cuando impartimos al niño el conocimiento sistemático, le enseñamos muchas cosas que no puede ver o experimentar directamente, ya que sus conceptos científicos y espontáneos difieren en su relación con la experiencia del niño, y en la actitud del niño hacia sus objetos, se puede esperar que sigan diferentes caminos de desarrollo desde sus comienzos hasta su forma definitiva.

La crítica de Vigotsky, recae también en la posición ambientalista de J. Piaget, máximo representante del Paradigma Cognitivo, por ponderar el supuesto de la socialización del pensamiento, y minimizar la socialización de las personas, atentando así contra la naturaleza infantil, el pensamiento, proceso evolutivo interno y desarrollo espontáneo, como se puede apreciar en la siguiente cita tomada del autor (Idem, p.121):

Teóricamente, considera la socialización del pensamiento como una abolición mecánica, como un marchitamiento gradual, de las características de la inteligencia propia del niño. Todo lo que es nuevo en el desarrollo viene desde afuera, reemplazando sus modos de pensamiento. A través de la infancia se produce un conflicto incesante entre las dos formas de pensamiento mutuamente antagónicas, con una serie de acomodaciones en cada nivel sucesivo hacia el desarrollo de la inteligencia del adulto. La propia naturaleza del niño no juega un papel constructivo en el proceso intelectual. Cuando Piaget dice que nada es más importante para la enseñanza efectiva que un conocimiento meditado del pensamiento espontáneo del niño, se

encuentra impulsado, aparentemente por la idea de que el pensamiento infantil debe ser conocido como un enemigo para poder combatirlo con éxito.

La trascendencia de la crítica de Vigosky, L. a la posición conductual, alfabetizadora y ambientalista, radica en la espera de la instrucción al desarrollo (madurez) del niño para el aprendizaje de las letras y números sin que existan agentes de mediación e interrelación que evidencien la afectación mutua de ambos procesos sucedidos en el desarrollo y la evolución. De esta forma, la instrucción ejecuta conceptos y acciones de enseñanza sin considerar en el niño sus potencialidades y facultades y experiencias socioculturales, como se puede analizar: “Se considera la educación como un tipo de superestructura: el aprendizaje depende del desarrollo, pero el curso de éste no se ve afectado por aquél”

Para una mejor clarificación de la crítica de Vigotsky, se ofrece una muestra de la instrucción en las acciones de alfabetización a condición de la madurez infantil:

Esta teoría descansa en la simple observación de que cualquier instrucción requiere un cierto grado de madurez de determinadas funciones; no se puede enseñar a un niño de un año a leer, o a uno de tres a escribir. El análisis del aprendizaje se reduce así a determinar el nivel evolutivo que deben alcanzar determinadas funciones para que la instrucción sea factible. Cuando la memoria del niño ha progresado lo suficiente como para permitirle memorizar el alfabeto, cuando puede mantener su atención durante una tarea cansadora; cuando su pensamiento ha madurado al punto de poder aprehender la conexión entre signo y sonido, puede comenzar entonces la enseñanza de la escritura. De acuerdo a esta variante de la primera teoría, la instrucción va en pos del desarrollo. La evolución debe completar ciertos ciclos antes de que pueda comenzar la instrucción.

La respuesta alternativa de Vigotsky, L. a la Alfabetización, es la habilitación sociocultural, y la literacidad autogenerada de cada participante, sin que haya sucedido la necesaria intervención de la escolarización, como se puede apreciar en las siguientes situaciones comunicativas de las niñas y los niños:

- a) El aprendizaje de la gramática a partir del manejo del lenguaje nativo:
“El pequeño posee el dominio de la gramática de su idioma nativo mucho tiempo antes de ingresar en la escuela, pero es no-consciente, adquirida de un modo puramente estructural, como la composición fonética de las palabras.” (Idem, 1995, p.139).

- b) El aprendizaje de la escritura emerge de la necesidad y la conversación:
“La escritura es también lenguaje sin interlocutor, dirigido a una persona ausente o imaginaria o a nadie en particular -una situación nueva y extraña para el niño. Nuestros estudios pusieron de manifiesto que tiene muy poca motivación para aprender a escribir cuando se le empieza a enseñar. No siente la necesidad de hacerlo y tiene sólo una vaga idea de su utilidad. En la conversación cada frase está impulsada por un motivo; el deseo o la necesidad conducen a efectuar pedidos, las preguntas a solicitar respuestas, y la perplejidad a pedir una explicación. Las motivaciones cambiantes de los interlocutores determinan en cada momento el rumbo que tomará el lenguaje oral, que no tiene la necesidad de ser conscientemente dirigido -la situación dinámica se hace cargo de ello. Las motivaciones para la escritura son más abstractas, más intelectualizadas, y están más distantes de las necesidades inmediatas. En el lenguaje escrito estamos obligados a crear la situación, a

representárnosla. Esto requiere una separación de la situación real.”
(Idem, p.136-137).

- c) El aprendizaje e instrumentalización de lenguaje significativos y significados de palabras, es propiedad del pensamiento infantil:

Una palabra sin significado es un sonido vacío, el significado es, por lo tanto, un criterio de la "palabra" y su componente indispensable. Al parecer, en este caso, se podría contemplar como un fenómeno del lenguaje. Pero desde el punto de vista de la psicología, el significado de cada palabra es una generalización o un concepto. Si las generalizaciones y conceptos son innegablemente actos del pensamiento, podemos considerar al significado como un fenómeno inherente al pensamiento. Sin embargo, esto no implica que el significado pertenezca formalmente a dos esferas diferentes de la vida psíquica. El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras éste está encarnado en el lenguaje, y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal, o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento.

- d) El aprendizaje y dinamicidad de los significados de palabras de acuerdo al desarrollo infantil:

El descubrimiento de que los significados de las palabras sufren un proceso de desarrollo, permitió al estudio del pensamiento y el lenguaje evadirse de un callejón sin salida. Se estableció que eran dinámicos y no formaciones estáticas. Cambian al mismo tiempo que el niño se

desarrolla y de acuerdo a las diferentes formas en que funciona el pensamiento.

- e) La capacidad comunicativa del niño mediante el lenguaje está relacionada directamente con la diferenciación de los significados en su lenguaje y conciencia.

“Cuando se les pregunta si es posible intercambiar las denominaciones de los objetos y llamar "tinta" a la vaca y a la tinta "vaca", los niños responden que no "porque la tinta se usa para escribir y la vaca da leche". Un cambio de nombres significaría un cambio de atributos característicos, tan inseparable es la conexión entre ellos en la mente del niño. En una experiencia se les dijo a los niños que en un juego, un perro se denominaría "vaca". Reproducimos a continuación un ejemplo típico de preguntas y respuestas:

- "¿Una vaca tiene cuernos?"

- "Sí".

- "¿Pero no recuerdas que la vaca es, en realidad, un perro? Entonces, ¿un perro tiene cuernos?"

- "Claro, si es una vaca, y se llama vaca, tiene cuernos. Esa clase de perros puede tener cuernos pequeños".

Podemos ver lo difícil que es para el niño separar el nombre de un objeto de sus atributos, que se adhieren a él cuando éste se transfiere, como si fueran propiedades que van en pos de sus dueños.

Estos dos planos del lenguaje, el semántico y el fonético, comienzan a separarse a medida que el niño crece, y aumenta gradualmente la distancia entre ellos. Cada etapa en el desarrollo del significado de las palabras posee una interrelación específica de los dos planos. La capacidad de un niño para comunicarse mediante el lenguaje está relacionada directamente con la diferenciación de los significados en su lenguaje y conciencia.

Para comprender esto debemos recordar una característica básica de la estructura del significado de las palabras. En la estructura semántica de los vocablos establecemos una distinción entre referente y significado del mismo modo que diferenciamos el nominativo de una palabra de su función significativa. Cuando comparamos estas relaciones estructurales y funcionales en las etapas primeras, medias y avanzadas del desarrollo, nos encontramos con la siguiente regularidad genética: en el comienzo existe sólo la función nominal, y semánticamente nada más que la referencia objetiva; la significación independiente del nombre y el significado, aparte de la referencia, aparecen más tarde y se desarrollan a través de los rumbos que hemos tratado de delinear y describir.

Sólo cuando se ha completado este desarrollo el niño adquiere la capacidad para formular sus propios pensamientos y comprender el lenguaje de los otros. Hasta entonces, su modo de usar las palabras coincide con el de los adultos, en lo que respecta a la referencia objetiva, pero no en lo concerniente al significado (Idem, p.169-170).

- f) Simbolismo en la escritura: aprendizaje con significado para las niñas y los niños

Significa el paso de los garabatos de los niños, trazados con lápiz, a los símbolos con significado y atribuciones propias (pequeñas imágenes y dibujos) para recordar palabras y frases, a todo esto se denomina estadio mnemotécnico, precursor de la escritura. Entre los símbolos de primer orden se encuentra los signos escritos que designa objetos o acciones, los de segundo orden, es la creación de los signos escritos para los símbolos hablados de las palabras. El descubrimiento del niño consistirá en su capacidad de dibujar palabras, más allá de los objetos. La actuación pedagógica conviene que ayude al niño a pasar del dibujo de objetos al dibujo del lenguaje, como parte de la transición natural. El simbolismo, conlleva las siguientes implicaciones prácticas:

- i. Transferir la enseñanza de la escritura a escolar: se estima que la enseñanza de la lectura y escritura se inicia a los 6 años de edad aproximadamente. "... La escritura ha de ser "importante para la vida"...".
- ii. La escritura debería poseer cierto significado para los niños: despertar su inquietud y ser incorporada como tarea básica e importante para la vida, desarrollada no como una habilidad motora de manos y dedos, sino como una forma de lenguaje nueva y compleja.

- iii. Necesidad de la escritura a enseñarse de forma natural: aproximar la escritura al niño como etapa natural en su desarrollo, descartando todo tipo de entrenamiento exterior. Opciones para esto son: el juego y el dibujo como operaciones adecuadas en el entorno de los menores. (Idem, p.177-178). “Los educadores deberían seguir todo el proceso a través de sus momentos más críticos hasta el descubrimiento de que no sólo se pueden dibujar objetos, sino que también se puede plasmar el lenguaje. Si quisiéramos resumir todas estas exigencias prácticas y expresarlas en una sola, podríamos decir simplemente que a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras. (Idem, p.178).

Wallon, H. (1970) destaca el valor de investigar en las niñas y los niños desde la práctica diaria, con herramientas elementales como son los siguientes: la observación, privilegio; el acto motor, actos naturales; y el juego, actividad inherente a la infancia. A continuación se detalla cada herramienta:

- a) Observación: forma de estudio privilegiado para la primera infancia (Idem,1970, p.21). Entre las formas de observación se encuentra el diario y la monografía que inscribe los modos de existencia infantil de forma totalizadora (Idem, 1970 p. 22). Lo contrario de la observación, es la experimentación que utiliza el test consistente en una observación provocada, que da lugar a una experiencia. “El test, por el contrario, es un índice cuyo significado se basa en su frecuencia relativa a través de grupos definidos. Es en ellos el que está la estructura, no en el test mismo. Si hubiera una estructura, aunque tan solo estuviera compuesta por elementos heterogéneos, las combinaciones de las

cuales es instrumento el test se volverían ambiguas y las manipulaciones estadísticas permitirían discernir anomalías en sus resultados. Por lo tanto en principio, debe ser practicado con el máximo de resguardos. Sus referencias están fuera del mismo test: es menester buscarlas en el conjunto de casos ensayados.” (Idem, 1970, p. 35). Según Wallon H. (Iem,1970, p.35) la diferencia fundamental entre la observación y la experimentación, es que la experiencia tiene un valor de totalidad por su estructura, su resultado depende de las condiciones de la ejecución, la combinación de las circunstancias, los referentes y situaciones definidas, y al complejidad determinadas de la tarea, mientras que la experimentación es un asunto artificial.

- b) Acto motor: Entre los diferentes temas de interés motor, se encuentra el simulacro y el gesto. Referente al simulacro, la propuesta es que el movimiento incluyendo al medio, se fusiona con éste, dibujándose así el simulacro consistente en la ejecución de un acto sin objetivo real. Entre los juguetes de agrado y elección de los niños para el simulacro, se encuentran los que estimulan su fantasía, voluntad de invención y creación. ”Son los juguetes que extraen su significación de la propia actividad infantil”.

Referente al gesto, es definido como la simbolización: es el *grafiti* o garabato inscrito sobre una pared o un papel, que llama la atención al niño y tiende a repetirlo, hasta llegar un momento en el cual, por necesidad sugerida o espontánea requiere encontrarle un significado, beneficiándose así el paso hacia la escritura convencional.

c) Juego: constituye la actividad propia del niño, y suele confundirse con su actividad entera. Exige cantidades considerables de energía, y dibuja la notable expansión infantil. Wallon adopta para el juego la definición que hace Kant para el arte “una finalidad sin fin”. A modo de clasificación, delinea los siguientes tipos:

- Funcionales: movimientos corporales simples (extensión y doblado de miembros superiores e inferiores, digitales, tocar objetos, balanceo, reproducción de ruidos).
- De ficción: actividad con interpretaciones más complejas: juego de muñecas, andar a caballo en un palo, etc.
- De adquisición: mirar, oír, escuchar, realizar esfuerzos para comprender: cosas, seres, escenas, imágenes, relatos que parece absorberlo totalmente.
- De fabricación: el niño los reúne, combina, modifica y transforma para crear nuevos.

Los principales aportes de Vigotsky, L. (1995,1996), se desprende que el lenguaje y la acción son intrínsecos a la naturaleza humana, constituyendo así la base del desarrollo de las vivencias, necesidades, experiencias, motivaciones e inquietudes de la niña y el niño, es decir, lo cognoscitivo, y la base de la interacción con el entorno sociocultural, es decir, lo social. Consecuentemente, en compatibilidad con los planteamientos, se puede concebir el lenguaje, como facultad exclusivamente humana que le permite al niño, dotarse y apoderarse de la cultura, planificar acciones y resolverlas, dominar sus conductas e instrumentalizar herramientas, signos y palabras como parte de su habilitación

sociocultural y estilos de literacidad autogenerada a partir de las necesidades e intereses originales, sean estos individuales y/o colectivos, como se había tratado anteriormente.

Después de haber visualizado aportes principales de los paradigmas pedagógicos Sociocognitivo y Sociocultural, se puede desprender, que el aprendizaje si bien es cierto se desarrolla en contextos y sistemas, lo importante es que subyace en el ser humano, ser complejo estudiado en las dos últimas décadas con el aporte de la Neurociencias, por la trascendencia del principio de la plasticidad cerebral en el aprendizaje de las niñas y los niños, como se detalla a continuación.

2.2.2. Panorama Pedagógico del Sistema Educativo Nacional en relación a los aprendizajes comunicativos de las niñas y los niños

El Proyecto Educativo Nacional “La Educación que queremos para el Perú 2006 al 2021” entre sus diferentes previsiones, para el quehacer pedagógico en las Instituciones de Servicio Educativo, ha precisado el Objetivo estratégico 2: Estudiantes e instituciones que logran aprendizajes pertinentes y de calidad (Idem, p. 66), el mismo que considera el Resultado 2: Instituciones acogedoras e integrador enseñan bien y lo hacen con éxito; que a su vez estipula la política 7.1 Asegurar prácticas pedagógicas basadas en criterios de calidad y de respeto a los derechos de los niños, exige que los docentes vinculen el currículo con la vida de los estudiantes y de las comunidades desde una perspectiva intercultural, asegurando su rol protagónico activo en el aprendizaje (Idm, p.74). Entre las principales Medidas de equidad, destacan las siguientes (Idem, p.72-73).

“Principales medidas:

a. Difusión y promoción de enfoques pedagógicos innovadores aplicados con pertinencia cultural, que enfatizen:

- El diseño de planes de clases basados en el aprovechamiento de los conocimientos previos, las aptitudes, los estilos de aprendizaje y los intereses de los estudiantes.
- Una enseñanza basada en el estímulo permanente a las mejores cualidades, aptitudes y méritos de los estudiantes, así como en el apoyo continuo a aquellos que presentan dificultades.
- El diseño y ejecución de actividades de aprendizaje que respeten y atiendan de manera diferenciada la diversidad tanto individual como sociocultural existente en el aula y las condiciones particulares de escuelas multigrado.
- Una selección de estrategias y metodologías coherentes con el tipo de logros que se quiere promover y con las características de los estudiantes, que eviten la uniformidad forzosa y las rutinas memorísticas.
- El trabajo permanente en equipo, el aprendizaje por indagación, el diálogo, la controversia y el debate constante entre estudiantes y con el docente.

- El uso activo, interactivo, reflexivo y crítico de materiales educativos para el logro de aprendizajes específicos.
- El uso de la evaluación como instrumento pedagógico para identificar aciertos y errores de alumnos y docentes y para mejorar tanto los aprendizajes como la enseñanza.
- El destierro del sedentarismo y la inactividad como estilo de aprendizaje en las aulas combinando de manera continua el trabajo exclusivamente intelectual con la actividad física.
- Un clima de aula positivo, donde predomine la alegría, la motivación y el optimismo, dentro de una disciplina grupal autorregulada, basada en reglas acordadas y supervisadas por todos.
- La demostración de valores éticos y normas de convivencia democrática en la conducta de docentes, directivos y toda la organización escolar y la supresión del autoritarismo, el maltrato y la violencia de todo tipo.

Asimismo, entre otras medidas, destaca la apertura institucional allá de los muros para propiciar el aprendizaje en la comunidad (b), desarrollo de la conciencia crítica y moral de los estudiantes (c), y la promoción de actividades deportivas, artísticas, productivas, científicas y de excursión dentro y fuera de su localidad como estrategias de aprendizaje explícitamente vinculadas con las diferentes áreas del currículo (d).

Entre las normas del Sistema, destacan la Ley General de Educación N° 28044-2003, y el Reglamento de Educación Básica Regular. En la Ley, las y los estudiantes, constituyen la razón de ser del Sistema, y el centro del Proceso Educativo (Art.53), facultados de derechos y deberes (inc. e), compromisos y responsabilidades (inc. b), de voz y voto sobre la calidad del Servicio que reciben (inc. d) y de los docentes responsables de su desarrollo integral (inc. a). Cabe destacar también, que las niñas y los niños, al ser considerados centro del Proceso Educativo Aprendizaje – Enseñanza, y de la educación durante toda la vida (Artículo 2)., asume también principios educativos (Art. N° 8) que promueve la ética en la convivencia escolar (inc. a), la equidad y la inclusión (inc. b, c) para la permanencia, acceso y continuidad escolarizada de los grupos estudiantiles marginados o discriminados por diferentes motivos. En este sentido, una de las principales medidas de equidad es la implementación de programas para personas con problemas de aprendizaje o necesidades educativas, (Art. 18 inc. e.). Asimismo, dicha Ley, determina que el II Nivel de Educación Inicial, para el caso de menores de tres a cinco años de edad, se desarrolla de forma escolarizada, y compromete la participación de la familia con fines de promover prácticas de crianza que contribuyan al desarrollo integral de las niñas y los niños, tomando en cuenta su crecimiento socioafectivo y cognitivo, la expresión oral y artística y la sicomotricidad y el respeto de sus derechos (Art. 36). Con relación al Currículo, la menciona ley, precisa su carácter significativo tomando en cuenta las necesidades de las y los estudiantes, junto con la creación de actitudes positivas de convivencia social y el proceso de construcción curricular de forma participativa, (Artículo 34).

El Reglamento de Educación Básica Regular, D.S. N° 013-2004 ED, acentúa el Proceso Pedagógico de Calidad en el marco de la pedagogía de la diversidad (Artículo N° 25°), precisando la observación del adecuado clima inclusivo y de vínculos interpersonales (inc. a), normas de convivencia (inc. d), altas expectativas sobre las posibilidades de

aprendizaje de las y los estudiantes (inc. b), la diversificación de los procesos de aprendizaje de acuerdo a las características y capacidades de cada participante (inc. c), la utilización óptima de los recursos del medio (inc. e), y que la actuación docente asuma la responsabilidad directa en la orientación permanente de sus estudiantes (inc.f) propiciando la investigación, la reflexión y la creatividad (inc. g) y la reflexión crítica (inc. h) .

Cabe señalar, que el panorama pedagógico del Sistema hasta aquí expuesta, toma cuerpo, contenido, concreción y previsión para las Instituciones Educativas en el Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular –DCN- 2008. Para el caso del estudio, del Diseño, se ha adoptado los siguientes elementos pedagógicos en relación a las necesidades e intereses estudiantiles, y el Área Comunicación, como puede verse a continuación:

a) Caracterización de la niña y el niño del Nivel de Educación Inicial II Ciclo:

Se produce un cambio significativo en sus necesidades de aprendizaje, debido a una mayor autonomía en relación a los adultos, capacidad de integrarse con otros y expansión del lenguaje.” “En este ciclo se busca que desarrollen capacidades comunicativas, que les permitan afianzar el proceso de adquisición de su propia lengua y de su acercamiento a otras lenguas (materna y una segunda (lengua). Asimismo, que desarrollen experiencias afectivas, sociales, culturales y de convivencia que contribuyan a su desarrollo integral, y al logro progresivo de una mayor autonomía personal a fin de aplicar lo aprendido a situaciones de la vida cotidiana” (Idem, p.12-13)

➤ Logros Educativos para la niña y el niño al término de la Educación Inicial (2008, p.36)

“Expresa con naturalidad y creativamente sus necesidades, ideas, sentimientos, emociones y experiencias, en su lengua materna y haciendo uso de diversos lenguajes y manifestaciones artísticas y lúdicas.

Actúa con seguridad en sí mismo y ante los demás; participa en actividades de grupo de manera afectuosa, constructiva, responsable y solidaria; buscando solucionar situaciones relacionadas con sus intereses y necesidades de manera autónoma y solicitando ayuda.

b) El enfoque comunicativo textual

Es una propuesta pedagógica multidisciplinaria que une la pragmática, la sociolingüística, la lingüística textual, la psicolingüística, la etnografía de la comunicación, la semiótica textual y el análisis del discurso. Plantea una didáctica que responde a las expectativas de la sociedad en permanente cambio y al desarrollo disciplinar del estudio de la lengua.

Partiendo del enfoque comunicativo textual, la adquisición del lenguaje se debe dar de manera integral y comunicativa, con énfasis en la construcción del significado y no sólo en la adquisición aislada de competencias lingüística, que pueden llevar a aprender a “leer y escribir”, pero sin comunicar.

Desde este enfoque leer es comprender y escribir es producir textos con intencionalidad y destinatarios reales.

Este enfoque plantea dos posiciones respecto de la enseñanza de la lengua:

c) RUTAS DE APRENDIZAJE
(Fascículo de Comunicación)

A. La posición comunicativa

Plantea 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. La capacidad de manejar diversos registros (formales, informales, académicos, coloquiales, etc.), adecuándolos a las situaciones apropiadas. En ese sentido, 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.

Lomas, (1993) estos conocimientos y destrezas configuran los diversos aspectos de la competencia comunicativa (lingüística, discursiva, estratégica, etc.).

Las consideraciones anteriores no niegan que los aspectos gramaticales y formales tengan importancia o relevancia para el aprendizaje de los estudiantes con relación a la lengua, sino que el conocimiento del sistema y normas de la lengua debe funcionar para resolver los problemas comunicativos del estudiante en su vida cotidiana. Por consiguiente, la reflexión metalingüística tiene sentido solo si contribuye al mejoramiento de las capacidades expresivas y

comprendidas de los estudiantes, lo que puede desarrollarse si se vincula la reflexión sobre el uso en diversas situaciones comunicativas: conversar, dialogar, leer o escribir.

B. 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. Más aún, existe un consenso en señalar que el texto carece de sentido en sí mismo, sino que lo adquiere justamente 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 (Beaugrande y Dressler, 1997).

Todo texto tiene dos características esenciales: la *cohesión* y la *coherencia*.

- 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 (Martínez, 2001; Beaugrande y Dressler, 1997).

- La coherencia 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 (Martínez, 2001; Van Dijk, 1998). 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.

b.1) Característica del enfoque comunicativo textual:

- Parte de situaciones comunicativas reales.
- Interactúa con textos auténticos y completos.
- Concibe a los estudiantes como lectores y escritores plenos.
- Los estudiantes leen y escriben con propósitos definidos.

- Leen y escriben diversos tipos de textos
- Articula en cada situación la oralidad, lectura y la escritura.

b.2) Importancia del enfoque comunicativo textual:

- ✓ Organiza las ideas de un texto, para que este cumpla con su función comunicativa.
- ✓ Facilita la comprensión de las ideas de un texto, su jerarquía y estructura.
- ✓ Propone a los estudiantes distintos tipos de texto, tal como se presentan en la vida cotidiana.
- ✓ Privilegia el uso de textos completos y, en la medida de lo posible, respetando la forma como aparecen en la vida cotidiana.

b.3) La oralidad como instinto natural

Para hablar y escuchar es propia del ser humano, cuando La literacidad hablamos y escuchamos usamos nuestro cuerpo: los labios la lengua, las fosas nasales, los oídos, los movimientos de los ojos, diferentes expresiones faciales y diversos movimientos corporales.

- Como práctica social, se refiere al conjunto de conocimiento, habilidades, valores y prácticas relacionadas con el uso de escritos. Práctica letrada es un modo particular de usar la lectura y la escritura en el contexto de la vida cotidiana de una comunidad. Para comprender con mayor claridad, el

MINEDU, define las competencias y las capacidades que se deben asegurar a lo largo de la EBR desde inicial hasta secundaria.

<p>COMPETENCIAS</p>	<p>Expresa un saber actuar en un contexto particular en función de un objetivo o la solución de un problema. Desempeño que se espera que logre el estudiante al término de la educación básica. Es importante tenerlas en cuenta porque nos da el horizonte hacia donde tiene que orientarse el aprendizaje</p>
<p>CAPACIDADES</p>	<p>Diversidad de recursos que los estudiantes deberán aprender a seleccionar y hacer uso para lograr las competencias. También expresa lo que se espera que logren al término de la educación básica.</p>
<p>INDICADORES</p>	<p>Son enunciados que describen señales o manifestaciones en el desempeño del estudiante, que evidencian con claridad sus progresos y logros respecto de una determinada capacidad a los largo de los grados. Son solamente referenciales, es decir no agotan todas las posibilidades de expresión de las capacidades.</p>

Cuadro 1. Área de comunicación según competencias, capacidades e indicadores.

Fuente: ESAN, 2013.

b.4) Organización de las competencias:

El desarrollo de la comunicación de los aprendizajes, están relacionados con la comunicación y oral y escrita. Están organizados en cuatro competencias:

- Comprensión oral.
- Expresión oral.
- Comprensión de textos.
- Producción de textos

A. La comprensión y expresión oral

Es una necesidad vital del ser humano que aparece desde que nace; y luego conforme los niños y niñas van creciendo, el placer de la acción (actuar, explorar, experimentar, jugar) hace que se mantengan en permanente contacto con su entorno y que vayan, al mismo tiempo, estructurando su lenguaje. Y así de manera gradual, los niños van pasando de formas de comunicación eminentemente corporal y gestual a otras formas en que utilizan el lenguaje en su modalidad oral y escrita. Por ello, es muy necesario atender, en esta etapa, las competencias de **COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL**, de esta manera, los niños irán aprendiendo a adecuar su lenguaje a los contextos sociales donde deban hablar. Para lo cual, los servicios de educación inicial deben ofrecer variados y continuas oportunidades para dialogar escuchar a pares o adultos, comentar e intercambiar ideas sobre lo que se escucha.

En el nivel inicial los niños se acercan al mundo escrito de diferente manera. En un primer momento, se centran en las imágenes que los ayudan a construir significados. Progresivamente, van formulando hipótesis o preguntas relacionadas con el texto propiamente dicho (tipografía, imágenes, títulos o palabras conocidas como su nombre, el de sus compañeros, nombres de personajes, etc.). Es decir, sin necesidad de centrarse en la imagen, los niños irán observando aspectos cualitativos (con qué letras están escritas las palabras) e irán construyendo significados sobre el texto.

APRENDIZAJES PARA LAS NIÑAS Y NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS COMPETENCIA 1: COMPRENSIÓN ORAL			
Comprende críticamente diversos tipos de textos orales en diferentes situaciones comunicativas, mediante procesos de escucha activa, interpretación y reflexión.			
CAPACIDADES	INDICADORES		
	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
ESCUCHA ACTIVAMENTE mensajes en distintas situaciones de interacción oral.	Hace preguntas y responde sobre lo que le interesa saber.	Hace preguntas y responde sobre lo que le interesa saber o lo que no sabe.	Hace preguntas y responde sobre lo que le interesa saber o lo que no sabe.
IDENTIFICA información en diversos tipos de texto o discursos orales.	Habla de sus juegos, situaciones de su vida familiar o de las historias que escucha.	Habla de sus juegos, situaciones de su vida familiar o de las historias que escucha, siguiendo el orden en que se presentan.	
REORGANIZA Información de diversos tipos de textos o discursos orales.	Dice con sus propias palabras, lo que entiende de aquello que escucha: noticias, canciones, cuentos, diálogos, conversaciones, y demuestra su comprensión con gestos.		
	Sigue una indicación oral sencilla, recordando lo que ha escuchado.	Sigue hasta dos indicaciones sencillas, recordando lo que ha escuchado.	Sigue hasta tres indicaciones sencillas, recordando lo que ha escuchado.
INFIERE el significado del texto o discurso oral	Deduce las características de las personas, animales, objetos y personajes de una historia que escucha,	Deduce las características de las personas, animales, objetos y personajes de una historia que escucha,	
REFLEXIONA sobre la forma, contenido y contexto del texto o discurso oral	Dice lo que le gusta o lo que le disgusta de los personajes de una historia o de aquella ha vivido o escuchado.		

Cuadro 2. Comprensión oral

Fuente: Ministerio de Educación, 2013.

APRENDIZAJES PARA LAS NIÑAS Y NIÑOS DE 3 A 5 AÑOS COMPETENCIA 2: EXPRESIÓN ORAL			
Produce en forma coherente diversos tipos de textos orales según su propósito comunicativo, de manera espontánea o planificada usando variados recursos expresivos.			
CAPACIDADES	INDICADORES		
	3 AÑOS	4 AÑOS	5 AÑOS
EXPRESA con claridad mensajes empleando las convenciones del lenguaje oral	Interviene espontáneamente para aportar en torno a temas de la vida cotidiana.		
	Usa palabras conocidas por el niño, propias de su ambiente familiar y local.		
	Desarrolla sus ideas en torno a temas de su interés, como juegos, necesidades y deseos.	Desarrolla sus ideas en torno a temas de su interés, según la ocasión.	
	No se exige a esta edad	Crea oralmente rimas, adivinanzas, historias.	
	No se exige a esta edad		Se mantiene por lo general, en el tema, aunque en ocasiones puede salirse hasta una vez del tema (digresión) o repetir la misma información.
APLICA variados recursos expresivos según distintas situaciones comunicativas	Se apoya en los gestos y movimientos cuando quiere decir algo.		
	No se exige a esta edad		Se expresa con pronunciación entendible adecuándose a la situación.
	No se exige a esta edad	Incorpora normas de la comunicación: pide la palabra para hablar, pide por favor y da las gracias.	Incorpora normas de la comunicación: pide la palabra para hablar, espera que otro termine de hablar, no interrumpe cuando otra persona habla.
			Canta o repite canciones, rondas, rimas dichos propios de la expresión o de la literatura oral de su región.

Cuadro 3. Expresión oral

Fuente: Ministerio de Educación, 2013.

2.2.3 Aportes de Literacidad Crítica

Literacidad crítica (critical literacy) es la filosofía relacionado con la gestión de la ideología de los discursos, al leer y escribir en un mundo letrado, en una cultura que adopta las competencias comunicativas sustentadas en el aprendizaje lector, escritor, productor de textos y de representaciones sociales vivenciales que permiten develar las necesidades, intereses, realidades y cuestionamientos a las diferentes posturas, situaciones y comunicaciones con un alto sentido de criticidad y enjuiciamiento, a efecto de extraer aprendizajes útiles e importantes para su vida social. Asimismo, el concepto de literacidad engloba todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito. Para el caso peruano, considerando la riqueza de las diferentes regiones, se presenta la experiencia peruana en la visión de literacidad vernacular, autogenerada e impuesta elaborada por Virginia Zavala, como se presenta a continuación:

a) Literacidad vernacular y autogenerada desde la posición peruana:

Zavala, V. (2002) considera para que para una mejor comprensión de la posición de la autora, sobre su diferenciación entre literacidad y alfabetización, a continuación:

Por ello, en lugar de “alfabetización” o “lectoescritura”, propongo el término “literacidad”, pues con él se hace referencia a un fenómeno social que no se restringe a un aprendizaje técnico en el ámbito educativo. Si bien literacidad presupone una tecnología que

tiene que ser aprendida, este concepto enmarca la dimensión tecnología en prácticas sociales locales que derivan sus significados de los contextos socioculturales de los cuales son parte. No se trata, entonces, de una tecnología a priori, sino de un dispositivo siempre inmerso en procesos sociales y discursivos. La tecnología en sí misma, fuera de los usos de la gente, no ayuda a comprender la problemática contemporánea, y corre el riesgo de terminar en la reducción esencialista que ha sido criticada por la filosofía en las últimas décadas.

El término literacidad ofrece, entonces, una nueva perspectiva sobre la lectura y escritura, ya que para entender estos dos elementos no basta con observarlos en sí mismos. De lo que se trata, más bien, es de observar las prácticas sociales específicas donde se desarrollan estas diversas formas de lectura escritura. Una vez localizadas las prácticas sociales específicas, de la lectura y escritura están conectadas con otros elementos: 1) con formas orales de utilizar el lenguaje, 2) con formas particulares de interactuar, creer, valorar y sentir, y 3) con modos específicos de utilizar instrumentos, tecnologías, símbolos, espacios y tiempos (Gee 2001). Estos factores contribuyen a la pluralidad de la literacidad; a la diversidad de prácticas, y significados e identidades que pueden estar asociados a ella.

Literacidad concebida como la adecuada herramienta de trabajo socioeducativo en afinidad con los valores, hábitos y costumbres oriundos de la comunidad andina. En este sentido, Zavala (Idem, p.

131-165), con la visión del ande, su riqueza cultural vernacular y oralizada, sostiene que la literacidad basada en el aprendizaje lector y escritor de la lengua castellana en los habitantes, es asumido con un sentido de malestar social contrario a la tranquilidad en la que vivían, al contrario, en lugar de desarrollo, contempla un asunto de diferencia personal para demostrarse autovalía entre sus pares, a efecto de evitar ser víctimas del engaño y viveza, como puede apreciarse a continuación: “Antes de que lo letrado ingresase a la comunidad, los campesinos vivían "tranquilos y sin preocupaciones", mientras que actualmente aspiran a saber leer y escribir para evitar el engaño, la falta de respeto y la humillación. Solo siendo letrados los campesinos sienten que "valen algo".

Zavala, asume que las personas de la zona andina, no necesariamente prestan atención, aprendizaje y práctica del mundo cultural lector y escritor ofrecida desde la iniciativa estatal; todo lo contrario, el campesinado, al parecer, ostenta serias diferencias para emplear la cultura lectora en su vida cotidiana, cuando se encuentra lejos de la mirada del agente estatal, como puede apreciarse a continuación:

Sin embargo, por otro lado también es cierto que los campesinos no se han apropiado pasivamente de la totalidad del discurso letrado que proviene del Estado. O, dicho de otra manera, no han aceptado completamente la estrategia educativa promovida por este. Y es que si bien el Gobierno invierte en escuelas, programas de alfabetización y proyectos para letrar comunidades, los campesinos permanecen

indiferentes y no ponen en práctica sus habilidades letradas en la vida diaria. Pareciera que la palabra escrita -en comparación con las adivinanzas, los relatos e incluso la radio- no satisfacen sus necesidades expresivas ni contribuye al intercambio de información dentro de la comunidad. Entonces, aunque en cierto modo se atienen a las disposiciones estatales sobre lo letrado porque, para sobrevivir, tienen que aprender a firmar o a descifrar un formulario de solicitud, los campesinos no trascienden estos requisitos letrados básicos. Es como si los campesinos mostraran indiferencia y escaso interés respecto de este fenómeno hegemónico cuando el sistema no los está observando.

La indiferencia del campesinado, según Zavala, responde a la presencia inminente de la literacidad vernacular emergente de las personas que viven, construyen y cultivan sus propias costumbres, lenguajes, ideas, estilos de comunicación, básicamente centrado en la oralidad, como puede apreciarse a continuación:

Diversos estudios han mostrado que las prácticas letradas comunitarias y domésticas difieren de la escritura escolar, cuya prioridad siempre suele ser "escribir para el maestro". En comparación con la literacidad escolar o burocrática, se ha observado que las comunidades se sirven de las literacidades locales para encarar sus necesidades y propósitos cotidianos. Barton y Hamilton (1998) usan el término "literacidades vernáculas" para caracterizar el lenguaje escrito que, si bien difiere de la literacidad

oficial o institucional, contribuye a la calidad de vida local. En sus propias palabras, las prácticas letradas vernáculas son esencialmente las que no están reguladas por reglas formales ni procedimientos de las instituciones sociales dominantes y que tienen su origen en la vida cotidiana". Por lo general, esta literacidad vernácula es aprendida informalmente, no es enseñada por ninguna autoridad externa que controle el conocimiento, involucra una relación entre aprendiz y experto que no es fija y cambia según el contexto, vale decir, integra siempre el aprendizaje con el uso.

En esta perspectiva de la riqueza cultural vernacular, Zavala, V. (Idem, p.45), precisa la diferenciación de dos tipos de literacidades: la literacidad impuesta (Alfabetización propia del ámbito escolar) caracterizada por la formalidad, abstracción, técnica, elementos lingüísticos y psicolingüísticos y preponderancia por el error en la escasa producción de tipo de ensayo del participante, es la más hegemónica y valorada en la educación formal, la misma que responde a una "historia cultural de Occidental y a un orden social que logro consolidarla; y la literacidad autogenerada, propia de los sujetos y respondiente a sus necesidades propósitos e intereses, según el contexto en la cual se desarrollan, permitiéndoles continuar y potenciar su singular estilo y contenido comunicativo como herramienta de trabajo para sus interacciones y comunicaciones. Al respecto V. Zavala realiza la siguiente crítica relacionada a la literacidad impuesta, desarrollada por el colectivo pedagógico, la misma que ha sido privilegiada, y ha dejado de considerar atenciones a la cultura y riqueza contextual de las y los participantes estudiantiles:

“La educación escolarizada, claramente adopta una literacidad impuesta porque “los maestros dicen a sus alumnos lo que han de escribir, el tema, el modo para hacerlo, aprender y lo que cuenta como buena escritura (Barton 1991). Asimismo, puede decirse que en la escuela se enseña la literacidad como un fin en sí misma, visto que las clases de lectoescritura tienen, como propósito explícito, que uno aprenda a leer y escribir, más no a comunicarse. Tal situación se vuelve tan artificial que los estudiantes únicamente leen y escriben para los maestros, y producen textos que solo habrá de ser leídos y de ser evaluados por ellos.”

Finalmente, se ha considerado como un problema adicional la diversidad sociocultural y lingüística de la población. Considero que éste problema es un supuesto equivocado: la diversidad no es el problema, sino el contexto en el cual operan nuestras escuelas, un contexto lleno de posibilidades. El problema radica más bien en la falta de atención que esta diversidad ha recibido en la práctica educativa y, en hasta qué punto se toma en cuenta esta diversidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura.

Cabe destacar, que para el caso del estudio, asumimos la posición de que las niñas y los niños, al encontrarse formando parte de un sistema familiar y comunal, portan consigo un amplio repertorio de las palabras, dialectos, símbolos y costumbres oralizadas provenientes de las personas con quienes conviven en una zona andina, configurando así literacidad autogenerada desde el intorno familiar y entorno comunal, las mismas que es utilizada para resolver sus necesidades y problemas de la vida diaria. Literacidad autogenerada, que representa un constructo teórico emergente y

vivencial en el hablar, sentir y vivir de las niñas y los niños, y en la transformación de los aprendizajes escolarizados útiles e importantes en la mejora de su Calidad de vida. Sostenemos la representación de constructo teórico, dado que Zavala, señala de forma específica que no se encuentra líneas divisorias entre lo vernacual y lo autogenerado, lo autogenerado n los habitantes y lo impuesto por la cultura escolarizada, como se puede dar lectura a continuación:

Sin embargo, es importante señalar que no es tan clara la división entre las prácticas dominantes y vernáculas y entre las prácticas impuestas y autogeneradas. Estas dicotomías constituyen, en realidad, un constructo que hace posible un acercamiento teórico. Se ha sostenido que las literacidades vernáculas son híbridos que se originan en un espectro de prácticas de diversos dominios. No necesariamente son formas lingüísticas "naturales" o prácticas autogeneradas "puras", disociadas de las instituciones formales sino, en la mayoría de casos, textos oficiales producidos dentro de prácticas vernáculas. Al escribir tarjetas a su manera, o leer el periódico en el marco de roles y redes locales específicos, las personas se apropian de las literacidades y transforman las formas dominantes para uso propio. Según Barton (1991), la literacidad se hace más rica en el hogar, pues fenómenos no resaltados ni abordados por la literacidad escolar o institucional ganan importancia. En estos dominios extraoficiales, un espectro de actividades más amplio cuenta como lectura y como escritura.

Desde la visión andina de Zavala; V. (2005) respecto a la valorización de la riqueza de la milenaria cultura vernácula, expresada en literacidad

vernacular y autogenerada, con el compromiso de la literacidad impuesta, castellanizada, la autora, por diferentes formas ha dado muestra de la diferenciación literal, especialmente ante el Ministerio de Educación, cuando la autora Zavala, V. (2005) en su ponencia “Un Perú que LEE, ¿un país que cambia?” una mirada a los mitos de la lectoescritura” presentada en el IV Congreso nacional de investigaciones en Antropología. Entre sus diferentes posturas, exhibe oposiciones contrarias a las pruebas internacionales estandarizadas (PISA) como evidencia de la álgida educación peruana; el razonamiento que forma parte del imaginario colectivo, entre ellos los mitos de la sobrevaloración de la lectoescritura como habilidad técnica desprovista de todo elemento cultural (Alfabetización); sobre los “retornos económicos” que puede generar la población alfabetizada, basado en la experiencia de países industrializados; y la absurda creencia de que la lectoescritura produce en si misma ideales democráticos. Asimismo, critica el programa de emergencia educativa del Ministerio, “bien esencial” y una fuente de poder. En el documento elaborado por el MED, por confundir “comunicación” con “lectoescritura” y por ende, haber reducido el espectro de capacidades comunicativas que pudiera traer un niño o una niña a la escuela, entre ellas, el pensamiento, creatividad, opinión propia, entre otras.

De esta forma, Zavala, V. (2005) plantea las siguientes interrogantes: “¿Por qué los niños y niñas pobres o de sectores socioculturales minoritarios son aquellos que tienen problemas de lectoescritura en la escuela? ¿Qué es lo que tiene la escuela que hace que este tipo de niños no sean buenos para aprender a leer y escribir?”

Interrogantes, en las que Zavala continua con el discurso criticando en enfoque conductista de la Alfabetización, y proporcionando a modo de respuesta la educación infantil y el rol protagónico de los actores en el desarrollo de la literacidad con enfoque contextualizado como se puede apreciar a continuación:

“Y es que aprender a leer y escribir es un proceso cultural equivalente, por ejemplo, a aprender a cocinar en una sociedad determinada o a hilar en algunos contextos rurales de nuestro país. Uno no suele aprender a cocinar o a hilar con charlas que promueven habilidades descontextualizadas sino a través de “maestros” que generan ambientes adecuados para que se produzcan aprendizajes en los aprendices. Así como cocinar o hilar son actividades fundamentales para ciertos grupos sociales, leer y escribir constituyen habilidades tan importantes para los grupos dominantes de la sociedad que estos se aseguran que las personas que las necesitan las adquieran. Está demás afirmar que estos aprendizajes de tipo cultural se adquieren como parte de la identidad de los grupos culturales que los promueven (Gee 2004). La realidad es entonces la siguiente: Los niños que aprenden a leer y escribir bien son aquellos para los cuales la lectoescritura es un proceso cultural muy enraizado en el contexto del hogar y no un proceso instructivo, mientras que los niños que deben aprender a leer como un proceso instructivo en la escuela no sólo están en seria desventaja con relación a los otros sino que además adquieren habilidades de forma descontextualizada y eso no les genera motivación para el

aprendizaje. Y esto porque el aprendizaje de la lectoescritura funciona mejor como un proceso cultural.

Ahora bien, este proceso cultural vinculado al aprendizaje de la lectoescritura involucra una habilidad con el lenguaje que en muchos hogares se adquiere muy temprano y que es fundamental para tener éxito en el contexto escolar. No se trata de que haya niños que carecen de habilidades para usar su primera lengua pues sabemos que, a menos de que tengan alguna patología, todos adquieren una competencia lingüística a cabalidad. Se trata, más bien, de usos discursivos (o usos del lenguaje) específicos que preparan a los niños para que se desempeñen bien cuando entran a la escuela (Heath 2004, Scollon 1981, Michaels 1986, entre otros). Y es que además de las variedades vernáculas con las que nos desenvolvemos en nuestra vida cotidiana, existen variedades especializadas de lenguaje que se diferencian de las vernáculas en los niveles de la sintaxis y el discurso y entre ellas se encuentran las variedades académicas. Aunque no es momento de dar detalles técnicos sobre esto, es importante mencionar que estos usos discursivos específicos que generan una ventaja en la escuela se refieren a habilidades para descontextualizar y realizar discursos explícitos. Así, por ejemplo, existen muchos niños de tres años que cuentan historias que se parecen a reportes típicamente escolares. A pesar de que muchos de ellos todavía no han aprendido a codificar y decodificar símbolos gráficos pueden incluso simular oralmente la lectura de libros como si realmente estuvieran leyendo (Gee 2004). Todo esto además de contar con el apoyo de juguetes educativos, libros infantiles,

nidos que refuerzan este tipo de socialización con el lenguaje, programas educativos en la televisión, etc.

Por lo tanto, algunos niños traen a la escuela prototipos de variedades académicas de lenguaje que han aprendido en casa y otros niños –especialmente aquellos de zonas rurales- no lo hacen. El problema es que mientras este proceso de adquisición de lenguaje académico comienza en el hogar para algunos niños, las escuelas no inician el mismo para otros niños y esto es precisamente lo que genera deserción, fracaso, bajo rendimiento, etc. Por lo general, las escuelas no logran enseñar a los niños estas variedades académicas de lenguaje. Y esto porque ni siquiera son conscientes de que éstas existen, de las convenciones que subyacen a ellas, de que tienen que ser aprendidas por los educandos y de que este proceso de adquisición debe empezar temprano. Lo que en realidad ocurre es que a los niños les enseñan a “leer” en el sentido de ser capaces de asociar letras con sonidos o lidiar con los significados literales de las palabras pero sólo en el marco de sus variedades vernáculas. Es decir, no se les enseña el aspecto discursivo de la lectoescritura académica.

Es importante recapitular entonces que la escritura planteada desde la escuela es sólo un tipo de escritura (ensayística, expositiva y académica) que proviene de la cultura occidental y que no responde a prácticas de comunicación que son más familiares a otras culturas (Street y Street 2003, Ivanic y Moss 2003, Street 2003, Barton y Hamilton 2003). Si consideramos que la lectoescritura no sólo constituye una técnica o una habilidad mecánica de codificación y decodificación de símbolos gráficos sino, más bien, una

práctica social que siempre se desarrolla de “una manera” específica, podemos afirmar que la escuela es un espacio que privilegia sólo ciertas prácticas escriturarias asociadas a creencias sobre la importancia del lenguaje “objetivo” y el pensamiento “abstracto” y “racional”. Se trata, en realidad, de una escritura impuesta y rígida concebida como un fin en sí misma, una escritura distanciada de lo oral, descontextualizada y, por lo tanto, altamente explícita (Zavala 2001). Por lo tanto, lo que es difícil en la escuela no es aprender a leer y a escribir sino aprender a leer y escribir “de ciertas formas”, asociadas a áreas de contenido académico como matemáticas o ciencias sociales y atadas a variedades de lenguaje especializado y académico que resultan complejas, técnicas y alienantes para muchos aprendices, pues además están integralmente conectadas con maneras técnicas y complejas de pensar. Así entonces, ahora podemos afirmar que las habilidades de descontextualización y abstracción, el razonamiento lógico y la conciencia metalingüística, entre otras, no son una consecuencia de la lectoescritura en sí misma –ni mucho menos de los supuestos “poderes” de la escritura-, sino del proceso escolar y del modo en que se utiliza la palabra escrita en este contexto (Scribner y Cole 1981).”

Cabe señalar, que para el caso peruano, la concepción de literacidad autogenerada e impuesta desde la posición de Virginia Zavala (2002,2005) es concebida en el mundo como literacidad crítica, en el cual no basta leer y comprender, si necesita criticar, de lo contrario no sucede la comprensión ni la criticidad. En ese sentido, se asume que la literacidad crítica es un tema novedoso y atractivo, así como también importante de estudiar y desarrollar por que básicamente desarrolla los procesos de aprendizaje comunicativo de

forma vivencia, en equipo, contextualizado, que necesita ser cultivado y ejecutado en el escenario de la sesión de aprendizaje.

b) Literacidad crítica desde la experiencia latinoamericana

La experiencia chilena representada por la destacada pedagoga Condemarin, M. (2001) la autora, expone la naturaleza del cambio desde la asignatura de Castellano al área de Lenguaje y la comunicación, que implica no solo el cambio de paradigmas pedagógicos, sino también, el cambio de concepción del lenguaje como facultad humana, y las funciones específicas que contiene, como son las siguientes: interaccional, personal, normativa, instrumental, imaginativa, informativa y heurística, que al ser instrumentalizadas por el actor escolar, le permite satisfacer sus necesidades subjetivas e intereses comunicativos y de interacción sociocultural, como se detalla a continuación:

b.1 Función interaccional: permite la acción de un usuario sobre otro, sirve para convivir y establecer espacios de familiaridad y encuentro a través del envío y respuesta de textos auténticos tales como recados, invitaciones, consejos, felicitaciones, peticiones, excusas, intercambio de ideas, comentarios, etc.

b.2 Función personal: le permite a cada ser humano constituirse como persona a través de sus recuerdos, pensamientos, reflexiones, opiniones, planes, y decisiones. Los actores escolares pueden redactar textos que los den a conocer, relatar sus propias vidas, sus anécdotas, llevar un diario de vida, escribir su autobiografía, construyendo así, su identidad y autoestima.

- b.3 Función normativa: permite guiar preceptivamente algunas actividades humanas, entre ellas, el establecimiento de normas de convivencia o buen trato dentro del aula, advertencias, reglamentos, etc.
- b.4 Función instrumental: es su capacidad de apoyar la realización de actividades humanas en forma de instrucciones, recetas, indicaciones, descripciones, manuales de funcionamiento de juegos, etc.
- b.5 Función imaginativa: es su capacidad de estimular representaciones internas, generalmente cargadas de emoción, para crear un mundo propio, para expresar fantasías y se traduce en la lectura y escritura de poemas, cuentos, leyendas, novelas breves, libretos, de formas literarias menores tales como letras de canciones, adivinanzas, etc. Una particular forma de realización de esta función es la capacidad de gozo que el lenguaje permite a través de lecturas literarias, producción de textos narrativos o poéticos y de la realización de dramatizaciones.
- b.6 Función informativa: corresponde a su capacidad de integrar nuevos conocimientos. Es empleada para comunicar información, para dar a conocer hechos, nuevos conocimientos, conclusiones, abarcando desde un aviso, hasta un informe sobre una investigación o los resultados de un proyecto o una tesis.
- b.7 Función heurística: corresponde a la posibilidad que da el lenguaje de indagar reflexivamente sobre algo, de explorar el

ambiente, de investigar, adquirir conocimientos y comprensión, constituyendo así, la base del pensamiento y de la acción científica.

En la perspectiva de Condemarin, las funciones del lenguaje desde la perspectiva sociocultural, facilita al docente su desempeño y actuación de mediador con las y los actores escolares en la satisfacción de sus necesidades e intereses afines a la producción de textos con ayuda de elementos tecnológicos, rompiendo así el esquema de las prácticas pedagógicas tradicionales, como puede apreciarse a continuación:

El conocimiento de las funciones descritas facilita al profesor su rol de mediador para proporcionarles a los niños un andamiaje para la comprensión y producción de textos, los que, gracias a la tecnología informática pueden ser potenciados y socializados, a un nivel insospechado. Al tener en mente estas funciones del lenguaje, que se manifiestan en los niños desde la edad preescolar, el profesor, amplía el espectro de la comprensión y producción de textos de los estudiantes, los cuales se facilitan gracias al apoyo de las nuevas tecnologías. La invitación a producir textos que desarrollen funciones tales como las interactivas, personales, imaginativas o instrumentales, así, no se reduce en torno a la copia, el dictado o a redactar textos estereotipados como: “Mi primer día de clases”, “Cómo pasé mis vacaciones” o “Llegó la primavera”.

La experiencia colombiana tomada de Hernao, J. (2006), manifestada de la siguiente manera:

“La falta de una cultura escrita lleva a la mayoría de docentes a trabajar con texto guía, que en vez de motivar la formación de lectores, desmotiva a los estudiantes, y lo sume en la rutina. Esta manera de orientar el trabajo con los libros y la lectura aleja al estudiante del verdadero contacto con los libros y de la formación de hábitos de lectura y de escritura aniquilosa al maestro, porque el leer textos fragmentados, ver los mismo dibujos y trabajar con ejercicios mecánicos no ayuda a pensar; además el texto guía no estimula la consulta ni el préstamo de libros en bibliotecas, actividades necesarias para fomentar el hábito de la lectura.”

En este contexto de la carencia de una cultura escrita, el autor, presenta algunas alternativas, desde los aportes de la literacidad crítica, con los siguientes expuestos a modo de sistematización:

1. Estudiantes y docentes sean protagonistas y productores de materiales, teniendo en cuenta el desarrollo cultural y la idiosincrasia de la población.
2. Impulsar y desarrollar bibliotecas escolares de barrio y de pueblo para el desarrollo de las diferentes experiencias curriculares. Presionar a la editorial para su actualización y producción de textos de prolongada utilidad, motivadores de consulta y lectura.
3. Capacitar al personal docente para la utilización de los recursos del medio, y no espere soluciones metodológicas y de contenido exclusivamente en el texto.

4. Una nueva concepción del lenguaje y del conocimiento interesado en los aportes interdisciplinarios (sociolingüística, pragmática, lingüística textual, etc.), ocupada más la coherencia, cohesión, adecuación y corrección, y menos de la formalidad ortográfica y gramatical.
5. Creación de redes de docentes que intercambien información, procesos metodológicos y materiales.
6. Cambiar la idea de tarea, convertida en ejercicio mecanizado, engorroso y sin sentido que aporta muy poco al proceso educativo, y que los estudiantes descubren que es solo para una nota.

c) Literacidad crítica desde la experiencia española:

La Universitat Pompeu Fabra, (España, 2004) inició el proyecto de investigación sobre Literacidad Crítica (LC) (critical literacy) liderado por Daniel Cassany, con un grupo de investigación interdisciplinar de campo de la lingüística, el magisterio y el periodismo, en el seno del Grupo de Investigación y Enseñanza de las Lenguas GR@EL.

El propósito de los estudios, es la exploración de distintos aspectos relacionados con el proceso educativo de la literacidad es decir, de la lectura y la escritura, desde la perspectiva crítica y sociocultural, centrada en el procesamiento y gestión de la ideología de los discursos (filosofía, valores y representaciones; el punto de vista, el sesgo, la mirada o la subjetividad inevitable que esconde cualquier texto.) al leer y escribir.

El Grupo de Investigación y Enseñanza de las Lenguas, asume la concepción sociocultural de la lectura y la escritura, basada en los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL), que sostiene que leer y escribir varían a lo largo del tiempo y el espacio (p.ej. actualmente se desarrollan prácticas letradas que no existían hace algunos años, fundamentales para la vida cotidiana y el ejercicio de la ciudadanía y que plantean desafíos importantes de aprendizaje y educación.

Desde la posición de Daniel Cassany, la filosofía de literacidad crítica (LC) es la lectura como un acto cultural, es decir, la situación contextual en la que se escribe y lee, la misma que facilita la interacción para la construcción de identidades, y el empoderamiento de las personas y la sociedad en el uso, producción, acceso e interpretación del texto. En otras palabras, LC engloba todos los conocimientos, habilidades y actitudes y valores derivados del uso generalizado, histórico, individual y social del código escrito; y literacidad, es el término técnico frecuentemente utilizado para marcar distancias del término alfabetización proveniente de la perspectiva conductual y de la técnica escritura descontextualizada.

Entre los diferentes elementos de Literacidad Crítica se sitúan los siguientes:

- Código escrito: conocimiento de las unidades léxicas del idioma, de las reglas gramaticales y de las normas de uso de las mismas, además de todas las convenciones establecidas (ortografía, tipografía, diseño, etc.).

- Géneros discursivos: conocimiento y dominio de los géneros discursivos particulares a través de los que se desarrolla la comunicación escrita. Implica conocer el contenido prototípico de cada género, su forma, estructura y estilo, sus pautas retóricas, recursos de cortesía, etc.
- Roles de autor/lector: conocimiento y uso de los roles que adoptan el autor y el lector en cada uno de los géneros anteriores; conocer el propósito que desempeña cada género, la imagen y la identidad que debe construir cada individuo o cada colectivo o institución.
- Organización social: conocer y participar en las instituciones en el seno de las que se desarrollan las prácticas escritas; eso incluye conocer los contextos sociales, las disciplinas académicas o epistemológicas, los diversos grupos sociales de una comunidad, etc.
- Valores, representaciones: vinculadas con las prácticas lectoras y escritoras, con las identidades del lector y del autor y con las instituciones y su organización, se desarrollan unos determinados valores y concepciones sobre el mundo (un imaginario, unos prejuicios, unas representaciones individuales y sociales sobre la realidad, etc.).
- Formas de pensamiento: el uso de los escritos para referirse al mundo facilita también el desarrollo de formas de pensamiento propias, vinculadas con la escritura, como la búsqueda de

objetividad, el razonamiento científico o la capacidad de planificación del discurso (de poder avanzar y retroceder en él).

A continuación se presenta un concepto de ser crítico en la concepción de literacidad:

Cassany, D. (2004)

“El concepto que permite referirse mejor a la elaboración de la ideología es lo crítico o la criticidad. Leer críticamente o ser crítico al leer y escribir significa, en pocas palabras, ser capaz de gestionar la ideología de los escritos, tomando el término ideología en un sentido muy amplio y desprovisto de las connotaciones negativas que tiene este vocablo en la calle. La ideología es cualquier aspecto de la mirada que adopta un texto: si es de izquierdas o derechas, pero también es machista, racista, ecológico, tecnológico, etc. Ser crítico significa:

1. Situar el texto en el contexto sociocultural de partida:
 1. Identificar el propósito y situarlo en el entramado social de propósitos e intereses.
 2. Reconocer el contenido incluido o excluido en el discurso. Cualquier escrito incorpora datos previos y excluye otros.
 3. Identificar las voces incorporadas o silenciadas de otros autores, citas, referencias.
 4. Caracterizar la voz del autor: el idiolecto, el registro, los usos lingüísticos particulares, etc. Detectar posicionamientos respecto a cualquier aspecto ideológico.

2. Reconocer y participar en la práctica discursiva:

1. Saber interpretar el escrito según su género discursivo; darse cuenta del uso particular que hace de una tradición comunicativa un autor en un momento determinado.
2. Reconocer las características socioculturales propias del género; conocer las prácticas lectoras y escritoras que se desarrollan con este género.

3. Calcular los efectos que causa un discurso en la comunidad.

1. Tomar conciencia de la propia situacionalidad del lector, de la individualidad de la propia interpretación.
2. Calcular las interpretaciones de los otros, sobre todo de los miembros más próximos de nuestra comunidad (familiares, amigos, vecinos, colegas) o de las autoridades.
3. Integrar estas interpretaciones en un valor o impacto global, que suma diferentes interpretaciones de un escrito.”

Cassany, D. (2004), considera los propósitos generales del Aprendizaje Cooperativo:

1. Fomentar la cooperación. Pueden aportarse diferentes argumentos a favor: a) se aprende mejor colaborando – y no compitiendo – con los compañeros; b) el trabajo en equipo permite atender la diversidad del alumnado (cada aprendiz aprende del otro); c) la sociedad está organizada con equipos (médicos, docentes, administrativos, etc.) de manera que carece de sentido educar solo las capacidades individuales.
2. Fomentar la integración de los diferentes grupos entre sí, dentro y fuera de la clase.

3. Fomentar una enseñanza más reflexiva, basada en las habilidades y no tanto en la memorización de contenidos. Algunos objetivos más concretos vinculados con este punto son: a) mejorar el nivel de conocimientos de cada aprendiz; b) aumentar sus capacidades comunicativas, y c) aumentar el número de interacciones en clase. Con relación al primer punto, Johnson y Johnson sostienen que existen tres formas de organizar el aprendizaje en el aula:

- Competitiva. Cada aprendiz trabaja contra el resto de sus compañeros para conseguir metas que sólo unos pocos alcanzarán. No es recomendable ayudar a los compañeros porque podrían obtener estas metas e impedir indirectamente que uno las consiga. Los criterios de evaluación se basan en una norma estándar. Esta estructura fomenta la actitud de beligerancia con los compañeros, de buscar motivaciones extrínsecas basadas en ganar (triunfar, ser el mejor) y no en aprender (saber más, madurar). La escuela que tuvimos muchos españoles de más de 40 años incluía ejemplos de esta organización competitiva: sentar en las primeras filas a los alumnos con mejores notas, ‘pasar la lección diaria en filas’ con preguntas directas cuya respuesta permitía acceder al primer lugar, etc.
- Individualista. Cada aprendiz trabaja solo para alcanzar objetivos personales con escasa relación con los de los compañeros. El aprendiz no tiene interés en interactuar con los compañeros porque no percibe que tenga interés o utilidad. Esta estructura fomenta actitudes individualistas, basadas en el interés personal exclusivo y el desinterés por los otros. La mayor parte de las estructuras de enseñanza / aprendizaje de idiomas siguen hoy este modelo – quizás el único elemento que pueda todavía favorecer la organización competitiva anterior sea

la obtención de matrículas de honor o becas que, al estar limitadas, puede fomentar actitudes no colaborativas.

- Cooperativa. Cada aprendiz trabaja con sus compañeros en pequeños grupos para conseguir objetivos comunes e individuales interconectados. El aprendiz tiene interés en ayudar a sus compañeros a mejorar porque sabe que si ellos aprenden uno también mejora su propio aprendizaje –y la evaluación. Esta estructura fomenta la colaboración con el resto de la clase: trabajo en equipo, búsqueda de motivaciones intrínsecas basadas en la satisfacción por el aprender y por el progreso personal y social. Quizás a causa de la naturaleza del aprendizaje lingüístico (se aprenden destrezas de comunicación) y las mismas metodologías comunicativas actualmente imperantes, cada día es más habitual en las aulas encontrar organizaciones de este tipo: simulaciones, trabajos por pareja, tareas de grupo, etc.)

El instrumento fundamental del Aprendizaje Cooperativo es el trabajo en equipo, porque permite atender la diversidad de participantes sin llegar a la enseñanza individualizada. Se advierte que los participantes no nacieron para trabajar en equipo, necesitan aprender a cooperar entre sus pares y colegas, lo que significa tomar interés, tiempo y creación de una cultura de literacidad crítica desde la sesión de aprendizaje. De esta forma, Daniel Cassany, propone el siguiente cuadro diferenciador entre trabajo en grupo y equipo (Idem, p.15-20).

Grupo y equipo	
Grupo	Equipo
1. Tiende hacia la <i>homogeneidad</i> y suele formarse de manera azarosa.	1. El docente participa en su formación, con criterios específicos. Se busca la <i>heterogeneidad</i> .
2. Suele tener vida corta.	2. Suelen tener larga vida.
3. Con líderes y sin control. El líder suele dominar al resto de miembros, que pueden inhibirse. No hay control sobre la aportación individual a las tareas.	3. Tareas y equipos organizados, sin líderes y con control. Cada aprendiz asume una responsabilidad individual (rol y función) en cada tarea.
4. Heteroevaluación. El docente valora el producto final del trabajo de los individuos y del grupo.	4. Autoevaluación. Cada aprendiz y el equipo evalúan el producto y el proceso de su propio trabajo.
5. Sin formación, entrenamiento ni seguimiento. Se presupone que los individuos y el grupo ya saben trabajar juntos.	5. Formación y entrenamiento. El grupo sigue un proceso y un entrenamiento específicos para poder convertirse en equipo.

Cuadro 4. Diferencia de trabajo en grupo y equipo*

Fuente: Cassany, 2004.

A continuación se presenta las cualidades de trabajo en equipo planteadas por Cassany, D. (2004):

❖ *Heterogeneidad*. Se presupone que los aprendices “fuertes” ayudan a los “débiles”.

También existe el axioma, tomado de los estudios de creatividad, de que los grupos heterogéneos (formados por individuos de diferente procedencia, cultura, intereses, habilidades) pueden sumar más conocimientos, habilidades y capacidades potenciales

que los homogéneos, con menor diversidad global; los equipos heterogéneos bien formados pueden conseguir objetivos más complejos.

❖ *Larga vida.* Factor didáctico importante. Los aprendices cambian de actitud respecto al equipo, a sus miembros y a la necesidad de mejorar sus habilidades comunes de trabajo, cuando saben que tendrán que trabajar juntos mucho tiempo. Si el aprendiz cambia a menudo de compañeros de grupo, carece de interés profundizar en la relación con los compañeros. El tiempo mínimo para que un equipo funcione son dos semanas, pero hay experiencias en que los aprendices trabajan un curso completo con un solo equipo.

❖ *Organización.* Otorgar responsabilidades individuales (roles, funciones) y organizar la tarea de modo interdependiente es fundamental para asegurar la colaboración de todos. Johnson y Johnson (1994 :22) identifican cinco componentes básicos en la cooperación:

a) *Interdependencia positiva.* Es el más importante; los aprendices deben comprender que sus propósitos, intereses, tareas y recursos están vinculados con los de sus compañeros de grupo y de clase. Se distinguen tres tipos de interdependencia: positiva (mi trabajo y mi calificación dependen de los de mis compañeros; ganando el equipo, gano yo y viceversa); negativa (cuando gano yo, pierde el otro y viceversa) y neutral (mi trabajo y mi nota dependen sólo de mí y carecen de relación con los de mis compañeros). La interdependencia positiva es la única que garantiza que, dentro de los equipos, los aprendices cooperen entre sí. Siguiendo Kagan (1999) la interdependencia positiva de una actividad puede basarse en la tarea, la evaluación, los recursos o los roles: la tarea debe estructurarse de modo que cada miembro del equipo deba cumplir inevitablemente una parte (y que nadie más pueda hacerlo por él o ella); la evaluación de los resultados debe

hacerse de modo que las calificaciones de los miembros del equipo sean interdependientes (se otorgan notas de equipo, la nota de cada uno es el promedio del equipo, se toma como nota de cada uno la de un miembro elegido al azar, se puede incrementar la nota propia ayudando al compañero, etc.); los recursos se pueden repartir entre los miembros del equipo, de modo que todos deban utilizar su parte, y los roles se pueden también atribuir a miembros diferentes (uno da instrucciones, otro controla el tiempo o aporta ideas, un tercero guarda los materiales, toma notas, etc.).

b) *Interacción cara a cara estimuladora o constructiva.* Las tareas deben incorporar interacciones reales entre los miembros de un equipo para que juntas puedan trabajar, animarse los unos a los otros, aplaudir sus éxitos, etc.

c) *Técnicas de comunicación interpersonal y de pequeño grupo o destrezas sociales.* Cada miembro del grupo necesita dominar las habilidades específicas de interacción con sus compañeros: conversación oral, saber escuchar, saber construir andamiajes, negociación en situaciones de conflicto, etc.

d) *Responsabilidad individual y grupal.* En el plano individual, cada miembro debe asumir su responsabilidad en la tarea, su cuota de aportación al grupo y de ayuda o asesoría al resto. En el plano grupal, cada equipo debe responsabilizarse de realizar las tareas de manera completa y de que todos sus miembros consigan completarlas.

e) *Control metacognitivo del grupo.* El grupo debe evaluar periódicamente y de manera continuada su forma de trabajar (las aportaciones de cada miembro, las

intervenciones que resultan más provechosas para todos, los puntos fuertes y débiles de cada miembro, las estrategias de ayuda, etc.). El conocimiento de estos datos permite mejorar el funcionamiento del equipo y progresar en su aprendizaje.

❖ *Autoevaluación.* La autoevaluación de los miembros y los equipos fomenta la autonomía del aprendiz y del equipo, así como la capacidad de control sobre sus propios procesos de trabajo y sobre sus resultados. A partir de cuestionarios, encuestas y debates después de las tareas, los individuos y los equipos reflexionan sobre su comportamiento, sus actitudes y su trabajo, de manera que mejoran sus destrezas sociales y consiguen interacciones más eficaces.

❖ *Formación y entrenamiento.* La formación del equipo se basa fundamentalmente en estrategias sociales y comunicativas (además de metacognitivas). Se realizan actividades para mejorar la interacción entre los miembros, para controlar la tarea, para dominar los canales orales y escritos de información, etc.

Cassany, D. (2004) detalla del proceso de formación del trabajo en equipo, desde su formación hasta su quehacer, que consta de cinco etapas: 1) formación; 2) construcción de la identidad; 3) construcción de la identidad; 4) formación del equipo, y 5) trabajo cooperativo efectivo (2004, p.19), de las cuales se presenta en forma sistematizada los siguientes detalles:

- 1) Formación del grupo: en función a la mezcla de criterios sociales (raza, cultura, sexo) y académicos (nivel de conocimientos y habilidades, intereses, formación, calificaciones) buscando la máxima heterogeneidad entre participantes. El docente asume todo el protagonismo y puede buscar la organización de grupos más acorde

con los intereses de las y los actores, evitando que se junten los amigos, los más trabajadores o los que lo son menos.

- 2) Construcción de la identidad del grupo; 3) construcción de la identidad de clase: su función de construir el entramado de grupos de la sesión de aprendizaje. En la segunda los miembros de cada grupo deben profundizar en su conocimiento mutuo para empezar a construirse una imagen o ‘cara’ de equipo. Además, los equipos deben presentarse entre sí para que se conozcan y para que se desarrolle un sentimiento de pertenencia.

- 4) Formación del equipo: la más interesante para el docente de lenguas, puesto que en ella los aprendices deben adquirir las destrezas necesarias para interactuar con sus compañeros, como son las siguientes: incrementar el control de la interacción (saber conversar, escuchar al otro sin interrumpirlo, saber ayudar a intervenir, etc.), incrementar el control sobre la tarea (saber sintetizar un texto o una intervención, controlar el tiempo, compartir la información, compartir el liderazgo, tomar decisiones cooperativas, etc.), adoptar el comportamiento no verbal adecuado (aprender a controlar la mirada en la interacción, la posición del cuerpo, la gesticulación, etc.) .

De igual forma, Cassany, D. menciona que en el Aprendizaje cooperativo, el docente asume el rol de gestor de las y los estudiantes participantes de la sesión de aprendizaje como puede apreciarse en la siguiente cita:

“En conjunto, en el AC el profesorado se convierte en un gestor de la clase que facilita que el alumnado trabaje y aprenda en equipo. De este modo, se plantea de manera

clara la divisa de que es el aprendiz el que trabaja con la lengua que está aprendiendo, mientras que el docente trabaja con ellos.”

Cassany, D. (2004) ofrece también aportaciones del Aprendizaje Cooperativo para el docente de las Áreas de Comunicación y Lenguas, orientados a la satisfacción de necesidades e intereses de los actores, desde la filosofía humanista y los aportes del paradigma pedagógico Sociocultural, liderado por Vigotsky, L:

a) “La concepción humanista. La idea de fondo de que detrás de cada aprendiz hay una persona que proyecta su personalidad en el idioma objeto de aprendizaje me parece de capital importancia para dar sentido a toda la actividad en el aula. Adoptar este punto de vista permite incorporar a la clase de lengua conceptos que la investigación lingüística y psicopedagógica, centrada en la búsqueda de eficacia, había olvidado o dejado en un segundo plano. No se trata solo de que el alumno aprenda y se pueda comunicar con éxito en español, sino también de que sea feliz – digamos lo sin vergüenza al ridículo o sin miedo a la utopía –, de que se sienta cómodo en el aula, con sus compañeros y el docente, y de que salga satisfecho de cada clase. Podemos conseguir estos objetivos de modo mucho más fácil con actividades que le permitan aportar sus conocimientos y puntos de vista al grupo, que le permitan desarrollar interacciones satisfactorias con sus compañeros, que le faciliten la proyección de su personalidad, etc. En el día a día, este planteamiento humanista se manifiesta en cuestiones como atender a los intereses y las necesidades individuales de cada aprendiz, respetar los estilos de aprendizaje de cada uno, no obligar a nadie a intervenir en clase o a realizar determinadas tareas contrarias a su voluntad, o evitar que los docentes asuman papeles o identidades que no son de su gusto (por ejemplo, en tareas de simulación o en juegos de rol).

b) La utilización de la actividad cooperativa como eje del trabajo en el aula. La idea de que se aprende mejor trabajando en equipo sin duda tiene claras conexiones vygostkianas y se manifiesta sorprendentemente coherente con la organización social de las comunidades humanas, más parecidas a grandes hormigueros que a lobos solitarios. En un mundo cada día más globalizado y con un contenido objeto de enseñanza tan polifónico y social como es el lenguaje, resulta asombroso que las ideas del Aprendizaje Cooperativo no hayan tenido más repercusión o que muchos hayamos sufrido todavía no hace tantos años experiencias solitarias de enseñanza de idiomas. Es obvio que el uso del lenguaje es una tarea solo cooperativa y que no hay otra forma de adquirirlo que a través de la interacción con la comunidad. En el día a día, este planteamiento se traduce en la dinámica de clase: se prohíbe (casi) trabajar solo en clase, se anima a los aprendices a colaborar siempre con sus compañeros (también en las tareas de lectura o de escritura – que tradicionalmente se han concebido de manera individualista), enseñamos a los aprendices a colaborar con sus compañeros, etc. La clase silenciosa, sin preguntas ni dudas, sin intercambio, con cada aprendiz solo ante su cuaderno, deja de ser la aparentemente más provechosa u ordenada.

c) El diseño completo de tareas cooperativas. La propuesta del Aprendizaje Cooperativo permite al docente, la posibilidad de desarrollar tareas de aprendizaje de modo íntegramente cooperativo, ofreciendo recursos y soluciones para los elementos más particulares de la práctica: la formación de equipos heterogéneos, la solución de conflictos, la gestión de los recursos, etc. En este sentido, el Aprendizaje Cooperativo es un complemento perfecto al denominado enfoque por tareas para el aprendizaje del español, puesto que aporta soluciones prácticas y técnicas a los problemas de interacción que puedan presentar las diferentes actividades de aula. A título de ejemplo, me impresionó sobremanera las propuestas que hacen Johnson y Johnson (ver web)

para tratar los conflictos de intereses entre aprendices dentro de un equipo: proponen la figura de un aprendiz mediador que interceda entre las dos partes, la del docente de aula que interceda si el alumno-mediador no obtiene resultados y, finalmente, la del responsable de centro que dice la última palabra, en el caso de que tampoco el docente haya tenido éxito – se trata sin duda de una aplicación a escala de aula de la propia institución social de la Justicia.

d) La permeabilidad y aplicabilidad de los recursos prácticos. Pero este desarrollo coherente y global del Aprendizaje Cooperativo no impide que sus principios filosóficos o sus recursos de aula puedan ser tomados por el docente a su antojo y utilizados del modo que le resulten más provechosos. Es esta gran flexibilidad en las tareas y los recursos lo que creo que favorece también que los docentes podamos enriquecer nuestra práctica de aula con sus propuestas. No es necesario “pasarse” al Aprendizaje Cooperativo, podemos apoderarnos de sus recursos para mejorar nuestra propia metodología.

En definitiva, espero haber podido ofrecer algo más de luz sobre esta propuesta cada día más conocida y utilizada que es el Aprendizaje Cooperativo, espero haber despertado el interés por aplicar sus recursos en nuestras próximas clases e incluso quizás haya conseguido contagiar algo del entusiasmo que me suscita esta propuesta.”

Como se puede haber dado cuenta, los aportes de Cassany, D. la Literacidad crítica, es una nueva concepción del desarrollo, potencialidad y empoderamiento de la lectura y escritura de los actores escolares, que preferiblemente conviene desarrollarla desde la experiencia de trabajo en equipo durante la sesión de aprendizaje en a modo de taller, como se presenta a continuación.

2.3. Definición de Términos Básicos

- **Área Comunicación Integral:** Previsión de Logros de aprendizaje en la expresión y comprensión oral y comprensión de textos de forma alfabetizada.
- **Calidad de Vida:** Empoderamiento de un estilo de vida con herramientas útiles orientadas a la satisfacción de sus necesidades y resolución de problemas.
- **Comunicación de Niñas y Niños:** Capacidad y función psicológica superior de carácter procesual sociocognitivo con asiento neurosensorial, desarrollada y fortalecida en el contexto sociocultural andino.
- **Comunicación Oral:** Es una necesidad vital del ser humano que aparece desde que nace; y luego conforme los niños y niñas van creciendo, el placer de la acción (actuar, explorar, experimentar, jugar) hace que se mantengan en permanente contacto con su entorno y que vayan, Al mismo tiempo, estructurando su lenguaje. Y así de manera gradual, los niños van pasando de formas de comunicación eminentemente corporal y gestual a otras formas en que utilizan el lenguaje en su modalidad oral y escrita. (Rutas del aprendizaje, 2013, p.12).
- **Estudiante:** actor protagónico responsable de su aprendizaje, le corresponde opinar sobre el Servicio Educativo en el cual participa, y le corresponde deberes, derechos, responsabilidades.
- **Interés:** Atención, curiosidad y conveniencia en un asunto, tema o contenido, para utilidad y provecho personal.
- **Literacidad Autogenerada:** transformación de saberes de expresión y comprensión oral y comprensión de textos para ser útiles en su vida diaria.
- **Literacidad Crítica:** empoderamiento de la lectura y escritura como herramienta de aprendizaje para intercambio y discusión en entornos reales.

- **Literacidad Vernacular:** cultura oralizada y de representación simbólica difundida a través de mitos, leyendas, narraciones, jerarquías, ancianos, etc, que conforman la cosmovisión de la ecología y el mundo.
- **Necesidad:** Carencias o vacíos existencial y social singular de carácter dialectico, de realización continua y contextualizada.
- **Niña y Niño:** Ser humano dotado de facultades, potencialidades, derechos, deberes, y aprendizajes multidimensionales.
- **Potencial Humano:** niñas, niños participantes de la Educación, razón de ser del Sistema Educativo.
- **Rutas de Aprendizaje:** Son un conjunto de herramientas que proponen orientaciones pedagógicas y sugerencias didácticas para la enseñanza efectiva de los aprendizajes fundamentales.
- **Trabajo en Equipo:** Acciones conjuntas con roles diferenciados para alcanzar propósitos en común, y generar aprendizaje útiles entre las y los participantes.
- **Zona de Desarrollo Próximo:** Aprendizaje basado en la colaboración y ayuda entre pares con la intención de alcanzar la autonomía personal.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Hipótesis de investigación

3.1.1. Hipótesis Central

El efecto de la aplicación del Taller “Vos y yo” como innovación curricular es positiva para mejorar la expresión y comprensión oral de los niños de 5 años en el Área de Comunicación de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba.

3.1.2. Hipótesis Específicas

H1 La identificación de uso de palabras locales posibilitan una mejor implementación y resultados del taller “Vos y yo” como innovación curricular para mejorar la expresión y comprensión oral de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba.

H2 La expresión y comprensión oral mejorarán con la aplicación del taller “Vos y yo” como innovación curricular en el área de comunicación de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba.

3.2. Variables

3.2.1. Variable Independiente

Taller: “VOS y YO”

3.2.2. Variable dependiente

Expresión y comprensión oral

3.3. Matriz de operacionalización de Variables.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Técnicas/ Instrumentos
Variable Independiente Taller “vos y yo”	Es una sesión de trabajo en el cual las y los participantes interactúan en base a sus necesidades, experiencias, intereses y expectativas, para conocer e intercambiar nuevos saberes, transformar aprendizajes y develar su oralidad útil en la Mejora de su Calidad de vida.	El taller “Vos y yo” es un conjunto de sesiones de aprendizaje, cuyas dimensiones medibles son el trabajo en equipo, el protagonismo, la participación activa e iniciativa, y se realizará a través de una lista de cotejo	Trabajo en equipo Protagonismo Participación activa	<p>Identidad personal, social y cultural Seguridad en sí mismo y la autonomía Refuerzo de las expresiones en su propia lengua Escuchar iniciar y mantener una conversación Opinar, dar las gracias brindar y pedir ayuda Principales expresiones y valores culturales de su zona</p> <p>Referencias y testimonios directos de personas que permiten visualizar la diversidad y contrarrestar y valorar su aporte en la construcción de su identidad nacional plural.</p> <p>Participa activamente en todas las actividades del taller Demuestra iniciativa en su participación den las actividades del taller</p>	Observación / Lista de Cotejo
Variable Dependiente Expresión y comprensión oral	La expresión y comprensión oral son capacidades que utiliza el ser humano para comunicarse con los demás., Son habilidades comunicativas que guardan correspondencia con hablar y escuchar	La expresión oral y comprensión coral se medirán a través de una lista de cotejo	Expresión Oral Comprensión Oral	<p>Interviene espontáneamente para aportar en torno a temas de la vida cotidiana. Usa palabras conocidas por el niño, propias de su ambiente familiar y local. Desarrolla sus ideas en torno a temas de su interés y según la ocasión. Crea oralmente rimas, adivinanzas, historias. Se mantiene, por lo general, en el tema, aunque en ocasiones puede salirse hasta una vez del tema o repetir la misma información. Se apoya en gestos y movimientos cuando quiere decir algo. Se expresa con pronunciación entendible y de forma adecuada a la situación. Incorpora normas de la comunicación. Canta o repite canciones, rondas, rimas, dichos propios de la expresión o la literatura oral de su región.</p> <p>Hace preguntas y responde sobre lo que le interesa saber, lo que no sabe o no ha comprendido. Habla de las situaciones que vive y/o de los personajes o hechos ocurridos en las historias que escucha, siguiendo el orden en que se presentan. Dice con sus propias palabras lo que entiende de aquello que escucha. Sigue hasta tres indicaciones sencillas recordando lo que ha escuchado. Establece relaciones de causa-efecto entre dos ideas que escucha. Deduce las características. Dice lo que le gusta o le disgusta de los personajes de una historia o de aquello que ha escuchado.</p>	Pre test – Post test (lista de cotejo)

3.3. Población: La población es un conjunto finito o infinito de elementos con características comunes para los cuales serán extensivas las conclusiones de la investigación. Esta queda delimitada por el problema y por los objetivos del estudio. (Galvez, 2007)

En este trabajo la población son los alumnos de 3, 4 y 5 años de Educación Inicial de la I.E. de Tngalbamba Alto de Cauday.

Población	Edades						Total	
I.E.I.	3 años		4 años		5 años			
Tangalbamba Alto	H	M	H	M	H	M	H	M
	2	1	4	3	10	10	16	14
	2	1	4	3	10	10	16	14

3.5. Muestra: La muestra es un subconjunto fielmente representativo de la población. Hay diferentes tipos de muestreo. El tipo de muestra que se seleccione dependerá de la calidad y cuán representativo se quiera sea el estudio de la población (Ludewig, 2011). En este trabajo la muestra de estudio está comprendida por un total de 20 estudiantes de 5 años de Educación Inicial de la I.E Tangalbamba Alto de Cauday.

Muestra	Edad		Total
I.E.I.	5 años		
Tangalbamba Ato	H	M	20 niños y niñas
	10	10	
	10	10	

3.6. Unidad de análisis

Los niños y niñas del aula: “Las Flores” de 5 años de edad de la I.E.I. Tangalbamba – Alto.

3.7. Tipo de investigación

Es una investigación Aplicada.

Según la naturaleza del estudio, corresponde el tipo aplicada y explicativa, busca explicar porque el taller: “Vos y yo” es positivo como innovación curricular para mejorar el nivel de expresión y comprensión oral de los estudiantes.

3.8. Diseño de investigación

3.8.1. Cuasi/Experimental

Se denominan *diseños cuasi-experimentales* aquellos diseños en los que o no hay grupo de control o no hay asignación aleatoria de los sujetos a ambos grupos.

3.9. Técnicas e instrumentos de recolección y procesamiento de datos

Las técnicas que se utilizó para recopilar datos y verificar nuestra hipótesis son las siguientes: Observación para el caso del estudio, la observación se encuentra materializada asociados a la expresión y comprensión oral de los niños y las niñas participantes.

Observación: Desde la teoría, desde la posición de Wallon, H. (1970) es el quehacer pedagógico privilegiado para estudiar la infancia de forma totalizadora, detectando sus vivencias, situaciones, procesos de aprehendizaje. Por lado de la práctica, el Diccionario de Pedagogía y Psicología (Idem, p.240-241) orienta que la observación para que sea científica, necesita los siguientes requisitos: un observador, cuyo ingreso no afecte el ritmo natural del colectivo a observar; sistemática, es decir, que se encuentre organizada la experiencia a observar, precisar lo deseable a observar, decidir la forma de registro adecuada, de tal forma que otro investigador pueda obtener dicho registro. En pocas palabras, la observación es la percepción de sucesos y procesos dirigidos a registrarse rigurosamente en un espacio de tiempo.

Para el caso del estudio, la observación se encuentra materializada en una Lista de cotejo de indicadores conceptuales, procedimentales y actitudinales asociados a la expresión oral de las niñas y los niños participantes.

Inventario: Basada en la de Gonzalez, M. y De Zubiria, J. (1999. p. 139-145; 162-16) se ha adoptado la posición de inventariar las necesidades e intereses de oralidad de las niñas y los niños, mediante la formulación de juicios de valor, porque interesa realizar acciones pedagógicas futuras para mejorar la consolidación de los aprendizajes literales de cada infante. En este sentido, se optó por el criterio de las situaciones previas, es decir, el saber en dónde y cómo se encuentra la riqueza del saber y la cultura de oralidad de cada menor, y como ha ido consolidándose con la oralidad. Esto quiere decir, que si bien es cierto que el Inventario de palabras locales usadas por los niños en su expresión oral, progresivamente se apreciara los nuevos aprendizajes consolidados de cada niña y niños, en su participación en las sesiones de aprendizaje, en la familia, comunidad y colectivo agrícola. En este sentido, e lograra desarrollar juicios de valor falibles, importantes, diferenciales, y consolidadores de los asuntos literales autogenerados, desarrollados y transformados por las niñas y los niños durante su participación en el proceso pedagógico Aprendizaje –Enseñanza, desde la visión de los paradigmas pedagógicos Sociocultural y Sociocognitivo.

Análisis de documentos: para el caso, el documento es la planificación e implementación del taller “vos y yo”.

Los instrumentos que se utilizó son los siguientes:

TECNICAS DE INVESTIGACION	INSTRUMENTOS DE INVESTIGACION
1. Observación	Lista de Cotejo, Hoja de valoración, registro fílmico y fotográfico.
2. Inventario	Inventario de algunas palabras de uso local.
3. Análisis de documentos	Fichas.
4. Taller	Sesiones.

3.10. Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación (cuando el caso lo exija o requiera)

3.10.1. Elaboración: se elaboró los siguientes instrumentos: guía de observación, Hoja de valoración, inventario de palabras locales, fichas. Se adquirirán fichas preparadas

3.10.2. Validación de los instrumentos

Lista de Cotejo: Desde la posición de Delgado, K. (1996, p.88-89) es también llamada lista de consolidación del aprendizaje, consistente en una lista de situaciones y/o indicadores (conductuales, procedimentales y actitudinales) que expresan situaciones y procesos deseables en relación a las cuales se comprobaba su presencia o no en el grupo de niñas y niños participantes. Cabe señalar, que la sumatoria de “Si” y “No” de los indicadores, servirá como elemento de juicio de lo que las niñas y los niños pueden hacer y evidenciar de forma vivencial e interactiva en el Taller de oralidad “VOS y YO”.

Inventario de palabras locales: Se elaboración un inventario de palabras locales usadas por los niños que asume como criterios a los indicadores

protagonismo, ideología, iniciativa y trabajo en equipo, para la formulación de ítems de expresión oral, los mismo que serán contrastados con correspondencia con la expresión formal.

Hoja de Valoración del Área de Comunicación: Basada en la posición de Narvarte, M. (2003, p.283) la Ficha de Valoración aborda el registro y control abreviado para el sondeo general de las necesidades comunicativas y su previsión en la planificación educativa. Esta ficha, resulta sumamente práctica a utilizar, reúne esquemas/aprendizajes/competencias básicas a tener en cuenta, y puede enriquecerse continuamente según las necesidades de cada docente a utilizar según su contexto a través de la expresión oral pueda desarrollarse en su realidad alfabetizadora o de oralidad pedagógica.

3.10.3. Aplicación de los instrumentos

Se utilizó el diagrama Gantt, determinaremos la responsabilidad del investigador asociado y los asistentes de investigación en la aplicación: lista de cotejo, hoja de valoración, inventario y sesiones señalando las fechas.

3.10.4. Análisis e interpretación de datos

Los resultados que se obtuvieron son presentados en cuadros descriptivos, que posteriormente serán discutidos con la realidad problemática, los antecedentes y el marco teórico, de los cuales derivara conclusiones y recomendaciones correspondientes con enfoque contextualizado.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Presentación de Resultados

- a) Validez y Confiabilidad del instrumento: Lista de Cotejo ha sido validado por expertos.

La validez de un instrumento se refiere al grado en que el instrumento mide aquello que pretende medir; la validez indica la capacidad del instrumento para medir las cualidades para las cuales ha sido construida, un instrumento confuso no puede tener validez (Teresen & Ordaz, 2014).

La validez, se determina antes de la aplicación del instrumento, mediante el juicio de expertos capaces de ofrecer valoraciones conclusivas y hacer recomendaciones respecto a sus momentos fundamentales con un máximo de competencia.

Índice de validez de contenido (IVC): Lawshe (1975) propuso un índice de validez basado en la valoración de un grupo de expertos de cada uno de los ítems del test como innecesario, útil y esencial.

En referencia a la confiabilidad se ha empleado el estadístico Alfa de Crombach obteniendo el resultado como criterio general, George y Mallery (2003), sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach: los valores se muestran en la tabla siguiente:

Tabla 1. Niveles de confiabilidad

	Valores	Cualidad
Coeficiente alfa	> 0.9 – 1	Nivel excelente de confiabilidad
	> 0.8	Nivel bueno de confiabilidad
	> 0.7	Nivel aceptable de confiabilidad
	> 0.6	Nivel cuestionable de confiabilidad
	> 0.5	Nivel pobre de confiabilidad
	< 0.5	Nivel inaceptable de confiabilidad

Fuente: Tomado de George y Mallery, 2003.

La tabla 1 muestra diferentes niveles de confiabilidad recomendado por los autores según los puntajes que alcance el instrumento donde estos pueden fluir desde entre los extremos desde un nivel inaceptable de confiabilidad hasta un nivel excelente de confiabilidad; sin embargo, los valores aceptables sin cuestionamiento en una prueba de confiabilidad es > 0.7 a más.

	N	%
Casos Válidos	19	95,0
Excluidos ^a	1	5,0
Total	20	100,0

Alfa de Cronbach	N de elementos
,822	16

b) Presentación del pre test:

Tabla 2. Dimensión: Expresión oral

ITEMS	SI	NO	T	SI	NO	T
				%	%	
Interviene espontáneamente para aportar en torno a temas de la vida cotidiana.	4	16	20	20%	80%	100%
Usa palabras conocidas por el niño, propias de su ambiente familiar y local.	3	17	20	15%	85%	100%
Desarrolla sus ideas en torno a temas de su interés y según la ocasión.	3	17	20	15%	85%	100%
Crea oralmente rimas, adivinanzas, historias.	3	17	20	15%	85%	100%
Se mantiene, por lo general, en el tema, aunque en ocasiones puede salirse hasta una vez del tema o repetir la misma información.	2	18	20	10%	90%	100%
Se apoya en gestos y movimientos cuando quiere decir algo.	2	18	20	10%	90%	100%
Se expresa con pronunciación entendible y de forma adecuada a la situación.	3	17	20	15%	85%	100%
Incorpora normas de la comunicación.	2	18	20	10%	90%	100%
Canta o repite canciones, rondas, rimas, dichos propios de la expresión o la literatura oral de su región.	3	17	20	15%	85%	100%

Fuente: Pre test

Análisis y discusión: Se observa que los estudiantes, unidad de análisis de la presente investigación en la dimensión expresión oral antes de implementar el taller “Vos y Yo”, únicamente el 20% de ellos intervienen de manera espontánea aportando con sus opiniones en relación a temas de su vida cotidiana, el 15% no se mantiene en el tema, no emplea palabras de uso familiar, no desarrolla ideas en temas de interés, le es difícil crear rimas, adivinanzas e historietas, no le gusta cantar además, su pronunciación es poco

fluida; el 10% del total de estudiantes no utiliza el lenguaje gestual, ni corporal, no incorpora normas comunicativas; en tal sentido, se determina que la mayoría de estudiantes de la sección las flores, tienen serias dificultades para desarrollar la capacidad de expresión oral, por lo analizado líneas arriba. Ello conlleva a implementar y contextualizar el taller “Voz y Yo”, para contribuir en el mejoramiento de la expresión oral. Siendo necesario planificar y desarrollar sesiones de interaprendizaje, buscando la pertinencia y sostenibilidad en procesos cognitivos y pedagógicos para fortalecer capacidades comunicativas.

Tabla 3. Dimensión comprensión oral

ITEMS	SI	NO	T	SI	NO	T
				%	%	
Hace preguntas y responde sobre lo que le interesa saber, lo que no sabe o no ha comprendido.	4	16	20	20%	80%	100%
Habla de las situaciones que vive y/o de los personajes o hechos ocurridos en las historias que escucha, siguiendo el orden en que se presentan.	4	16	20	20%	80%	100%
Dice con sus propias palabras lo que entiende de aquello que escucha.	5	15	20	25%	75%	100%
Sigue hasta tres indicaciones sencillas recordando lo que ha escuchado.	2	18	20	10%	90%	100%
Establece relaciones de causa-efecto entre dos ideas que escucha.	2	18	20	10%	90%	100%
Deduce las características de personas, animales, objetos, personajes y lugares de una historia que escucha.	3	17	20	15%	85%	100%
Dice lo que le gusta o le disgusta de los personajes de una historia o de aquello que ha escuchado.	5	15	20	25%	75%	100%

Fuente: Pre test

Análisis y discusión: Se observa que los estudiantes, unidad de análisis de la presente investigación en la dimensión expresión oral antes de implementar el taller “Vos y Yo”, únicamente el 20% hace preguntas y responde lo que ha comprendido, no habla de las situaciones que vive; además el 25% no dice con sus propias palabras lo que ha entendido, no expresa lo que le gusta o le disgusta de lo que ha escuchado; el 10% no sigue indicaciones de lo que ha escuchado, no establece relaciones de causa – efecto entre ideas que escucha y el 15% del total de estudiantes no deduce las características de personas, animales, objetos, personajes y lugares de la historia que escucha ; en tal

sentido, se determina que la mayoría de estudiantes de la sección las flores, tienen serias dificultades para desarrollar la capacidad de expresión oral, por lo analizado líneas arriba. Ello conlleva a implementar y contextualizar el taller “Voz y Yo”, para contribuir en el mejoramiento de la comprensión oral. Siendo necesario planificar y desarrollar sesiones de interaprendizaje, buscando la pertinencia y sostenibilidad en procesos cognitivos y pedagógicos para fortalecer capacidades comunicativas.

c) Resultados del Pos test

Tabla 4. Datos estadísticos post test de la dimensión expresión oral

ITEMS	SI	NO	T	SI	NO	T
				%	%	
Interviene espontáneamente para aportar en torno a temas de la vida cotidiana.	17	3	20	85%	15%	100%
Usa palabras conocidas por el niño, propias de su ambiente familiar y local.	18	2	20	90%	10%	100%
Desarrolla sus ideas en torno a temas de su interés y según la ocasión.	17	3	20	85%	15%	100%
Crea oralmente rimas, adivinanzas, historias.	16	4	20	80%	20%	100%
Se mantiene, por lo general, en el tema, aunque en ocasiones puede salirse hasta una vez del tema o repetir la misma información.	18	2	20	90%	10%	100%
Se apoya en gestos y movimientos cuando quiere decir algo.	17	3	20	85%	15%	100%
Se expresa con pronunciación entendible y de forma adecuada a la situación.	17	3	20	85%	15%	100%
Incorpora normas de la comunicación.	17	3	20	85%	15%	100%
Canta o repite canciones, rondas, rimas, dichos propios de la expresión o la literatura oral de su región.	16	4	20	80%	20%	100%

Fuente: Post test

Análisis y discusión: Se observa que los estudiantes, unidad de análisis de la presente investigación en la dimensión expresión oral después de aplicar el taller “Vos y Yo”, el 90% se mantiene por lo general en el tema, emplea palabra de uso familiar,; el 85% interviene de manera espontánea aportando con sus opiniones en relación a temas de su vida cotidiana, utiliza el lenguaje gestual, corporal, incorpora normas comunicativas, crea rimas, adivinanzas, historietas, se expresa con pronunciación entendible; además; el 80% del total de estudiantes les gusta cantar, crear rimas, adivinanzas e historietas, canta y repite canciones propias de su localidad; tal sentido, se determina que la mayoría de estudiantes de la sección las flores, han desarrollado la capacidad de expresión oral, por lo analizado líneas arriba. Ello conlleva que el efecto del taller “Voz y Yo”, ha contribuido en el mejoramiento de la expresión oral, se logró positivamente.

Tabla 5. Datos estadísticos post test de la dimensión comprensión oral

ITEMS	SI	NO	T	SI	NO	T
				%	%	
Hace preguntas y responde sobre lo que le interesa saber, lo que no sabe o no ha comprendido.	18	2	20	90%	10%	100%
Habla de las situaciones que vive y/o de los personajes o hechos ocurridos en las historias que escucha, siguiendo el orden en que se presentan.	17	3	20	85%	15%	100%
Dice con sus propias palabras lo que entiende de aquello que escucha.	16	4	20	80%	20%	100%
Sigue hasta tres indicaciones sencillas recordando lo que ha escuchado.	18	2	20	80%	20%	100%
Establece relaciones de causa-efecto entre dos ideas que escucha.	18	2	20	80%	20%	100%
Deduce las características de personas, animales, objetos, personajes y lugares de una historia que escucha.	18	2	20	90%	10%	100%
Dice lo que le gusta o le disgusta de los personajes de una historia o de aquello que ha escuchado.	19	1	20	95%	5%	100%

Fuente: Post test

Análisis y discusión: Se observa que los estudiantes, unidad de análisis de la presente investigación en la dimensión expresión oral antes de implementar el taller “Vos y Yo”, el 90% hace preguntas y responde lo que ha comprendido, deduce las características de personas, animales, objetos, personajes y lugares de la historia que escucha; además el 85% expresa lo que le gusta o le disgusta de lo que ha escuchado; el 80% dice con sus propias palabras lo que ha entendido, sigue indicaciones de lo que ha escuchado, establece relaciones de causa – efecto entre ideas que escucha; el 95% dice lo que le gusta y lo disgusta de los personajes de una historia, en tal sentido, se determina que la mayoría de estudiantes de la sección las flores, han desarrollado la capacidad de comprensión oral, se logró positivamente.

d) Resultados del pre test y post test

Tabla 6. Comparación estadística de resultados del pre test y post test en la dimensión expresión oral

ITEMS	Pre test		Post test		Diferencia Pre - Post
	SI	NO	SI	NO	
Interviene espontáneamente para aportar en torno a temas de la vida cotidiana.	4	16	17	3	-13
Usa palabras conocidas por el niño, propias de su ambiente familiar y local.	3	17	18	2	-15
Desarrolla sus ideas en torno a temas de su interés y según la ocasión.	3	17	17	3	-14
Crea oralmente rimas, adivinanzas, historias.	3	17	16	4	-14
Se mantiene, por lo general, en el tema, aunque en ocasiones puede salirse hasta una vez del tema o repetir la misma información.	2	18	18	2	-16

Se apoya en gestos y movimientos cuando quiere decir algo.	2	18	17	3	-15
Se expresa con pronunciación entendible y de forma adecuada a la situación.	3	17	17	3	-14
Incorpora normas de la comunicación.	2	18	17	3	-15
Canta o repite canciones, rondas, rimas, dichos propios de la expresión o la literatura oral de su región.	3	17	16	4	-13

Fuente: pre y pos test.

Análisis: Aplicado el taller “vos y yo” se logró mejorar la expresión oral en los estudiantes, pues los resultados estadísticos determinando el incremento significativo en 14 puntos.

Tabla 7. Comparación estadística de resultados del pre test y post test en la dimensión comprensión oral.

ITEMS	Pre test		Post test		Diferencia Pre - Post
	SI	NO	SI	NO	
Hace preguntas y responde sobre lo que le interesa saber, lo que no sabe o no ha comprendido.	4	16	18	2	-14
Habla de las situaciones que vive y/o de los personajes o hechos ocurridos en las historias que escucha, siguiendo el orden en que se presentan.	4	16	17	3	-13
Dice con sus propias palabras lo que entiende de aquello que escucha.	5	15	16	4	-11
Sigue hasta tres indicaciones sencillas recordando lo que ha escuchado.	2	18	18	2	-16
Establece relaciones de causa-efecto entre dos ideas que escucha.	2	18	18	2	-16

Deduce las características de personas, animales, objetos, personajes y lugares de una historia que escucha.	3	17	18	2	-15
Dice lo que le gusta o le disgusta de los personajes de una historia o de aquello que ha escuchado	5	15	19	1	-14

Fuente: pre y post test.

Análisis: Aplicado el taller “vos y yo” se logró mejorar la comprensión oral en los estudiantes, pues los resultados estadísticos determinando el incremento significativo en 14 puntos.

Tabla 8. Comparación estadística de resultados del pre test y post test en la dimensión expresión oral y comprensión oral.

ITEMS	Prtest	Postest	Diferencia Pre – Post
Media	18,15	27,70	9,55
Mediana	18	28,00	10
Moda	18	28	10
Desv. Típ.	1,137	2,886	1,749
Varianza	1,292	8,326	7,034

Fuente: pretest y postest

Análisis y discusión: Se observa que la diferencia de las medidas de tendencia central que arroja el pre y post test determinan un incremento significativo el promedio aritmético de media es 9.55, las desviaciones de las observaciones de la mediana es 10; el valor de la moda es 10; el valor positivo de la desviación

es 1,749 y la media aritmética de la desviación es 7,034 puntos después de haber aplicado el taller “Vos y Yo”, determinándose la pertinencia del mismo al haber mejorado la expresión y comprensión oral de los estudiantes, pues ellos intervienen con sus opiniones en las diversas sesiones, cantan canciones acompañados coordinadamente con movimientos corporales.

e). Discusión de los resultados

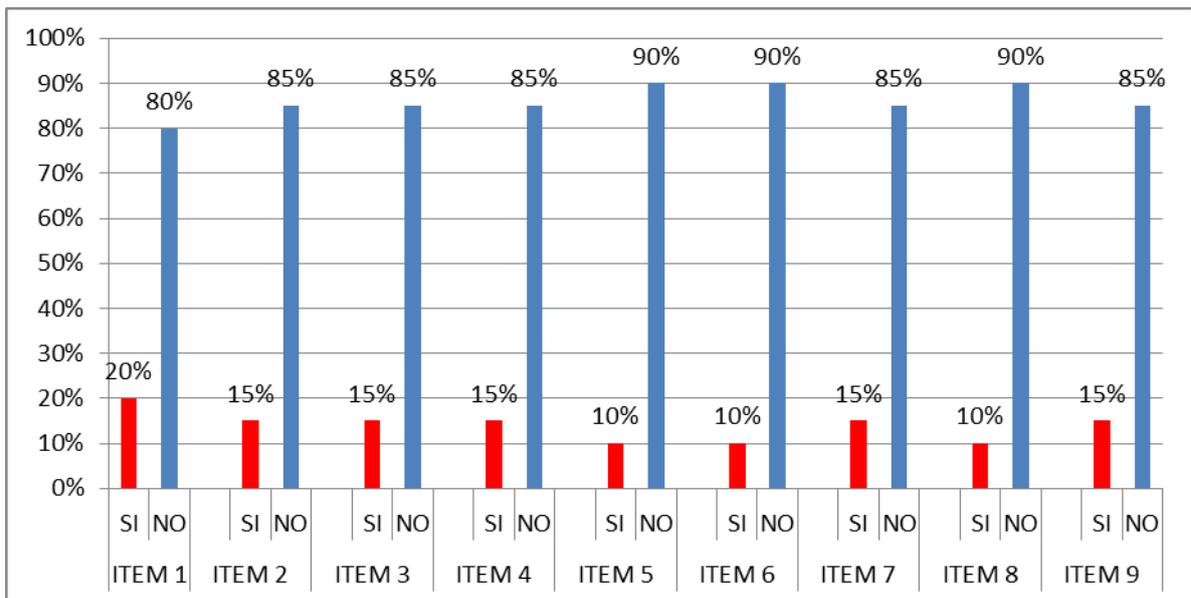


Figura 1. Resultado del Pre Test en Expresión Oral

Fuente: Lista de Cotejo

Análisis y discusión: Al evaluar a los estudiantes de 5 años de la Institución Educativa inicial de Tangalbamba en la dimensión de expresión oral mediante un pre-test, se encontró únicamente el 20% de ellos intervienen de manera espontánea aportando con sus opiniones en relación a temas de su vida cotidiana, el 15% no se mantiene en el tema, no emplea palabras de uso familiar, no desarrolla ideas en temas de interés, le es difícil crear rimas, adivinanzas e historietas, no le gusta cantar además, su pronunciación es poco fluida; el 10% del total de estudiantes no utiliza el lenguaje gestual, ni corporal, no incorpora normas comunicativas.

En conclusión podemos afirmar que los resultados obtenidos por los estudiantes de 5 años tienen dificultades para poder expresarse sus compañeros, profesora, son poco expresivos, tienen serias dificultades para desarrollar la capacidad de expresión oral.

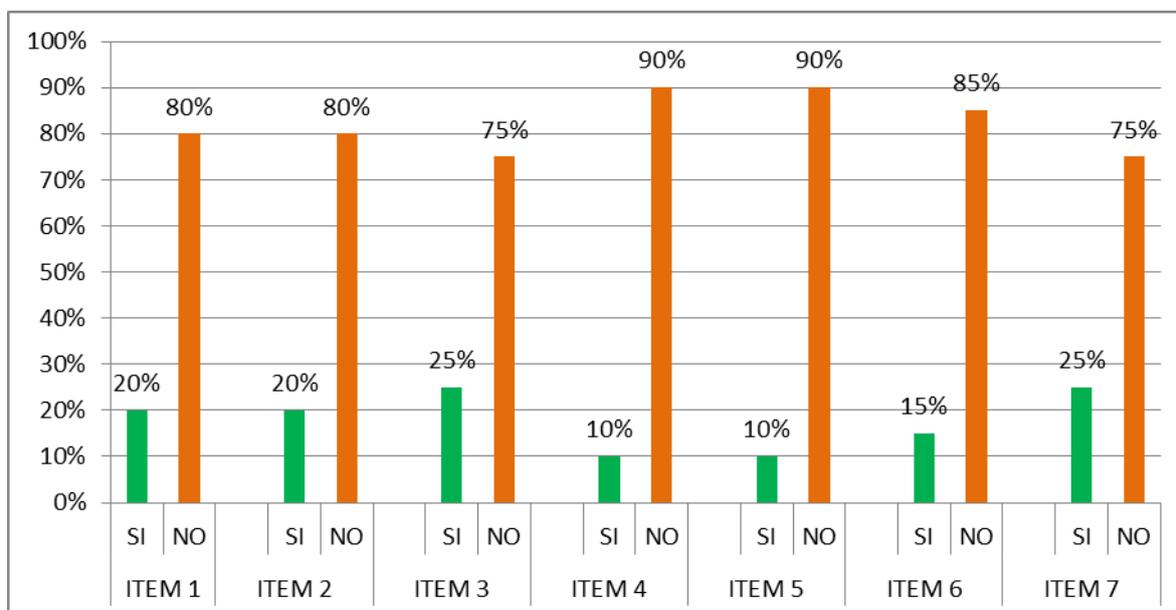


Figura 2. Resultado del Pre Test en Comprensión Oral

Fuente: Lista de Cotejo

Análisis y discusión: Al evaluar a los estudiantes de 5 años e la Institución Educativa de Tangalbamba en la dimensión expresión oral antes de implementar el taller “Vos y Yo”, únicamente el 20% hace preguntas y responde lo que ha comprendido, no habla de las situaciones que vive; además el 25% no dice con sus propias palabras lo que ha entendido, no expresa lo que le gusta o le disgusta de lo que ha escuchado; el 10% no sigue indicaciones de lo que ha escuchado, no establece relaciones de causa – efecto entre ideas que escucha y el 15% del total de estudiantes no deduce las características de personas, animales, objetos, personajes y lugares de la historia que escucha.

En conclusión podemos afirmar que los resultados obtenidos por los estudiantes de 5 años tienen dificultades para poder comprender sus compañeros, profesora, tienen serias dificultades para desarrollar la capacidad de comprensión oral.

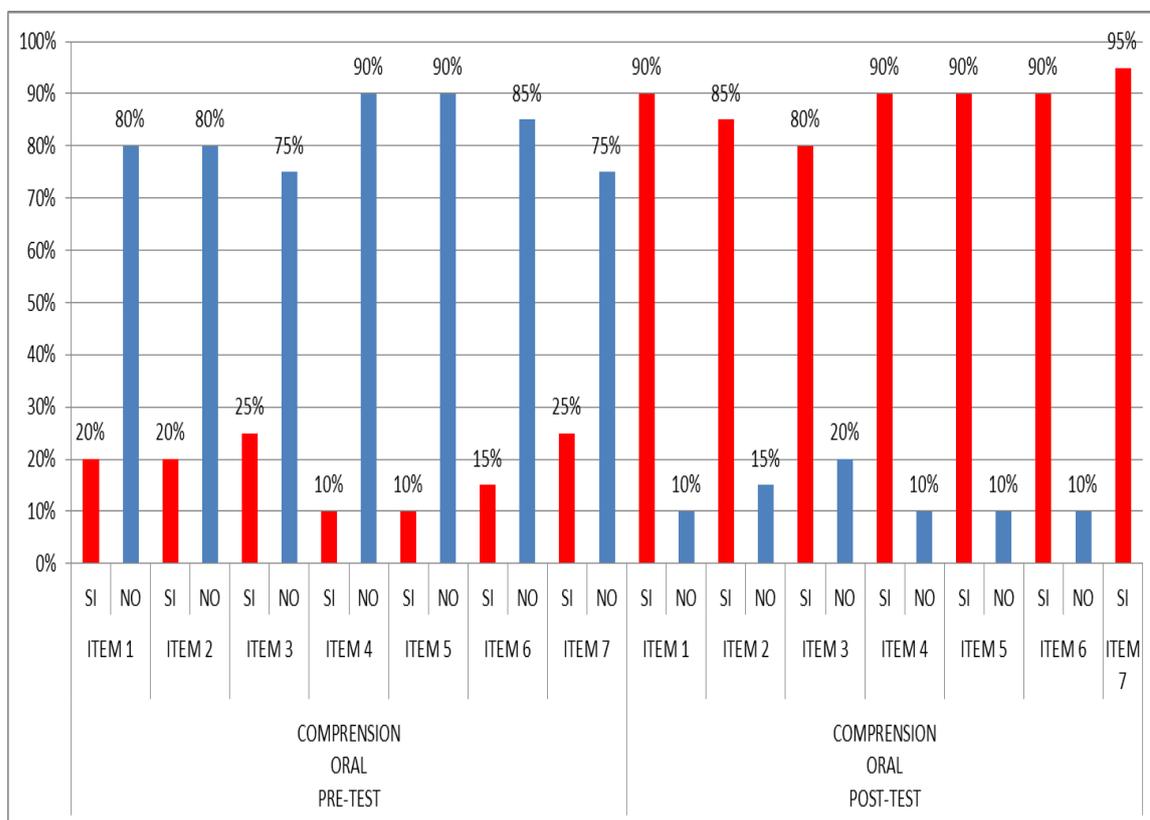


Figura 3. Resultados comparativos de Pre y Post test de la Comprensión Oral
Fuente: Pretest y Postest

Análisis y Discusión: Al analizar los resultados obtenidos para verificar el grado de comprensión oral se tuvo en cuenta, que luego de aplicar el estímulo al grupo experimental se evaluó con un Pre y Post Test, con resultados favorables en el post test. Es decir los mayores porcentajes del pre test pasaron desde la categoría “SI” y “NO” en el post test, tal como lo visualizamos en el Tabla N° 05, que de acuerdo al baremo construido por los autores es Positivo, lo que significa que han mejorado el grado de comprensión oral al ser evaluados mediante el post test.

Vigostsky, 1995, p.49, expresa que “los niños resuelven tareas practicas con la ayuda del leguaje, así como con la de sus ojos y sus manos”.

Además se observó cambios y mejoras positivas les gusta cantar, tienen más fluidez. Determinando que la aplicación del Taller “vos y yo” mejoro significativamente la comprensión oral en los estudiantes de 5 años de educación Inicial de la Institución Educativa Tangalbamba.

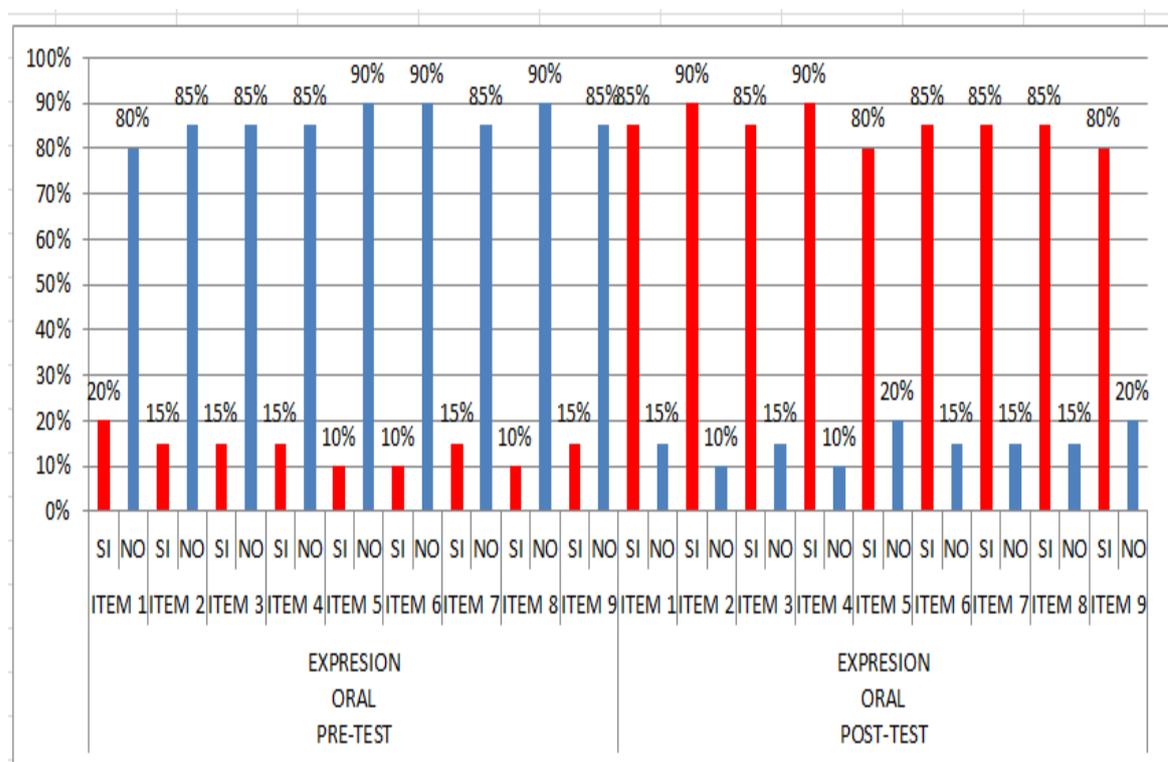


Figura 4. Resultados comparativos de Pretest y postest de la Expresión Oral
Fuente: Pre y Post Test de la Expresión Oral.

Análisis y discusión: Al analizar los resultados obtenidos para verificar el grado de expresión oral se tuvo en cuenta, que luego de aplicar el estímulo al grupo experimental se evaluó con un Pre y post Test, con resultados favorables en el post test. Es decir los mayores porcentajes del pre test pasaron desde la categoría “no” y “si” en el post test, tal como lo visualizamos en el Tabla N° 06 que de acuerdo al baremo construido por los autores es Positivo, lo que significa que han mejorado el grado de expresión oral al ser evaluados mediante el post test.

Bronfenbrenner, 1987,p.46), nos dice en la siguiente cita “El desarrollo no se produce nunca en el vacío, siempre está incluido y se expresa a través de la conducta de un determinado contexto ambiental.

Además se observó cambios y mejoras positivas les intervenir espontáneamente, usa palabras propias de su ambiente familiar, se expresa con pronunciación entendible. Determinando que la aplicación del Taller “vos y yo” mejoro significativamente la expresión oral en los estudiantes de 5 años de educación Inicial de la Institución Educativa Tangalbamba.

CONCLUSIONES

1. Los resultados de la investigación demuestran que con la aplicación del taller “Vos y yo” en los estudiantes del 5 años de educación inicial de la Institución Educativa Inicial – Tangalbamba, se mejoró positivamente la expresión y comprensión oral en el área de comunicación, reflejándose en los resultados estadístico en una mejora significativa de 71% en expresión y comprensión oral entablado una comunicación más fluida en el aula.
2. Al inicio de la investigación, se evaluó a los estudiantes para identificar el nivel de expresión oral mediante un pre test, mostrando de un deficiente a regular únicamente el 20% de ellos intervienen de manera espontánea aportando con sus opiniones en relación a temas de su vida cotidiana, el 15% no se mantiene en el tema, no emplea palabras de uso familiar, no desarrolla ideas en temas de interés, le es difícil crear rimas, adivinanzas e historietas, no le gusta cantar además, su pronunciación es poco fluida; el 10% del total de estudiantes no utiliza el lenguaje gestual, ni corporal, no incorpora normas comunicativas; en tal sentido, se determina que la mayoría de estudiantes de la sección las flores, tienen serias dificultades para desarrollar la capacidad de expresión oral.
3. Al inicio de la investigación, se evaluó a los estudiantes para identificar el nivel de y comprensión oral mediante un pre test, mostrando de un deficiente a regular únicamente el 20% hace preguntas y responde lo que ha comprendido, no habla de las situaciones que vive; además el 25% no dice con sus propias palabras lo que ha entendido, no expresa lo que le gusta o le disgusta de lo que ha escuchado; el 10% no sigue indicaciones de lo que ha escuchado, no establece relaciones de causa – efecto entre ideas que escucha y el 15% del total de estudiantes no deduce las

características de personas, animales, objetos, personajes y lugares de la historia que escucha ; en tal sentido, se determina que la mayoría de estudiantes de la sección las flores, tienen serias dificultades para desarrollar la capacidad de comprensión y oral.

SUGERENCIAS

A las autoridades de la UGEL Cajabamba deben propiciar capacitaciones a los docentes referidos al desarrollo de las habilidades de expresión y comprensión oral en los niños de 5 años de las instituciones educativas, de tal manera que puedan ser más comunicativos, se expresen libremente y comprendan las ha escuchado

A los directivos de las instituciones Educativas deben capacitar a los docentes en estrategias nuevas que conlleve a la mejora la expresión y comprensión oral de los alumnos para con los demás.

Que los docentes del nivel Inicial, no sólo se limiten a desarrollar sesiones de aprendizaje, sino a innovar con estrategias que permitan mejorar su expresión y comprensión oral en la comunicación con los demás.

Que los estudiantes de 5 años de Educación Inicial de la Institución Educativa - Tangalbamba continúen poniendo en práctica actividades de expresión y comprensión oral, y así podrán comunicar de manera óptima.

LISTA DE REFERENCIAS

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Estados Unidos de Norteamérica: Harvard University.

Conferencia Mundial de Jomtien. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. La Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Paris: s.e.

Delgado, K. (1996). *Evaluación y Calidad de la Educación*. Cooperativa. Colombia : Magisterio

González, M. y otros. (1995). *Tratado de pedagogía conceptual. Estrategias metodológicas y criterios de evaluación: Santa Fè-Colombia: Fundación Alberto Merani*.

Hernández, S. y otros. (2006). *Metodología de la Investigación*. (4ta edición). México: McGraw-Hill Interamericana.

Martiniano, R. y otros. (2004). *Aprendizaje y Currículum y la Didáctica Sociocognitiva Aplicada*. Madrid-España: s.e.

Ministerio de Educación. (2006). *Proyecto Educativo Nacional-La educación que queremos para el Perú*. Lima-Perú: s.e.

Ministerio de Educación. (2006). *Diseño Curricular Nacional*. Lima-Perú: s.e.

Ministerio de Educación. (2006). *Ley General de Educación N° 28044-2003*. Lima-Perú: s.e.

Ministerio de Educación. (2004). *Decreto Supremo N° 013-2004-ED Reglamento de Educación Básica Regular*. Lima-Perú: s.e.

Organización de las Naciones Unidas (2005). *Los objetivos de desarrollo del milenio e Informe de 2005*. Nueva York: s.e.

Narvarte, M. (2003). *Trastornos escolares*. Colombia: Lexus Editores

Sabino, C. (1994). *Cómo hacer una tesis*. Venezuela: Panapo.

UNESCO. (2000). *La Educación encierra un tesoro*. París: s.e.

UNESCO/OREALC y otros (1998). *El concepto de Excelencia y calidad total*. Santiago-Chile: s.e.

Vygotsky, L. (1996) *El desarrollo de los procesos cognitivos*. España: Grijalbo.

Vygotsky, L. (1995) *Pensamiento y lenguaje*. España: Fausto.

Wallon, H. (1970) *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires-Argentina: Psique.

Zavala, V. (2002) *Desencuentros con la escritura: Escuela y comunidad en los andes peruanos*. Perú: Publicado por la Universidad del Pacífico.

WEBGRAFIA

Zavala, V. (2008). *La regionalización educativa*. Documento recuperado el día 18 de julio del 2014.

Cassany, D. (2004) *Artículo “investigaciones y propuestas sobre la literacidad actual: multiliteracidad, internet y criticidad, sin debate”*. Documento recuperado el 20 de julio del 2014.

Guerrero, L. (2005) *Artículo “el lugar del currículo de la pedagoga”*.

APÉNDICES/ ANEXOS

Apéndice 1

TITULO DEL TALLER: “VOS Y YO”

I. DATOS GENERALES:

1.1 Institución Educativa	:	Tangalbamba Alto
1.2 Nivel	:	Inicial
1.3 Edad	:	5 años
1.4 Lugar	:	Condebamba
1.5 Duración	:	4 meses
1.6 Investigador	:	Victoria Patricia Cruz Fabián

II. FUNDAMENTACION:

Una característica importante en el país es la movilización poblacional, conocida como migración, la que ha constituido ciudades multiculturales, donde habitan personas que usan códigos lingüísticos distintos.

En un proceso de construcción de un país unido, a partir de la diversidad, surge como necesidad el uso de códigos comunes; sobre la base de una lengua franca, que en nuestro caso es el español.

No se trata de uniformizar el país con un solo código de comunicación; por el contrario, interesa a partir del reconocimiento de la existencia de diferencias, transitar por el camino del respeto y valoración de las diferencias.

En el caso de la comunidad de Tangalbamba Alto, aparentemente no existen diferencias culturales, pero cuando nos relacionamos con los niños menos de 6 años, encontramos en su manera de comunicarse, la existencia de palabras que corresponden a una “cultura muerta”, constituyendo un elemento de dificultad para la comunicación y comprensión. Se trata de un reto que los docentes de Educación Inicial, tenemos que afrontar, mediante el uso de estrategias pedagógicas que fortalezcan el autoestima de los niños.

III. OBJETIVOS

Determinar el efecto de la aplicación del taller “Vos y Yo” como innovación curricular para mejorar la expresión y comprensión oral en el área de comunicación de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto – Condebamba

IV. SÍNTESIS DEL DESARROLLO DE LOS TALLERES “VOS Y YO”

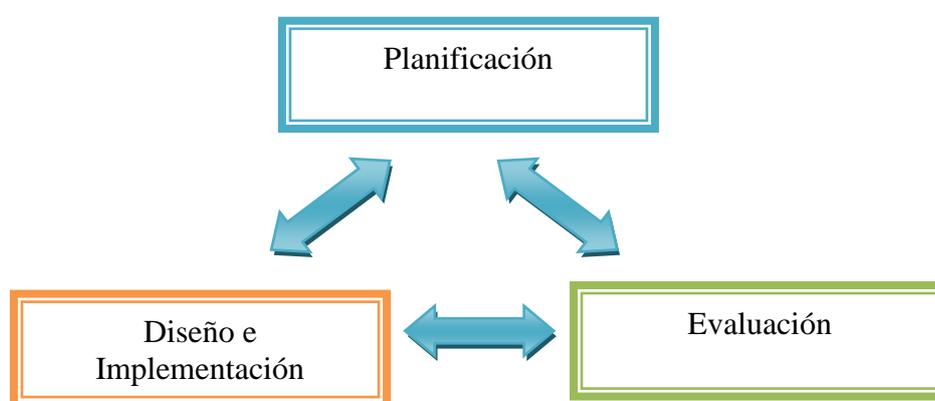
N°	DENOMINACION DE LA SESION	INDICADORES		
		CONCEPTUALES	PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
1	“LA VIRGEN DE LA MERCED” PATRONA DEL PUEBLO	Expresa y escucha sus vivencias ocurridas en su festividad comunal	Participan en danzas con creaciones de canticos orales Realizan con apoyo de la profesora un inventario de palabras de uso local.	Trabajan en equipo Participan activamente.
2	“CANTO A MI TIERRA” PACHA MAMA	Relata su cultura comunal asociándola con el sentido musical	Crea canciones originales Realizan con apoyo de la profesora un inventario de palabras de uso local	Brinda apreciaciones críticas sobre su canto. Participan activamente
3	“MIS NIÑOS”	Describe características de animales según su función y situaciones del entorno.	Escenifican la vida en su corral. Realizan con apoyo de la profesora un inventario de palabras de uso local.	Dialogan sobre sus vivencias en el corral. Participan activamente
4	“TRABAJO EN MI TIERRA” COSECHA	Narra sus vivencias de trabajar en la tierra con su familia	Crea cuentos sobre el trabajo de la tierra Realizan con apoyo de la profesora un inventario de palabras de uso local	Trabajan en equipo Participan activamente

5	LA DESPEDIDA A SUS DIFUNTOS	Narra el desarrollo de este evento.	Escenifica juego de roles sobre la despedida de difuntos. Realizan con apoyo de la profesora un inventario de palabras de uso local	Trabaja en equipo Participan activamente
6	JUEGOS LOCALES	Interactúa con sus compañeros a través de los juegos.	Juegan con sus compañeros. Realizan con apoyo de la profesora un inventario de palabras de uso local	Trabaja en equipo Participan activamente
7	MITOS Y LEYENDAS	Cuenta algunos mitos o leyendas que le fueron transmitidos por sus padres o abuelos.	Escuchan con atención las intervenciones de sus compañeros. Realizan con apoyo de la profesora un inventario de palabras de uso local	Trabaja en equipo Participan activamente

Apéndice 2

ESTRATEGIA DE LOS TALLERES “VOS Y YO” , UTILIZANDO EL INVENTARIO SOCIOLÉXICO DE LA CENTRO POBLADO TANGALBAMBA ALTO, DISTRITO DE CONDEBAMBA, PROVINCIA DE CAJABAMBA, CAJAMARCA.

Diseño del taller “vos y yo”



Planificación: Para poder validar la hipótesis planteada, se decide realizar el taller considerando 7 sesiones; en cada una de ellas se abordaron indicadores conceptuales procedimentales y actitudinales los cuales se detalla a continuación colocar cuadro

Diseño e Implementación: las sesiones indicadas anteriormente se desarrollaron en los meses de mayo, junio, julio y agosto.

La primera sesión considero como indicadores el N° 7 y el N° 9 de expresión oral y en comprensión oral el indicador N° 3 se logró en expresión oral que se exprese con pronunciación entendible, cante canciones y en comprensión oral que diga con sus propias palabras lo que ha entendido.

La segunda sesión considero como indicadores el N° 3 y el N° 9 de expresión oral y en comprensión oral el indicador N° 6 se logró en expresión oral que el alumno emplee palabras, cante y repita canciones propias de su comunidad y en comprensión oral que deduzca las características de personajes.

La tercera sesión considero como indicadores el N° 4 de expresión oral y en comprensión oral el indicador N° 5 se logró que expresión oral que les guste cantar, crear rimas, adivinanzas e historietas y el comprensión oral establezca relaciones de causa – efecto.

La cuarta sesión considero como indicadores el N° 6 de expresión oral y en comprensión oral el indicador N° 7 se logró en expresión oral utilice el lenguaje corporal, gestual y en comprensión oral diga lo que le gusta y lo disgusta de los personajes de una historia.

La quinta sesión considero como indicadores el N° 9 de expresión oral y en comprensión oral el indicador N° 2 se logró en expresión oral que cante o repita canciones propias de su comunidad y en comprensión oral exprese lo que le gusta y lo disgusta de lo que ha escuchado.

La sexta sesión considero como indicadores el N° 2 y el N° 8 de expresión oral y en comprensión oral el indicador N° 4 se logró que en expresión oral se mantenga en el tema, incorpore normas comunicativas y en comprensión oral y en comprensión oral siga indicaciones de lo que ha escuchado

La séptima sesión considero como indicadores el N° 1 de expresión oral y en comprensión oral el indicador N° 1 se logró que en expresión oral intervenga de manera espontánea aportando con sus opiniones en relación a temas de su vida cotidiana y en comprensión oral haga preguntas y que responda lo que ha comprendido.

Debo mencionar que cada sesión posibilitó consolidar un inventario de palabras que se detalla a continuación:

Inventario socioléxico del taller “Vos y Yo”

EXPRESION LOCAL	CORRESPONDENCIA CON EXPRESION FORMAL
Shimba	Trenza
Chuso	choque
Chusho	pequeño
Shinguito	pajaro
Shimbea	Me voltea la cara o me tuerse
Huasha	Espalda
huaylla	Gramma verde del patio
Wuishco	Torcido
Cushura	Pelo Crespo
Shigir, pinguish o limoncillo	Botoncillo (planta para té)
chamana	Palo para leña
Shucsho	Rueca (para hilar)
Ñongo	Trozos grueso del palo
Chapas	Astillas del palo
Invernes	Pasto
Shirac	Carrizo
Quinshil	Fruto parecido al sauco que se come
Poro poro de raton	Fruto pequeño para comer
May may	Fruto de color negro para comer
Huaylla	Lugar donde hay agua o cuando el pasto esta con lodo
Potocha	Sorda
Cushuro	Vertiente de agua (donde hay planta con frutos que se revienta y sale agua)
pauquillo	Árbol para leña
Tirapar	Sacar la hiervas
Cancha gentil	Fruto para comer (parecida a la mora) y está sepultado en el cerro
Collona	Montones de papa
Quila	estrefido
Ladera	Falda del cerro, subida
Pilon	Amontonar el trigo cuando está en espiga
Cuesta	Subida
Quengo	Curva que termina en punta

pauquillo	Palo para leña
Pasto elefante	Comida para toros
Lanvea	lamber
Llunga	Alicuya (cuando se estira)
Shipuna	Trapo para bajar la olla
Mata o tumba burro	Pasto duro para arrancar y sirve de alimento para el ganado vacuno
Guarmishco o huermishco	Miserable o no quiere colaborar
Pitagay o shango	Fruto dulce para comer
Pauco	Palo para leña
Parba o hera	Lugar en forma de circulo que sirve para trillar el trigo
Ilushpitos	Suave, resbaloso
Atatay	Asco
Acacau	Pena, lastima
Wuyshlla	cucharon
Porro	Checo
Inami	Arco iris
Chapar	Mirar
Pirguish	Pájaro haragán que no hace nido
Pirguishar o pishcoda	Haragán
Atajar	pastorear
camponillo	Palo que sirve para el arado
Copo	lana de oveja envuelto en un palo y amarrado con hilo
piruro	Pedazo de piedra que le ponen al huso para que pese
Ñuña	Aire
Tasajera	Montón de papa
Troja	Montón de trigo
Talega	Bolsa tejida de lana
cachipoto	No tiene sombrero
Chocho, taytito o tayta	Abuelito
Ñño	Bebe
Shulllay	El roció que queda de la lluvia en la grama, mojado
Chuñito	Mojado
Sombrero a la pedrada	Sombrero del hombre con la punta para arriba
yanga	Por las puras
Puacashita, acashita o ayshita	Cerca
Upa	álzame
Pache	Cárgame
Vos	tú
Azula	azul
puarribana	Por arriba
puabajano	Por abajo
puallashana	Por allá
Chuncho	avergonzado
Huacho	oveja
Pollino	burro
Misho	gato
Meyo	miedo
pellishcau	peñiscon
Cati o cate	No puede
Rayau	rayado
Cushal	sopa
Pecao	pescado

Cuyano	cuy
churgape	Animal llamado saltamontes
Cuela	Escuela
Sede	Sed
Mele	Muerde
Niño	perro
majomiau	cacheteado
Shinde	Shambar (trigo, habas y oellejo de chancho)
Curerno	cuaderno
Comida	lonchera
Tareya	tarea
borradorasho	borrador
lapishano	lápiz
Reglon	regla
Cochinito o puerco	chancho
Feyo	feo
Nuestras plantas	macetas
meshana	mesa
La salida	recreo
Tranca	Lugar donde hay una reja de palos
Jalau	Jalado la chompa
Tumbau	caída
Asu	admiración
Chacrero	agricultor
Rasgau o rotocho	roto
Cholano cholo	niño
China	niña
Meyau	orinado
corcobeá	Cabesea, se asusta, nervioso
Churiar, meyar o pishire	orinar
shinbuda	Sin peinar
Laderon	Nombre de cerro
Alta huaca	Nombre de cerro
shimbamos	cogernos
Hinea	Rama para moler la chancaca
Caunsha	Palo duro
Guin	Palo para ser estacas
Achorau	sobrado
Acholau	campesino
Jiede o jeide	Mal olor
Wuaso	atrevido
Feyenque o feyaso	feo
pataca	enredado
Chale	pañolon
Hualato	lerdo
Caysha	lloron
Shilpe	Cuando a la siembra lo ha malogrado el granizo
Punrre	desnutrido
Horcón	Palo para sostener
huarayllas	Palo para estacas
Munsho o mushgo	ombligo
Torteras	Para hilar la lana
Callanas	Pedazo de ollas
Hierba chil	Escobas ara barrer
Chanca	Planta para él te

mangaches	moleste
Yanga	Por las puras
chusaron	Golpearon o chocaron
Truje	traer
Enton	entonces
Digaste	preguntar
pishguito	gorrión
Oigaste	escuchas
Pullo	frazada
Majada	Lugar donde duermen las ovejas
Talega	Bolsa para la coca
shushuna	Mantel para envolver los fiambres
Shango	Giganton con espinas que se come el fruto
Shapis	Cuando la cosecha está volviendo o está en retoño
Yana	agua
Yaco	negra
travesia	plano
shongo	Tejido a la cintura
callua	Palo en punta (tejido a la cintura)
cungalpo	orcones
tipe	Palo de tejido a la cintura
hillagua	palo
tushque	Me inca
ushco	Ano de la gallina
shinga	remeda
Orqueta o trinche	Palo que sirve para ventear el trigo
gabillo	espiga
Trillar	Pisoteo de caballo para sacar el grano de la espiga
gabilla	Grano de la espiga
urpo	Vasija de madera

linchi	nuevo
bonicho	bonito
canlle	orégano
rumilanchi	Hierba aromática
hurdir	Preparar el hilo antes de tejerlo
abatanan	Acción que hace la persona con los pies
reata	Tejido de cuero tipo sogá
llugo	Herramienta que sirve para unir o juntar
coyuntas	Los que aseguran o se amarran por los cachos del toro
Vara arrucha	Que lleva el arador
quedito	quieto
murushcos	Lo que no se revienta de la cancha o la ñuña

Cuadro 5. Inventario de palabras locales usadas por los niños en su expresión oral de Tangalbamba alto.

Evaluación: en tanto el taller tenía como objetivo determinar el efecto de su aplicación para mejorar la expresión y comprensión oral en el área de comunicación se presentan los resultados de su aplicación en los estudiantes.

Finalmente se detalla los resultados traducidos a notas de cada uno utilizando el baremo.

ESCALA DE CALIFICACIÓN DE EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL

ITEMS	ESCALA DE CALIFICACION NUMERICA	ESCALA DE CALIFICACION
14 – 16	20	A Logro previsto
13 – 11	18	B En proceso
10 – 1	10	C En inicio

Apéndice 3

Hoja de valoración de las acciones pedagógicas realizadas en la planificación e implementación del taller “vos y yo”

N	indicadores	SE CONSIDERA	
		SI	NO
1.	Contextualiza la realidad de la riqueza de la lengua local, destacando el protagonismo de las niñas y los niños en su familia y comunidad.		
2.	Prioriza la riqueza de la lengua local de las niñas y los niños vinculándola a los aprendizajes expresivos y de comprensión.		
3.	Planifica competencias, capacidades, actitudes, incorporando la cosmovisión ecológica del mundo de la realidad personal de las niñas y los niños.		
4.	Presenta criterios de flexibilidad en cuanto al logro de los aprendizajes comunicativos expresión y comprensión oral y comprensión de textos.		
5.	Presenta ejes transversales (educación inclusiva, equidad, libertad, etc.)		
6.	Promueve el dialogo y la interacción mutua.		
7.	Propicia el ejercicio de la libertad y criticidad de las niñas y los niños de forma novedosa y atractiva.		
8.	Promueve la creatividad infantil.		
9.	Prevé acciones de trabajo en equipo interactivo, de forma y novedosa.		
10	La evaluación del aprendizaje está basada en criterios e instrumentos cualitativos y logros de aprendizaje procesuales.		

NOTA: Para uso y manejo del docente

Apéndice 4

Confiabilidad de la lista de cotejo

ITEMS	Alfa de Cronbach
Interviene espontáneamente para aportar en torno a temas de la vida cotidiana.	,806
Usa palabras conocidas por el niño, propias de su ambiente familiar y local.	,809
Desarrolla sus ideas en torno a temas de su interés y según la ocasión.	,802
Crea oralmente rimas, adivinanzas, historias.	,812
Se mantiene, por lo general, en el tema, aunque en ocasiones puede salirse hasta una vez del tema o repetir la misma información.	,804
Se apoya en gestos y movimientos cuando quiere decir algo.	,810
Se expresa con pronunciación entendible y de forma adecuada a la situación.	,818
Incorpora normas de la comunicación.	,793
Canta o repite canciones, rondas, rimas, dichos propios de la expresión o la literatura oral de su región.	,805
Hace preguntas y responde sobre lo que le interesa saber, lo que no sabe o no ha comprendido.	,834
Habla de las situaciones que vive y/o de los personajes o hechos ocurridos en las historias que escucha, siguiendo el orden en que se presentan.	,816
Dice con sus propias palabras lo que entiende de aquello que escucha.	,816
Sigue hasta tres indicaciones sencillas recordando lo que ha escuchado.	,793
Establece relaciones de causa-efecto entre dos ideas que escucha.	,807
Deduce las características de personas, animales, objetos, personajes y lugares de una historia que escucha.	,846
Dice lo que le gusta o le disgusta de los personajes de una historia o de aquello que ha escuchado.	,813

Apéndice 6. MATRIZ DE CONSISTENCIA

MAESTRANTE: CRUZ FABIAN, VICTORIA PATRICIA

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: Gestión Curricular e Interculturalidad

EJE TEMÁTICO: Propuesta de innovación curricular en el Área de Comunicación

TÍTULO DEL PROYECTO: EFECTO DE TALLER “VOS Y YO” COMO INNOVACION CURRICULAR PARA MEJORAR EL AREA DE COMUNICACIÓN DE LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE LA I.E. TANGALBAMBA ALTO-CONDEBAMBA.

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES	INDICADORES	METODOLOGÍA, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS
<p>Problema central ¿Cuál es el efecto de la aplicación del taller “Vos y yo” como innovación curricular para mejorar la expresión y comprensión oral relacionado con el Área de Comunicación de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba?</p> <p>Problemas derivados ¿Cuáles es el grado de expresión oral empleado en su oralidad propia de su localidad de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba?</p> <p>¿Cual es el grado de comprensión oral empleado en su oralidad propia de su localidad de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba?</p>	<p>Objetivo General: Determinar el efecto de la aplicación del taller “Vos y yo” como innovación curricular para mejorar la expresión y comprensión en el Área de Comunicación de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba.</p> <p>Objetivos Específicos: -Identificar el nivel de expresión oral en el área de Comunicación de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba. -Identificar el nivel de comprensión oral en el área de Comunicación de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba.</p> <p>Diseñar y planificar el taller “Vos y yo” como innovación curricular para mejorar la expresión y comprensión oral de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba. Medir el efecto de la aplicación del taller “Vos y yo” como innovación curricular para mejorar la expresión y comprensión oral de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba</p>	<p>Hipótesis central El efecto de la aplicación de un taller “Vos y yo” como innovación curricular es positivo para mejorar la expresión y comprensión oral de los niños de 5 años en el área de comunicación de la I.E. Tangalbamba alto-Condebamba</p> <p>Hipótesis específicas La identificación de uso de palabras locales posibilitan una mejor implementación y resultados del taller “Vos y yo” como innovación curricular para mejorar la expresión y comprensión oral de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba?</p> <p>La expresión y comprensión oral, mejoran con la aplicación del taller “Vos y yo” como innovación curricular en el área de comunicación de los niños de 5 años de la I.E. Tangalbamba Alto-Condebamba?</p>	<p>VARIABLE INDEPENDIENTE Taller “Vos y yo”</p> <p>VARIABLE DEPENDIENTE. Comunicación</p>	<p>Trabajo en equipo Protagonismo Participación activa iniciativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usa vocabulario local ○ Expresa sus vivencias ○ Relata aspectos de su cultura ○ Participa en canticos ○ Escenifican roles ○ Brindan apreciaciones • Adecuada expresión oral • Comprensión intercultural • Expresa historias utilizando el castellano formal 	<p>Método deductivo-inductivo, se organiza y describe cuadros y gráficos que ayudará a interpretar los resultados.</p> <p>Técnicas: Observación directa, técnica que permitirá observar directamente el nivel de participación en el desarrollo del Taller. Análisis documental, la misma que permitirá recoger datos de diferentes fuentes bibliográficas para el análisis y la interpretación.</p> <p>Instrumentos: Los instrumentos que se utilizará son: -Lista de cotejo -Hoja de valoración -Inventario -Sesiones</p>