UNIVERSIDAD NACIONAL INTERCULTURAL DE LA AMAZONIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y HUMANIDADES

CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE

TESIS

"El enfoque comunicativo textual en la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014"

AUTOR:

Bach. CHIROQUE GARCIA, Eliseo

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE

YARINACOCHA – PERÚ

2015

TESIS

“El enfoque comunicativo textual en la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014”

Autor:

Bach. CHIROQUE GARCIA, Eliseo

Asesor:

Mg. YON DELGADO, Mónica Rosario

UNIVERSIDAD NACIONAL INTERCULTURAL DE LA AMAZONIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y HUMANIDADES
2015

A la gracia y el favor de Dios.

Marlene y José, por el extraordinario e incondicional amor.

AGRADECIMIENTO

"Ni palabras deshonestas, ni necedades, ni truhanerías, que no convienen, sino antes bien acciones de gracias." *Efesios 5:4*

Al terminar esta larga carrera y comenzar una nueva etapa en mi vida necesito agradecer a:

Lic. María Angélica, Lorenzo Vega.
Mg. Ángela María, Villacorta Arrué.
Por sus enseñanzas, dedicación y supervisión en mi formación, así como por su constante apoyo profesional desde el planteamiento inicial de la tesis hasta la elaboración de esta memoria.

Mg. Mónica Rosario, Yon Delgado.
Por la asesoría, intervención y guía profesional; en el cumplimiento riguroso de la investigación.

Mg. Norma Violeta, Basilio Ingunza.
Mg. Juan, López Ruiz.
Mg. Jamer, Pinchi Cachique.
Mg. María Isabel, Inga Japa.
Por la asistencia y sugerencia especializada, en el manejo del marco científico.

Lic. José Lázaro, Chiroque Yarlequé.
Lic. Derick Alfredo, Chiroque Garcia
Lic. Juana, Garcia Shuña.

Prof. Damaris, Chiroque Garcia.
Prof. Alex Enrique, Cruz Chiroque.
Prof. Ruth, Garcia Shuña

Amos, Garcia Shuña
Norma, Garcia Shuña
Nelly, Garcia Shuña
Rubén, Garcia Shuña

Meyli, Sara Chiroque Garcia
Sally Solanghe, Garcia Hidalgo.
Por incentivar confianza familiar y profesional. Al mismo tiempo a los estudiantes y docentes que han participado en este estudio, ya que sin su colaboración no habría sido posible.

El Autor.

INDICE

DEDICATORIA 06

AGRADECIMIENTO 07

INDICE 08

INTRODUCCIÓN 11

RESUMEN 14

PALABRAS CLAVES 14

ABSTRAC 15

KEYWORDS 15

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción del Problema 17

1.2. Formulación de Problema 23

1.3. Objetivos 24

1.4. Justificación 25

1.5. Limitaciones de la investigación 27

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Investigaciones Internacionales 28

2.1.2. Investigaciones Nacionales 31

2.1.3. Investigaciones Locales 33

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Conocimiento y uso de la lengua 35

2.2.2. Competencias de la lengua 37

2.2.3. Habilidades comunicativas de la lengua 40

2.2.4. Teorías básicas para el desarrollo del lenguaje

2.2.4.1. Teoría del Condicionamiento Operante 47

2.2.4.2. Teoría del Desarrollo Cognitivo 49

2.2.4.3. Teoría del Contexto 51

2.2.4.4. Teoría Sociocultural 52

2.2.4.5. Competencia Comunicativa 54

2.2.4.6. Teoría Innatista 55

2.2.5. Enfoque Comunicativo Textual 57

2.2.5.1. Comprensión de textos 62

2.2.5.2. Producción de Textos 76

2.2.6. Lectoescritura 82

2.2.6.1. Funcionalidad de la lectoescritura 87

2.2.6.2. Niveles de la escritura 89

2.2.6.3. Estadios del aprendizaje de la lectura 95

2.2.7. El enfoque intercultural y el enfoque ambiental 99

2.3. Definición de términos básicos 102

2.4. Hipótesis 106

2.5. Variables 106

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Tipo y nivel de investigación 106

3.2. Método de investigación 108

3.3. Diseño de investigación 109

3.4. Población y muestra 110

3.5. Descripción de técnicas e instrumentos de recolección de datos 112

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y DISCUSIONES

4.1. Confiabilidad y validez de instrumentos 116

4.2. Descripción de resultados 118

4.3. Contrastación de hipótesis 140

4.4. Discusión de resultados 145

CONCLUSIONES 147

SUGERENCIAS 149

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 150

ANEXOS 156

Anexo 01: Laminas fotográficas.

Anexo 02: Matiz de Consistencia.

Anexo 03: Documentos de tramites

Anexo 04: Resoluciones

Anexo 05: Ficha de Validación de Juicio de experto.

Anexo 06: Estadística del Distrito de Yarinacocha – DREU.

Anexo 07: Cartas de presentación.

Anexo 08: Constancias de Aplicación.

Anexo 09: Nóminas de matrícula.

Anexo 10: Encuesta

INTRODUCCIÓN

En nuestra Región, el debate sobre si el enfoque comunicativo textual es la más indicada para la enseñanza aprendizaje del lenguaje en niños bilingües; sigue siendo una discusión. La diversidad cultural, hace que en nuestra región, se encuentren zonas donde conviven dos o más lenguas y otras en la que la variedad dialéctica, presenta una distancia importante. Estas son las características de un contexto que alberga un alto índice de diversidad cultural (multilingüe y plurilingüe).

La peculiaridad de la Región de Ucayali, han develado durante los dos últimos años, que los aprendizajes de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 2° grado de educación primaria, tienen los más bajos índices de comprensión lectora en la ECE de cada año. Cassani, Luna y Saenz (1998). Señala, que no es aceptable, considera a nuestros niños y niñas inferiores a los nacidos en Bélgica, Portugal, Suiza, Finlandia… países en los que conviven de forma más o menos armónica dos o más y, por consiguiente, dos o más lenguas, y cuyos planes de estudios toman en cuenta el aprendizaje simultáneo de más de una lengua. Por lo cual, debemos considerar que nuestros niños y niñas poseen las capacidades y las mejores condiciones para alcanzar un buen aprendizaje de la lengua original y el idioma castellano.

En el año 2004 el Ministerio de Educación, impulsó la primera *Propuesta Pedagógica para el Desarrollo de las Capacidades Comunicativas*; con el objetivo de fortalecer la enseñanza del área de comunicación a través de la aplicación del "Enfoque Comunicativo Textual" para el mejoramiento de las habilidades comunicativas de los estudiantes. Con la ley General de Educación Nº 28044 (2005), se ve la necesidad de tener los currículos básicos, comunes en todo el país y articulados en los diferentes niveles (Inicial, primaria, secundaria) y el *Diseño Curricular Nacional* presenta aquello que la ley establece. En el periodo del año 2008, se precisa su revisión, actualización y mejoramiento del DCN, implementando el documento a todas las instituciones públicas y privadas del país, para inicios del primer año del 2009.

El Ministerio de Educación en el marco de la Movilización Nacional por la Mejora de los Aprendizajes, con el lema “Todos podemos aprender, nadie se queda atrás”, cuyo objetivo es promover que las escuelas ofrezcan a los estudiantes mejores oportunidades para aprender, ha elaborado documentos pedagógicos dirigidos a los docentes para orientar con mayor precisión qué deben enseñar y cómo pueden facilitar los aprendizajes de los estudiantes. Este conjunto de documentos denominados RUTAS DEL APRENDIZAJE, son puestos a disposición de los formadores, acompañantes, equipos técnico locales, equipos técnicos regionales considerando que las acciones comprendidas en el acompañamiento pedagógico se organizan y articulan a la movilización nacional por los aprendizajes y en ese marco se orienta la acción de los formadores y acompañantes. El 26 de marzo de 2015, se ha publicado en el Diario Oficial El Peruano, la Resolución Ministerial N° 199-2015-MINEDU, mediante la que se modifica parcialmente el Diseño Curricular Nacional 2005 de la Educación Básica Regular. Un documento muy importante en el Sistema Educativo.

Al margen de las resoluciones ministeriales, propuestas realizadas al desempeño laboral del docente, es penoso que aún sobrevivan los métodos tradicionales, sobre el cual hacen un agregado superficial de alguna técnica. En el caso de la comprensión o producción de textos, unir metodologías sin contextualizar o fragmentar el proceso, escribiendo vocales, sílabas y palabras en educación inicial como en educación primaria, es retraído en la actualidad. También minimizar la lengua originaria de una comunidad solo para la comunidad como preservación cultural, no es correcto así, como lo señala el DCN, en su propósito N° 03, enfatiza preservarla lengua originaria y en el propósito N° 02 promover el dominio del castellano para la comunicación entre todos los peruanos; demuestra la superioridad del castellano en todo el país.

Por tal motivo, se debe priorizar exclusivamente un trabajo comunicativo, y llevar al olvido la descripción de la lengua como un producto, como conocimiento o reducirla a signos convencionales. Sino, proponer un trabajo cómo procesó continuo, *para Hymes (1998) “la idea de que para comunicarse no es suficiente conocer la*

lengua o el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social". El proceso lector y el proceso productor ya no deben ser aburridos, estas deben provocar y considerar a la lengua como el vehículo esencial de la comunicación.

Los resultados del estudio están presentados en 4 capítulos en las cuales se analiza la ausencia de los aspectos relacionados al enfoque comunicativo textual en las instituciones educativas hispanohablantes y bilingües del distrito de Yarinacocha, y en efecto la falta de una práctica pedagógica que promueva la formación lectores activos y productores de textos:

- En el Capítulo I, se describe la problemática de nuestra región y se hace un breve análisis desde los resultados de la ECE 2006 al 2014 y los objetivos que se plantearon.

- En el capítulo II, se presentan el marco teórico informativo, con referencia para la ejecución del estudio.

- En el Capítulo III, se resalta el diseño metodológico que se aplicó, destacando el tipo de investigación, las técnicas e instrumentos utilizados en la recolección, procesamiento y análisis de datos.

- Y en el capítulo IV, se presentan los resultados del estudio, con los hallazgos referidos a las principales instituciones educativas donde se aplicó la investigación y finalizamos con las conclusiones y recomendaciones para desarrollar acciones orientadas a cambiar la metodología del trabajo en aula.

Finalmente, replicar que ser maestro no es un desprestigio, muy pocos profesionales conoce las condiciones a las cuales el docente enfrenta. Y, muy en especial los que trabajan en ámbitos marcados por el flujo de dinero y del ascenso y el prestigio social. Y, naturalmente todo ello provoca un cambio de perfil del estudiante de magisterio, que en estos momentos se sitúan en un medio sociocultural medio bajo.

RESUMEN

Esta tesis describe sobre la aplicación del enfoque comunicativo textual en la lectoescritura. Se puso en evidencia que la intención del hablante podía determinar el sentido de los enunciados (Austin, 1962). Por otro lado, se desarrollaron nociones como texto y discurso (Van Dijk, 1998) susceptibles de ser analizadas por reglas, en el marco de una lingüística de mayores dimensiones que la oracional, que implicaba en su configuración necesariamente un hablante, un receptor y una intención comunicativa.

Diversas investigaciones, señalan que para consolidar el aprendizaje de la lectoescritura; es fundamental la caligrafía y la ortografía. Por eso, los educadores siguen usando estrategias tradicionales, y es esencial que los estudiantes mestizos y bilingües aprendan el abecedario, las sílabas trabadas, escribir palabras a través del dictado, etc., dándole inferioridad al desarrollo de las habilidades comunicativo. El objetivo de esta tesis es identificar la relación que existe entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura en la enseñanza de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües. Por otro lado, es importante describir el dominio estratégico, que ejecutan los docentes, en el proceso lector y el proceso productor.

El resultado final, para el aprendizaje de las habilidades comunicativas los niños y las niñas mestizas y bilingües, aprenden con el método silábico. Y se ha reconocido, que el desarrollo de la propuesta ejecutada por el docente en aula, no garantiza que los estudiantes lleguen a ser usuarios de la lengua. Además, se ha identificado que el nivel de dominio del enfoque comunicativo textual bueno es de un 25% y más del 75% tiene un dominio regular y bajo; resultados que muestran poco dominio teórico y estratégico para el proceso lector y el proceso productor.

PALABRAS CLAVES

Lectoescritura, habilidades comunicativas, escuchar, hablar comprender escribir, proceso lector, proceso productor.

ABSTRAC

It thesis describes about the implementation of textual communicative approach in literacy. It became evident that the intention of the speaker could determine the meaning of expressions (Austin, 1962). Furthermore, notions as text and speech (Van Dijk, 1998) capable of being analyzed by rules within a language developed larger the sentence, its configuration involving necessarily a speaker, a receptor and a communicative intention.

Several investigations show that to consolidate learning of literacy; It is essential the calligraphy and the spelling. Therefore, teachers still use traditional strategies, and it is essential that the mestizos and bilingual students learn the alphabet, the closed syllables, write words through dictation, etc, giving inferiority to the development of communicative skills. The objective of this thesis is to identify the relationship between the textual and literacy communicative approach in teaching children and Hispanic children and bilingual speakers. On the other hand, it is important to describe the strategic domain, running the teachers in the reading process and the process productive

The end result, for learning communication skills and mestizo children and bilingual children learn with the syllabic method. And it has recognized that the development of the proposal executed by the classroom teacher, It does not guarantee that students become language users. In addition, it has been found that the level of mastery of textual good communicative approach is 25 % and over 75 % have a regular and under control; These results showing little theoretical and strategic dominance for the reader process and producer process.

KEYWORDS

Literacy, Communicative Abilities, hear, speak, understand, write, reader process, producer process.

AUTHOR

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Casi siempre que se habla de los resultados escolares o de niveles de aprendizaje, surge el mismo comentario: los alumnos no se explican, no entienden lo que leen, cada día hablan peor… y es cierto. El aumento del analfabetismo funcional y las divergencias de los docentes sobre que lengua se debe utilizar en la escuela provoca que los estudiantes se desconcierten y lleguen a creer que para el área de comunicación toda sea gramática.

Según la UNESCO (2011), se estima que más del 51 % de la población mundial no practica la lectura, los datos consideran que una tercera parte de la población a nivel del mundo tiene problemas de lectura, a tal grado que se estima que millones de personas son analfabetos funcionales. Además considera que desde el año 2000, las personas en edad de trabajar no

pueden competir en el mercado por carecer de las habilidades básicas de la lectura y de la escritura.

Otras investigaciones de la UNESCO que profundiza el rendimiento académico de la lectura en los estudiantes, señala que las evaluaciones de comprensión lectora, sobre todo las habilidades de interpretar y sintetizar muestran una disminución notable entre los estudiantes de todos los niveles educativos, lo mismo sucede con el tiempo que los estudiantes le dedican a la lectura, que se ha visto reducido en más de un 6% cada año durante un día normal en todos los niveles educativos, En el caso de los países menos desarrollados, la problemática de la lectura es aún más grave, tal como lo revelan un estudio realizado, muestra que 13 países como México, Luxemburgo, Letonia, Rusia, Portugal, Grecia, Polonia, Hungría, Liechtenstein, Italia y la República Checa, presentaron índices de lectura significativamente muy por debajo del promedio estadístico.

La problemática mundial de la lectoescritura, ha señalado que el acto de leer y escribir constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. En esta perspectiva la UNESCO señala, que la lectura y escritura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso. En esta visión, la UNESCO reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales.

UNESCO (2008), se ha realizado diversas investigaciones entre sus países miembros. Estos estudios han demostrado que Japón tiene el primer lugar mundial con el 91% de la población que ha desarrollado el hábito de la lectura, seguido por Alemania con un 67% y Corea del Sur con un 65% de su población que tiene hábitos de lectura. En lo que respecta a los países más

atrasados en hábitos de lectura, México ocupa el penúltimo lugar mundial, de 108 países evaluados con un promedio de 2% de la población que cuenta con hábitos permanentes de lectura.

A nivel de América Latina y el Caribe, los estudios dan a conocer cuál es la situación de las habilidades lectoras de los estudiantes de educación básica en esta región del mundo. Dichas investigaciones alertan sobre el estado crítico en que se encuentran millones de estudiantes latinoamericanos y caribeños en materia de lectura. De 13 países que participaron en estas investigaciones se concluye que con excepción de Cuba país que cuenta con los porcentajes más altos de lectura en sus estudiantes de nivel básico, los 12 países restantes presentan bajos niveles generalizados de lectura entre sus estudiantes.

A este panorama desolador se suman también otros estudios que revelan que en países como Colombia, Venezuela, Chile, Argentina, Brasil y Ecuador los índices de lectura en la población en general han disminuido drásticamente en los años recientes; en Colombia por ejemplo, de acuerdo a una reciente encuesta nacional, el 40% de los colombianos manifestaron que no leen libros por falta de hábitos, otro 22% externo que no lee por falta de tiempo y dinero para comprar libros. Venezuela por su parte reconoce que si se compararan las capacidades lectoras de sus estudiantes con sus similares de Finlandia o de los Estados Unidos, un 90% de los jóvenes venezolanos quedarían muy por debajo de las capacidades de lectura adquiridas por los finlandeses y los norteamericanos en la actualidad.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) para los tres rubros del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), donde el Perú ha participado en las evaluaciones del 2001 y el 2009. En esta última prueba 2012, ocupamos el último lugar en comprensión lectora con un puntaje de 384 respetivamente.

La evaluación PISA es aplicada a 65 países, nuestra que el país sigue con un pésimo desempeño en rendimiento escolar. El examen es elaborado cada tres años por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), nuestro país es superado por Chile, Argentina, Kazajistán y Qatar, en comprensión lectora. Y solamente el Perú ha conseguido un avance notable en materia de lectura al registrar una mejora de 5,2 puntos anuales.

El Ministerio de Educación, ha dispuesto las "Evaluación Censal de Estudiantes (ECE)", que busca conocer los niveles de logro en la educación del Perú. Esta evaluación está dirigida a estudiantes de todas las instituciones educativas peruanas, tanto de gestión estatal como no estatal en los diferentes ámbitos del país (Urbana y Rurales). La finalidad del programa es obtener información precisa del rendimiento académico en el área de Comunicación y Matemática; se evalúa al segundo grado por ser este grado en que se finaliza el III ciclo de la Educación Básica Regular y en el que se espera que los estudiantes hayan consolidado el aprendizaje de la lectoescritura y la resolución de las operaciones básicas.

En el mes diciembre del 2006, el Ministerio de Educación realizó la primera Evaluación Censal de Estudiantes. La cobertura alcanzada en esta evaluación fue del 55% de Instituciones Educativas y del 44% de estudiantes, lo que no permitió tener resultados representativos a nivel nacional.
Fue en el mes de diciembre del 2007 donde se obtiene los primeros resultados; se conoció que el 15.9% de los estudiantes logran desarrollar las tareas lectoras esperadas para el grado; un 54.3% de los estudiantes lee un texto completo de muy breve extensión (3 oraciones) y responde correctamente las tareas literales e inferenciales más sencillas. Sin embargo, esto es insuficiente en relación con los logros esperados para el grado y un 29.8% de estudiantes tiene dificultades para integrar el contenido del texto que lee con los saberes previos que posee; como consecuencia, estos estudiantes no logran comprender la información nueva que el texto les proporciona.

Para los años siguientes los resultados demostraron que las regiones han tomado medidas para incrementar el rendimiento académico de la comprensión lectora de sus estudiantes y a través de la última ECE 2014 las regiones que se han consolidado con los más altos índices estadísticos a su población son: Moquegua 69.1%, Tacna 67.3% y Arequipa 61%. Estableciendo que desde el 2007 hasta el 2013 hay una disminución efectiva y significativa del porcentaje de estudiante del grupo más bajo en el logro de aprendizaje de la comprensión lectora.

Las regiones que mantiene su índice más bajo del 31 por ciento de su población son: Cajamarca (31.6%), Apurímac (31.1%), Huancavelica (28.7%), Huánuco (26,4%), Ucayali (21,8%) y Loreto (13,2%). La mayoría de los estudiantes evaluados en estas regiones, tiene dificultades para integrar información explícita que se encuentra distante entre sí, por lo tanto, su comprensión de los textos tiende a ser local y aún no logran reflexionar en relación al propósito para el cual fue escrito un texto. Esto podría estar relacionado con modos de enseñanza que enfatizan aspectos literales en la lectura, dejando de lado la comprensión inferencial y crítica y la variedad lingüística de las regiones.

El índice estadístico en el incremento de la comprensión lectora en la Región de Ucayali es del 1 porcentual por año. Así en sus primeros resultados se alcanza: 6.3% en el 2007; 4% en el 2008, 6.1% en el 2009, 14.4% en el 2010, 15% en el 2011, 15.3% en el 2012, 16.8% en el 2013 y 21.8% en el 2014; resultados que nos ponen muy por bajos del promedio total de la nación y donde ocupamos el penúltimo lugar, logrando solamente superar en los 8 años consecutivos a la Región de Loreto.

En el Distrito de Yarinacocha, se vuelve más visible estos problemas, que se ven acompañado de otros factores que no favorecen el que hacer del docente: encontramos estudiantes hispano hablantes y bilingües, que llegan al final de la educación primaria sin poder leer o escribir adecuadamente,

inasistencia del alumnado, insuficiente acompañamiento de los padres de familia para apoyar en las tareas académicas, escasa adquisición de materiales educativos y mínimo uso de los mismos para fortalecer aprendizajes. Por ello, evidenciar logros educativos en nuestra región es aparentemente complicado, el contexto es muy diverso, complejo y consolidar la educación en sus primeros inicios debe ser importante. El problemas se vuelven más graves por las inasistencias de los profesores, escaso monitoreo, poca actualización pedagógica y mantener la práctica del aprendizaje dentro de un paradigma conductista, que con lleva al incremento de la información más no al procesamiento y reflexión de la misma, dentro de un contexto.

Todas estas incidencias generan preocupación y de confirmar de que los profesores no aplican el enfoque comunicativo textual, a pesar de recibir capacitaciones efectuadas por el estado, entonces nos queda al aire la pregunta de: ¿Qué cosa estamos haciendo mal?

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema General

¿Cuál es la relación que existe entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cómo es el proceso lector en los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014?

- ¿Cómo es el proceso productor de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014?

- ¿Cuál es el nivel de aplicación del enfoque comunicativo textual en los docentes del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014?

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Objetivo General

Identificar la relación que existe entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014.

1.3.2. Objetivos específicos

- Describir el proceso lector en los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014.

- Describir el proceso productor de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014.

- Evaluar el nivel de aplicación del enfoque comunicativo textual en los docentes del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014.

1.4. JUSTIFICACIÓN

El presente tesis, permite obtener información trascendental para los maestros, que vienen aplicando el enfoque comunicativo textual en la lectoescritura, a los estudiantes del 3er grado de educación primaria de la Educación Básica Regular. Principalmente describe las dificultades que los docentes presentan en los aspectos relacionados a la lectoescritura, esto trae como consecuencia la ausencia de una práctica para favorecer las competencias comunicativas básicas que ellas deben tener dominio, y a partir de esa apropiación del propio docente estar en condiciones en transmitir el gusto por la lectura y la escritura y así ayudar a los alumnos a desarrollar nuevos aprendizajes y capaces de comprender lo que leen y escriben.

Esta mirada es muy útil por el alto grado de motivación que desarrolla en los alumnos, ya que se sienten usuarios del lenguaje y no un fin en sí mismo, como en otros enfoques de la escuela tradicional donde se ejercita para aprender a leer y escribir de manera descontextualizada. (Bedrillana M., 2006). Así mismo, corrobora la eficacia que tienen los programas de capacitación que se brindan, a través del PRONAFCAP y PELA; en la información de la evaluación censal de estudiantes (2006 al 2014).

Favorecerá directamente a los promotores y profesores que tienen la labor de mejorar las actividades de enseñanza aprendizaje de las capacidades comunicativas de los estudiantes. Y si quiere estudiantes competentes y habituales, produzcan textos con coherencia, cohesión y adecuación, y se expresen con claridad; es que consideramos necesario enfatizar conjuntamente el enfoque comunicativo textual, que se ha venido desarrollando en las aulas, el aspecto cognitivo y sociocultural, como la trilogía que debe enmarcar el horizonte en la enseñanza aprendizaje del área de comunicación.

Por todo esto se establece parámetros de efectividad del enfoque comunicativo textual, su manejo aplicación pertinentemente y permanentemente que contribuye con datos exactos en el nivel de la aplicación del enfoque en las instituciones educativas donde se ha realizado el estudio.

La finalidad más significativa, es que los argumentos, de esta memoria puedan ser muy útiles a la Universidad Intercultural de la Amazonia y específicamente a la facultad de Educación Intercultural y Humanidades, para que los futuros profesionales en educación, para que no sean absorbidos por la ambigüedad y el tradicionalismo educativo. Sino, generar nuevas propuestas educativas en el ámbito de materiales, estrategias, juegos, etcétera; en el desarrollo de los procesos de lector y productor.

Así mismo, tener un manejo teóricos no solamente en los fundamentos que se propone para el área de comunicación, si no que se investigue y reconozcan los enfoques de las áreas de: matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, educación física, arte y religión, y comprenda con objetividad la forma esencial de generar el aprendizaje en cada área, en nuestro tiempo, considerando importante el uso del diseño curricular y otros suplementos académicos que brinda el estado, para garantizar la educación en el Perú. Y puedan alcanzar reconocimiento profesional en beneficio de su competitividad y más aún para nuestra universidad.

1.5. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

La trascendencia de la tesis radica en concientizar a los docentes información específica, sobre la importancia del enfoque comunicativo textual en la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha"

1.5.1. Limitaciones

En el desarrollo de esta memoria se han presentado las siguientes situaciones:

- Poco manejo de documentos reglamentarios de la dirección para obtener información en la población estudiantil antes de aplicar el instrumento.
- Falta de instrumentos de control para conocer con exactitud los comportamientos de los docentes al brindar su clase diaria. Dominio de la lengua originaria del investigador para realizar la encuesta a los estudiantes shipibos.
- Escasa bibliografía actualizada de los nuevos conceptos educativos en las bibliotecas de la región.

1.5.2. Delimitaciones:

Por el tipo de investigación, la tesis está delimitada a los niños del 3° grado de educación primaria que ya pasaron rigurosamente la evaluación censal de estudiantes del año posterior, por lo mismo se concibe que han recibido enseñanza especializada en el proceso lector y productor para ser niños y niñas lectores y productores activos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.1. INVESTIGACIONES INTERNACIONALES

Pérez M. (1999). ***El enfoque comunicativo y la enseñanza del español: análisis comparativo de tres modelos y diseño de un modelo comunicativo integrador*****. Tesis de Maestría. Departamento de Educación. Universidad Interamericana de Puerto Rico. Puerto Rico.** La implementación de un modelo comunicativo encuentra su pertinencia ante la necesidad de preparar a los estudiantes para tener éxito en su educación y en sus relaciones personales y profesionales. El enfoque comunicativo es una alternativa viable para trabajar en el progreso de las habilidades comunicativas de los estudiantes, y en el desarrollo de currículos académicos dirigidos a la enseñanza del lenguaje, teniendo que incorporar la dimensión sociolingüística, para

atender las necesidades comunicativas reales de los estudiantes y prevenir las evaluaciones incorrectas basadas en diferencias culturales y sociales.

Batista I. (2010). ***Descripción de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura y la adecuación de éstas a los mecanismos cognitivos de niños con retardo mental leve de la comuna de Chillán Viejo*****". Tesis de Maestría. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Del Bío Bío. Chile.** A través de esta investigación se precisó que los docentes entrevistados tienen poco manejo teórico de los métodos didácticos, evidencian una baja integración de liderazgo pleno en este proceso comunicativo. Asumiendo, responsabilidades que deben ser compartidas y que en el transcurso del tiempo han desmejorado la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura de los menores; como lo son: elaboración y aplicación de adecuaciones curriculares, ejecución de estrategias pedagógicas conjuntas para la lectoescritura, entre otras. Además es observable que en el desarrollo de este mencionado trabajo colaborativo, tampoco ha existido el respaldo, seguimiento ni orientación por parte del equipo directivo.

Bosque A. (2004). ***La aplicación de la psicomotricidad en el aprestamiento para el aprendizaje de la lectoescritura en primer grado de primaria del Área Rural del Municipio de Iztapa*****". Facultad de Humanidades. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala.** Su estudio demuestra que el 45% de maestros de las Escuelas Oficiales Rurales de primer grado de primaria del Puerto de Iztapa ya no elaboran programa de aprestamiento, para el aprendizaje de lectura y escritura, y el 55% desconoce y no domina el nuevo enfoque comunicativo. Es necesario que el aprendizaje del proceso de la lectura y la escritura sea una de las actividades más importantes en primer grado de primaria, siendo requisito

indispensable, para poder promover al educando, al grado inmediato superior.

Lara N. (2008). ***Estrategias para la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en primer grado de educación primaria en Ciudad Del Maíz.*** **Tesis de Maestría. Facultad de Educación. Universidad de Tangamanga. México.** Menciona, que los maestros carecen de actualización con respecto a la enseñanza de la lectoescritura, no recurren a aplicar estrategias y recursos novedosos y significativos, ya sea por desconocimiento de estos o por falta de compromiso profesional, algo irónico, es que consideran relevante la adquisición de la lectoescritura para el desarrollo académico y social del alumno y realizan mínimas actividades que lo favorezcan. En cambio los padres de familia se interesan por desarrollo académico de sus hijos, ya que manifestaron disposición y realizan acciones que favorecen la adquisición de la lengua, aunque falta coordinación con los docentes para unir fuerzas y apoyarse mutuamente.

Palomo C. (2010). ***Habilidades Visuales en niños de Educación Primaria con problemas de lectura e influencia de un filtro amarillo en la visión y lectura.*** **Tesis Doctoral. Escuela Universitaria de Óptica. Universidad Complutense De Madrid. España**. Esta investigación ha demostrado que los niños y niñas con problemas oculares, pueden desarrollar una buena práctica de comprensión textual. Y en los niños y las niñas con problemas de lectura y sin dislexia del presente estudio se ha encontrado reducida la diferencia, teniendo en cuenta que la práctica clínica ha mostrado que mediante el uso de la terapia visual se consiguen mejoras estos rasgos.

2.1.2. INVESTIGACIONES NACIONALES

Bedrillana M. (2006). E*l enfoque comunicativo textual en la formación de niños lectores activos y productores de texto en Educación Inicial y primer grado de Primaria en el Distrito de Ayacucho.* Tesis de Maestría. Facultad De Ciencias De La Educación. Universidad Nacional De San Cristóbal De Huamanga. Ayacucho. La investigación describe las dificultades que los docentes presentan en los aspectos relacionados a la lectoescritura, esto trae como consecuencia la ausencia de una práctica para favorecer las competencias comunicativas básicas que ellas deben tener dominio, y a partir de esa apropiación del propio docente estar en condiciones en transmitir el gusto por la lectura y la escritura y así ayudar a los alumnos a desarrollar nuevos aprendizajes y capaces de comprender lo que leen y escriben.

Los docentes aún continúan aplicando metodologías tradicionales, no considerando enfoques actuales para el desarrollar los procesos de la lectura y la escritura (enfoque comunicativo textual). Esta mirada didáctica es muy útil por el alto grado de motivación que desarrolla en los alumnos, ya que se sienten usuarios del lenguaje y no un fin en sí mismo, como en otros enfoques de la escuela tradicional donde se ejercita para aprender a leer y escribir de manera descontextualizada.

Mattos R. (2009). *Relación entre estrategias didácticas empleadas por el docente en el área de Comunicación y logros de aprendizaje de los estudiantes del Nivel Primario de las Instituciones Educativas Artemio Del Solar Icochea y Nº88320 San Bartolo Del Distrito De Santa en el III Bimestre del 2009*. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Ancash. Los resultados fueron del 100% de los docentes que utilizan estrategias didácticas estáticas, genera en el 97.3% de los

estudiantes un logro de aprendizaje bajo en el área de comunicación. Este resultado está de acuerdo a la teoría que respalda la hipótesis de la investigación.

Los docentes, en el área de comunicación no tienen un dominio conceptual del enfoque comunicativo. La modalidad de organización más conocida es lluvia de ideas con 45 %; la actividad estratégica bajo uso de organizadores previos con 27 % que pertenece al enfoque del aprendizaje significativo. El recurso didáctico más utilizado es el bibliográficos con 29 %.

Gutiérrez P. (2013). ***Implementación de Estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos (as) del sexto grado "B" de Educación primaria de a Institución Educativa "Fe y Alegría" Nº 49.*** **Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Piura. Piura**. El nivel de comprensión lectora de los alumnos del sexto grado "B" al final de la intervención es superado considerablemente en un 65%; en este sentido las estrategias participativas de comprensión deben focalizar sus objetivos para lograr responder a intenciones definidas y así los alumnos puedan desplegar, de modo cada vez más autónomo dichas estrategias.

La práctica y aplicación de estrategias participativas de comprensión lectora tuvo como referencia las prácticas sociales y culturales que dan pie al abordaje sistemático de la intención comunicativa. Los resultados de las mismas se evidenciaron en el avance de los procesos de comprensión lectora en cada una de las estrategias desarrolladas.

2.1.3. INVESTIGACIONES LOCALES

Duran F. (2010). ***Estrategias Metodológicas en el desarrollo de la Lectoescritura en niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial Nº 235 Santa Rosa Pucallpa*****. Instituto Superior Pedagógico Público Horacio Zevallos Gámez. Ucayali.** Los resultados confirman que el 75% de docentes utiliza estrategias tradicionales para el aprendizaje de la lectoescritura y que muchos de los maestros carecen de preparación teórica. Es claro que los docentes tiene a disposición una variedad de medios y materiales para el proceso de enseñanza aprendizaje, pero no seleccionan adecuadamente los contenidos para su empleo.

Córdova D. (2003). ***La textualización del aula y el aprendizaje de la lectoescritura en el 2 grado de Educación Primaria del Centro Educativo Nº64975 Húsares del Perú. Yarinacocha*****. Instituto Superior Pedagógico Público Horacio Zevallos Gámez. Ucayali.** La investigación afirma que la textualización de las aulas incrementa en un 50% el aprendizaje de la lectoescritura de los niños, además permite planificar y elaborar materiales significativos para las sesiones de aprendizaje. El enfoque comunicativo textual permite la formación del desarrollo de las habilidades comunicativas, creando situaciones de lectura autentica, con una situación específica de la comprensión.

Bardales L. et al. (2003). ***La producción de texto y su relación con la escritura de los niños y niñas del III ciclo de los Centros Educativos Nº 64034 y Nº 64655. Pucallpa.*** **Instituto Superior Pedagógico Público Horacio Zevallos Gámez. Ucayali.** El resultado más típico de la investigación es que la producción de texto, afianza en un 95% la escritura, ya que la práctica constante hace que los niños y niñas ejerciten sus escritos aplicando el proceso productor de la producción de textos.

Bartra B. (2003). ***La influencia de la técnica poder leer y escribir antes de saber leer en la lectoescritura en el 1 grado de Educación Primaria del Centro Educativo Nº 64693 José Olaya Balandra. Pucallpa*****. Instituto Superior Pedagógico Público Horacio Zevallos Gámez. Ucayali.** Revela que la lectoescritura es la base para la comunicación escrita. Considerando que el niño debe afianzar las habilidades comunicativas para lograr interesarse cada vez más a la cultura alfabética. Pero la realidad es que el 75% de docentes no estimula el aprendizaje de la lectoescritura.

Gonzales S. et al. (2007). Las prácticas sociales de lectura y escritura en la producción oral y escrita de textos en los niños y niñas de 3 grado "C" de la Institución Educativa Nº 64053 Reverendo Padre Isidro Salvador Gutierrez. Manantay. Instituto Superior Pedagógico Público Horacio Zevallos Gámez. Ucayali. Deja ver que el 80% de los niños y las niñas reafirma las prácticas sociales de la escritura y lectura para consolidar temas de estudio, datos relevantes y que escriban libremente sobre intereses personales. Promoviendo un desarrollo homogéneo de la lectura y escritura.

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. CONOCIMIENTO Y USO DE LA LENGUA

Cassany, Luna, Saenz (1998). La concepción de lengua que tenemos a finales del siglo XX difiere de la que hemos tenido durante el resto de los siglos. Hasta los años 60, la lengua se había considerado básicamente como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos que habría que analizar, memorizar y aprender: la fonética y la ortografía, la morfosintaxis y el léxico. La palabra clave que aglutinaba todos estos conocimientos era "Gramática".

La finalidad de la clase de lengua era aprender la estructura de la lengua: la gramática. Saber lengua quería decir tener muchos conocimiento cognitivos de este tipo y se demostraba realizando actividades gramaticales, como el análisis sintáctico, la transcripción fonética, los dictados, las conjugaciones verbales, etc. A partir de los años 60, varios filósofos (Austin, Searle, pero también Wittgenstein bastante antes) empiezan a poner énfasis en el uso de la lengua, en su funcionalidad y en lo que se consigue utilizándola. En definitiva, entienden a la lengua como una forma de acción o de actividad que se realizaba con alguna finalidad concreta.

La lengua es un instrumento múltiple, que sirve para conseguir mil y unas cosas: encargar una comida, poner gasolina, pedir información, agradecer, quejarse, protestar, saludar, etc. Cada acción mediante el cual conseguimos algunos de estos objetivos es un acto de habla y consiste en la codificación o descodificación de un mensaje oral y escrito. El conjunto de los actos de habla es el

conjunto de acciones verbales que se pueden realizar con una lengua, y también constituye el corpus de objetivo de aprendizaje.

La palabra clave que define esta nueva visión de la lengua y que se opone a la anterior es uso(o también comunicación). El uso y la comunicación son el auténtico sentido último de la lengua y el objetivo real de aprendizaje. Según este planteamiento, aprender lengua significa aprender a usarla, a comunicarse, o, si ya se domina algo, aprender a comunicarse mejor y en situaciones más complejas o comprometidas que las que ya se dominaban. La gramática y el léxico pasan a ser instrumentos técnicos para conseguir este último propósito.

Es importante distinguir entre conocimiento y uso de la lengua, y también entre aprendizaje de uno y de otro. Esta discusión tiene implicaciones trascendentales en la escuela. Hace algunos años se podía leer algunos anuncios como este: *"He estudiado ingles durante muchos años, pero no se hablarlo. Apúntate en la academia X para aprenderlo realmente"*. Al igual que el anuncio podemos aprender muchas cosas sobre una lengua, sin llegar a ser capaces de usarla nunca.

Además, la lengua tiene una dimensión social que la escuela no pude ignorar. Refiriéndonos a Tusón (1989), diremos que las lenguas se convierten en los instrumentos de la comunicación humana y nos permiten trasmitirnos al mundo fuera y el mundo de dentro, con restricciones, claro está, porque cada uno de nosotros es diferente y nuestras percepciones del entorno son matizadas. Por lo tanto, la lengua no es únicamente un instrumento de comunicación, sino que esta comunicación es a la vez el instrumento que nos permite conocer el mundo de nuestros coetáneos, como lo entienden nuestros antepasados y al mismo

tiempo, nos permite expresar, trasmitir o dejar constancia de cómo lo entendemos nosotros.

2.2.2. COMPETENCIAS DE LA LENGUA

La competencia es una herramienta para “movilizar el saber” que pone el énfasis en el desempeño práctico y cotidiano de los conceptos, facilita el dominio de las herramientas prácticas y reta a la o al sujeto aprendiz a poner en práctica sus actitudes y valores personales y grupales.

El concepto de competencia alude a un saber hacer, a una capacidad para resolver problemas que se aplica de manera flexible y pertinente, adaptándose al contexto y a las demandas que plantean situaciones diversas. La competencia no se limita a los aspectos procedimentales del conocimiento, a la sola posesión de habilidades y destrezas, sino que se ve acompañada necesariamente de elementos teóricos y actitudinales. **Barriga y Rigo (2005)**

Daniel Cassany (1998). A partir, de las aportaciones de varias disciplinas, como la lingüística, la didáctica de las segundas lenguas, y más modernamente la lingüística del texto, se ha desarrollado una visión funcionalista y comunicativa de la lengua, que ha revolucionado tanto la investigación como la enseñanza aprendizaje de la lengua. De hecho, no se concibe un método didáctico moderno, sin este marco de referencia.

Estos conceptos importantes en enseñanza aprendizaje son: los de competencia lingüística, competencia comunicativa y competencia pragmática.

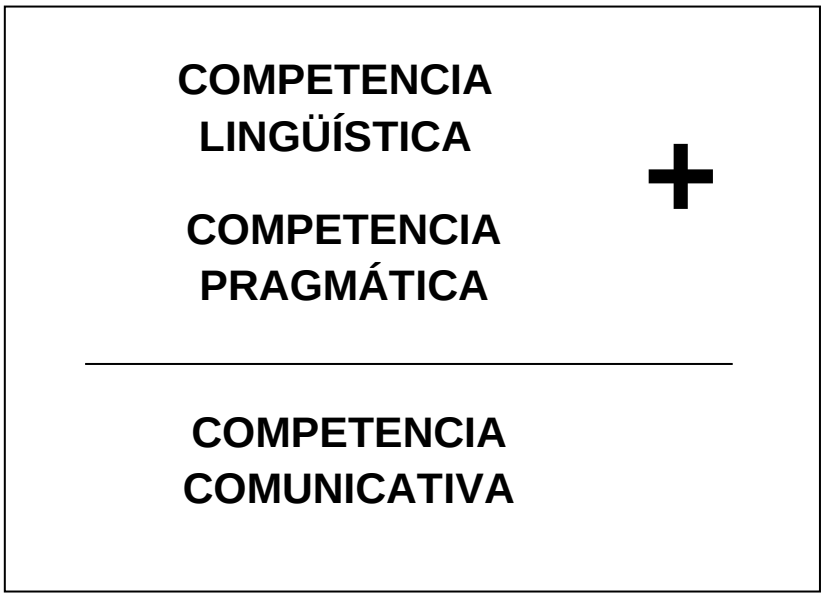
La Competencia Lingüística; se enmarca en el contexto de la lingüística generativo-transformacional de **Chonsky (1957).** Según esta teoría, la competencia es el sistema de la regla lingüística, interiorizabas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permite entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La competencia engloba, pues la fonología, morfología, la sintaxis y el léxico, o sea el conjunto de la gramática. Además, competencia se opone a actuación lingüística, que es la ejecución efectiva de la competencia en una situación concreta, es decir: la utilización que cada hablante hace de la lengua en todos sus usos. Competencia y actuación forman una pareja de conceptos paralelos a los de lengua y habla del estructuralista F. Saussure.

La Competencia comunicativa: fue propuesto por el etnógrafo **Hymes (1972)**, para explicar que se necesita otro tipo de conocimientos, aparte de la gramática, para poder usar el lenguaje con propiedad. Hay que saber que registro conviene utilizar en cada situación, que hay que decir, que temas son apropiado, cuales son el momento, el lugar y los interlocutores adecuados, las rutinas comunicativas, etc. Así la competencia comunicativa es la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones sociales que se nos presenta cada día.

Esta capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación; elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos; aplicarlos en diferentes contextos de producción y combinarlos de modo coherente y creativo para tener éxito en las diferentes circunstancias de uso, teniendo en cuenta no solo su significado explícito o literal -“lo que se dice”, sino también las implicaciones, el sentido implícito o intencional, “lo que el emisor quiere decir” o “lo que el destinatario quiere entender”.

La Competencia Pragmática*;* es el conjunto de estos conocimientos no lingüísticos que interioriza un usuario ideal. Que incluye la habilidad de escoger entre algunas opciones o maneras diferentes de decir algo para usar la más adecuada a la situación.

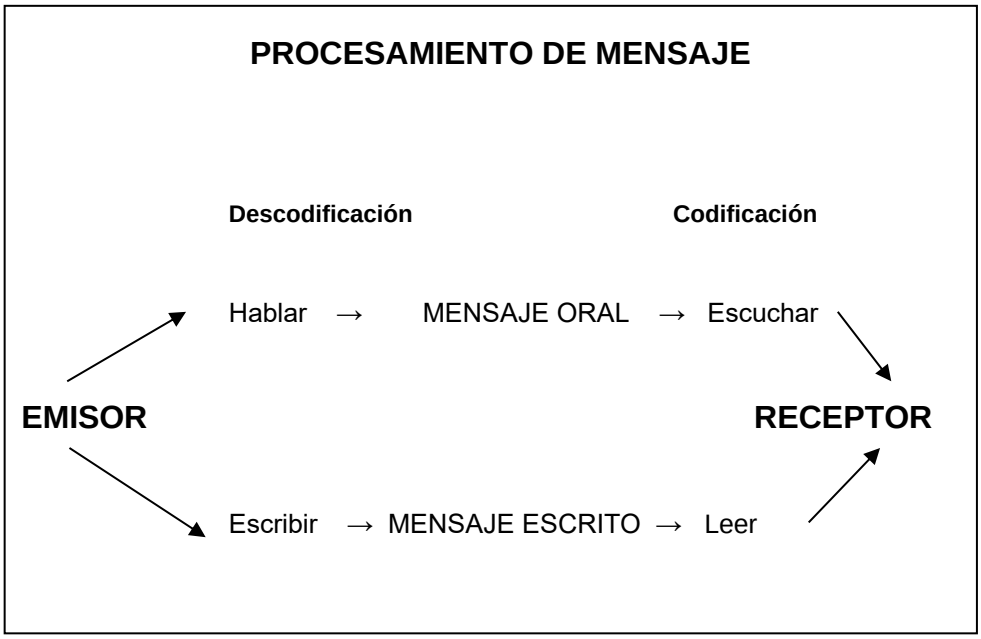
La pragmática es la rama de la semiótica y de la lingüística que se encarga de estudiar todo aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua. **Lyons (1996)**. Analizar los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ello: las situaciones, los propósitos, las necesidades, los roles del interlocutor, las preocupaciones, etc. es saber usar la lengua para alguna función como puede ser la de pedir algo.



Ahora bien, la relación que guardan a grandes rasgos la competencia lingüística se asocia con el conocimiento de la lengua y la comunicativa con el uso. La enseñanza de la gramática se había planteado como objetivo, quizá con otras palabras, la adquisición de una buena competencia lingüística. En cambio, los planeamientos didácticos modernos se basan en el concepto de competencia comunicativa.

2.2.3. HABILIDADES COMUNICATIVAS DE LA LENGUA

El uso de la lengua solamente puede realizarse en 4 formas distintas, según el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación, o sea, según actué como emisor o como receptor y según si el mensaje sea oral o escrito. Veámoslo en el siguiente esquema ejemplifica el procesamiento de mensaje:



Hablar, escuchar, leer y escribir, son las cuatro habilidades que el usuario debe dominar para poder comunicarse con eficacia en todas las situaciones posibles. No hay otra manera de utilizar la lengua con finalidades comunicativas. Por eso también son cuatro las habilidades que hay que desarrollar en una clase de lengua con un enfoque comunicativo textual. También reciben los siguientes nombres: destrezas, capacidades comunicativas o macrohabilidades.

El nombre de macrohabilidades se utiliza especialmente para distinguir las cuatro grandes y básicas habilidades de comunicación de otras destrezas lingüísticas, pero más específicas

y de orden inferior se denominan microhabilidades. Por ejemplo, la lectura en voz alta combina la comprensión lectora con la elocución oral del texto, pero se trata, sin duda, de una actividad menos frecuente y bastante especial. Del mismo modo, dentro de la habilidad de leer podemos distinguir destrezas tan diferentes como la comprensión global del texto, la comprensión de detalles laterales o la capacidad de inferir significados de una palabra desconocida; estas tres microhabilidades forman parte de la compresión lectora.

Las habilidades se clasifican de la siguiente forma: según el código y el papel en el proceso que tenga la comunicación.

		Según el papel en el proceso de comunicación	
		Receptivo (Comprensión)	**Productivos (Expresión)**
Según el código	**Oral**	ESCUCHAR	HABLAR
	Escrito	LEER	ESCRIBIR

Hasta hace muy poco tiempo, las habilidades receptivas se habían denominado pasivas y las productivas, activas. Seguramente debemos esta denominación al hecho de que hablar y escribir son observables externamente (podemos ver que el hablante mueve los labios o el lápiz), mientras que no ocurre lo mismo con la comprensión oral o lectora. Parece que cuando hablan o escriben los usuarios de la lengua estén más activos que cuando escuchan o leen. Es evidente que esta concepción es totalmente falsa y que la oposición pasivoactiva no es acertada. Como veremos escuchar y leer son habilidades activas en tanto que el individuo tiene que

realizar muchas operaciones que, aunque no sean observables externamente, son complejas y laboriosas.

Habilidades Orles y Escritas*.*

La diferencia entre lengua oral y lengua escrita ha sido objeto de numerosos estudios, realizados desde ópticas diversas. Por una parte, se encuentra en cuestión de la relación de ambos códigos lingüístico: determinar si el oral es antes que el escrito, si uno depende del otro o si se trata de dos estilos de lenguas diferentes. Esta discusión tiene implicaciones didácticas importantes, ya que el código que se considere preeminente y básico recibirá mejor trato en el aula. Por ejemplo, la lingüística estructural de Saussure consideraba que el lenguaje oral es primero o primordial y que la lengua escrita es una simple transcripción de aquella, por eso, los métodos estructuro-globales de aprendizaje de un segunda lengua, basadas en esta lingüística, concedían total importancia a la lengua oral y, en clase, trabajaban solamente la lengua escrita como refuerzo oral. Por el contrario, la opinión más extendida en la actualidad es la que considera ambos modos equivalentes y autónomos, con funciones sociales diferentes y complementarias, por lo tanto, en el aprendizaje de la lengua deberían recibir un tratamiento independiente y adecuado a las necesidades de los alumnos.

Otro aspecto interesante es el de las características de ambos modos de lengua. La lengua oral es más coloquial, subjetiva, redundante y abierta con una sintaxis más simple, repleta de anacolutos, frases inacabadas, circunloquios, elipses, repeticiones, etc.; un léxico más general y pobre, con palabras comodín *(cosa, esto o sea)*, onomatopeyas y frases hechas. En cambio la lengua escrita suele ser estándar, más objetiva, precisa, y cerrada; contiene un léxico especifico y evita las repeticiones y la

expresividad de los recursos populares. Así, por ejemplo, es más habitual decir: *de repente* que *repentinamente*, *los hijos del cual* que *cuyos hijos* o *elegidos* que *electo*, mientras que la segunda opción es más propia del código escrito.

Y el tercer aspecto estudiado guarda aún más relación con las habilidades lingüísticas y la comunicación, ya que hace referencia a las situaciones de comunicación oral y escrita. Puesto que el código oral, es diferente del escrito, el comportamiento del usuario que habla o escribe, o que escucha o lee, es muy diferente.

CANAL ORAL	CANAL ESCRITO
1. Canal auditivo, el receptor comprende el texto a través del oído.	1. Canal visual. El receptor lee el texto a través de la vista. El canal visual tiene una capacidad de trasmisión de información superior al auditivo.
2. El receptor percibe sucesivamente (uno tras otro: proceso serial) los diversos signos de texto.	2. El receptor percibe los signos simultáneamente (todos a la vez: proceso holístico). Esto implica estrategias de comprensión distintas para cada canal.
3. Comunicación espontanea. El emisor puede rectificar, pero no borrar, lo que ha dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión y tal como se emite.	3. Comunicación elaborada. El emisor puede corregir y rehacer el texto sin dejar rastro o huella. El lector puede escoger cuando y como quiere leer (orden, velocidad, etc.), puede releer el texto.
4. Comunicación inmediata en el tiempo y espacio. El código oral es más rápido y ágil.	4. Comunicación diferida en el tiempo y en el espacio.
5. comunicación efímera. Los sonidos solamente son perceptibles durante el poco tiempo que dura en el aire.	5. Comunicación duradera. Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El canal escrito adquiere el valor social de ser testigo y registro de los hechos.
6. El contexto extralingüístico tiene un papel muy importante. El código oral se apoya en él. Códigos no verbales, deixis, etc.	6. El contexto es poco importante. El canal escrito es autónomo del contexto. El autor crea el contexto a medida que escribe el texto.

Estas diferencias determinan la aplicación de estrategias psico-lingüísticas específicas para cada proceso de percepción. El lector puede escoger cuando desea leer y de qué manera (dando un vistazo general en primer lugar, leyendo un capitulo después, repasarlo más de algunos fragmentos, etc.); pero quien escucha está obligado a escuchar el discurso en el momento en el que se pronuncia, ni tampoco puede escucharlo más deprisa o más despacio, ni volver a escucharlo (a no ser que lo haya grabado), ni darle un vistazo general- o mejor dicho: ¡un oidazo!. Además, los autores conocen las características de ambos canales y construyen textos preparados para ser percibidos de una u otra forma.

En conclusión la lengua oral lo percibimos de forma secuencial, porque los sonidos se emiten ordenadamente en el tiempo y no es posible producir más de un sonido emitidos a un mismo tiempo es muy limitada. En la lengua escrita podemos captar a la vez todos los signos que han sido grabadas en un soporte fijo. La percepción de los textos escritos es global y simultánea. Estas diferencias determina la aplicación de estrategias psicolingüísticas específicas para cada proceso de percepción del estudiante.

Habilidades Perceptivas y Productivas

La comparación entre los procesos de recepción y de producción de textos solo ha merecido recientemente interés de los investigadores, los primeros análisis destacan sobre todo las similitudes entre ambos procesos, haciendo hincapié en el papel activo de un individuo cuando lee o escucha y en las estrategias de interpretación del discurso que utiliza. De hecho, cuando comprendemos hacemos más que reconstruirlo, mentalmente, de forma paralela a cuando lo elaboramos para escribirlo o decirlo.

A pesar de todo, se pueden apuntar algunas diferencias básicas entre las habilidades receptivas y productivas:

HABILIDADES RECEPTIVAS	HABILIDADES PRODUCTIVAS
1. Dominio más amplio de la lengua. Se comprenden variedades dialectales diferentes de la propia, un repertorio mucho más amplio de registro, mayor número de palabras que las que se utilizan para expresarse.	1. Dominio ilimitado de la lengua. El usuario se expresa en su variedad dialectal y tiene un dominio más restringido de los registros. Solamente utiliza algunas de las palabras que domina receptivamente.
2. El usuario no tiene control sobre el lenguaje que utiliza en los mensajes que comprende.	2. El usuario controla los mensajes que produce: escoge las formas lingüísticas.
3. Se aprende y desarrollan antes.	3. Dependen de las receptivas en los que respecta al aprendizaje. Solamente se puede decir o escribir lo que se ha comprendido anteriormente.
4. Las microhabilidades de la comprensión oral y escrita tienen ciertas afinidades (anticipación, inferencia de información, formulación de hipótesis de significado, uso de la información contextual, etc.) que difieren sustancialmente de las habilidades productivas.	4. Las microhabilidades de la expresión también presentan afinidades: análisis de la comunicación, búsqueda de información, selección lingüística, adecuación a la audiencia, etc.

La integración de la habilidades es un aspecto importante a tener en cuenta, es que las habilidades no funcionan corrientemente aisladas o solas, sino que suelen utilizarse integradas entre sí; es decir, relacionas unas con otras de múltiples maneras. El usuario de la lengua intercambia con frecuencia papeles de receptor y emisor en la comunicación; por ejemplo, en una conversación, tan pronto escuchamos como hablamos, como volvemos a hablar o a cortar la intervención del otro, cuando escribimos nos damos un hartón de leer sobre el tema que tratamos y de consultar otros libros o textos que traten del mismo.

Así, en una misma situación, sobre un tema y con el mismo lenguaje, podemos desplegar todas las habilidades lingüísticas para procesar la información. Por todo esto, la didáctica de las habilidades lingüísticas en clase debe ser integrada. El desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión tiene que ser equilibrado. Sería absurdo trabajar cada habilidad de forma aislada, al margen de las demás. La interrelación entre las habilidades orales y escritas debe ser estrecha. Entonces, es lógico que un texto escrito (una noticia, un artículo, o un fragmento literario) se trabaje desde la comprensión, mediante ejercicios de lectura intensiva o extensiva, y también desde la expresión, mediante comentarios del texto, redacciones, reconstrucciones o adaptaciones libres del escrito, etc.

La transfusión de información y de lengua del código oral al escrito y viceversa es muy habitual. Muy a menudo hablamos de lo que hemos leído o nos decidimos a escribir sobre algún tema que hemos tratado en una conversación informal. Otro ejemplo es el léxico: ¿Cuántas palabras de las que decimos habitualmente no suelen utilizarse por escrito o al revés? En definitiva, aunque distingamos entre cuatro habilidades lingüísticas, que son diferentes entre sí y que estudiamos por separado, en la comunicación actúan conjuntamente como si fueran varias herramientas que se utilizan para llevar a cabo una misma tarea: la comunicación.

2.2.4. TEORÍAS BÁSICAS PARA EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Los diversos planeamientos didácticos que siguen esta nueva visión de la lengua, están centrados en la comunicación han generado las primeras características de las teorías que se desarrollaron durante la década de los 60 y 70:

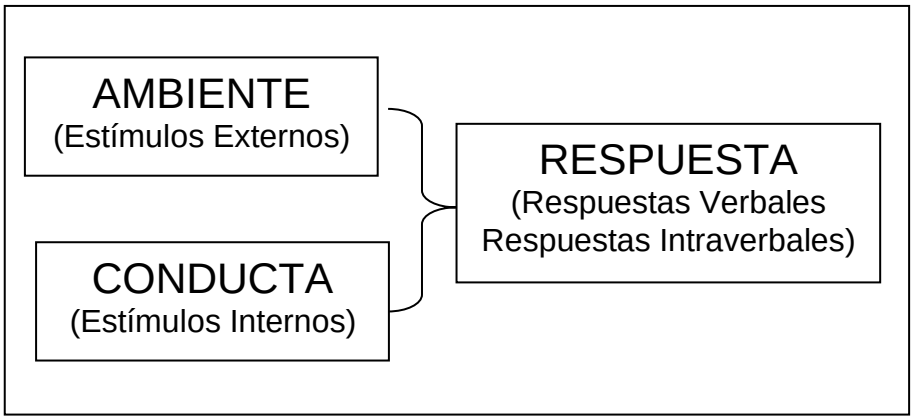
2.2.4.1. Teoría del Condicionamiento Operante (Burrhus F. Skinner)

El enfoque conductista adopta una posición empirista, es decir, considera que el desarrollo del lenguaje depende exclusivamente de los estímulos externos. El lenguaje es una respuesta que el niño aprende por condicionamiento operante, respuestas que son verbales e intraverbales, de una manera secundaria. Estas respuesta intraverbales, permitieron a Osgood (1957), elabora al "Teoría mediacional del significado", es decir, una teoría que si admite que en el desarrollo del lenguaje no solo hay respuestas externas sino que hay una mediación de estímulos internos.

Skinner (1957) en su libro "Conducta Verbal" clasifica a las respuestas verbales en cuatro tipos: los mandos, los tactos, las respuestas ecoicas y las respuestas autoclíticas. Esto consolido e hizo que los siguientes estudios se fijen en el contexto, la forma de hablar del niño, lo que se llegó hablar en un primer momento el "Babytalk", y su importante esquema-estímulo que provoca una respuesta.

El propuso entender al lenguaje como una conducta adquirida, en un proceso gradual de relacionamiento responsivo reforzado. Es decir, el lenguaje, la escritura y otros usos del

lenguaje, debían reconocerse primeramente como formas de conducta y se aprende en relación funcional con los eventos ambientales, particularmente de su consecuencia. Por tanto, el ambiente social es el que refuerza la conducta verbal.



Los aspectos principales en los que se basa el modelo skineriano acerca del proceso de adquisición del lenguaje son los siguientes:

- Los niños imitan el lenguaje de los adultos y estas imitaciones son componentes críticos del aprendizaje del lenguaje.
- Los adultos corrigen los errores los niños y las niñas, donde estos últimos aprenden a través de errores.

Es importante resaltar que esta teoría se centra en el campo extralingüístico y toma como elemento fundamental la influencia del ambiente como mediador del aprendizaje; así como la idea de que el uso del lenguaje responde a las satisfacciones de determinadas necesidades por parte de los usuarios.

2.2.4.2. Teoría Del Desarrollo Cognitivo (Jean. Piaget)

Jean Piaget (1974), basa su teoría en los comportamientos del ser humano desde su nacimiento, donde establece una relación entre las edades y el lenguaje en cada una de las etapas de crecimiento. La forma de comunicarse es diferente, de acuerdo a la etapa. Dice también que escuchar es un modelo de aprendizaje ya que él bebé genera asociaciones entre lo que escucha y lo que ve, por lo que se considera que desde los primeros años de vida ya hay configuración del lenguaje.

Una vez adquirido un lenguaje este a su vez ayudará también al desarrollo cognitivo.

ESTADIO	EDAD	CARACTERÍSTICAS
Sensoriomotriz	0-2	• Comienza a tener noción de la permanencia de los objetos. • Realizar una rudimentaria descripción de algunas acciones diferidas u objetos. • Efectúa secuencias de acciones con propósito definido tales como utilizar un objeto para abrir una puerta. • Comienzan, los primeros juegos simbólicos, es decir, los que proponen una situación imaginada.
Preoperacional	2-7	• Los esquemas comienzan a ser simbolizados a través de palabras. • Surge la socialización y el lenguaje es fundamental para este desarrollo. • Aparece las primeras oraciones complejas y uso fluido de los componentes verbales. • Es característico de esta etapa: el juego simbólico, la centración, la intuición, el animismo, el egocentrismo, la yuxtaposición y la falta de reversibilidad (incapacidad de conservar propiedades -de un objeto-).
Operacional Concreta	7-11	• Despliega actividades mentales con apoyo concreto. • Ejecuta manifestaciones de categorías conceptuales, jerárquicas y de seriación. • Progresa en la socialización y desarrolla la capacidad de conservar los materiales.
Operacional Formal	11-15	• Realiza actividades mentales con abstracción e hipótesis. • Maneja una lógica combinatoria para la resolución de conflictos.

En la primera etapa del desarrollo cognitivo de Piaget, de sensorio-motora, hay ausencia de la función simbólica, por lo tanto el lactante no presenta pensamientos ni actividad vinculada a representaciones que permitan las persona a los objetos ausentes. En esta etapa el niño elabora el conjunto de las subestructuras cognoscitivas que servirán de un punto de partida a sus construcciones perceptivas e intelectuales ulteriores, así como cierto número de reacciones afectivas elementales.

Durante su desarrollo en las siguientes etapas, el niño de 05 años ya puede mostrar un buen dominio del lenguaje, hablando independientemente de cualquier instrucción formal. Este desarrollo del lenguaje se refleja no solamente en el vocabulario creciente del niño, sino, también en la aplicación de reglas de lenguaje. La imitación juega un papel importante en la adquisidor del lenguaje, sin embargo su dialogo no tienen relación simple con los modelos adultos que el niño oye. Sin la enseñanza formal del lenguaje, el niño está expuesto a casos aislados de aplicación verbal de un sistema invisible del lenguaje.

Un punto importante entonces dentro del proceso de adquisición del lenguaje es que la teoría propone un modelo definido y puntual de la evolución de ese proceso llamado adquisición de lenguaje, es claro que también las etapas que se dan en ese proceso son fundamentales ya que cada una juega un papel de complemento para la otra y por medio de estas se conoce un proceso continuo de aprendizaje que es la constante interacción en sociedad.

2.2.4.3. Teoría del Contexto (Teun A. Van Dijk)

La situación social comunicativa es en sí una noción sociocultural, y se describe en términos de una teoría (micro) sociológica (participantes, relaciones entre participantes grupos, instituciones, poder, etc.). El procesamiento (producción/comprensión) del discurso, la situación social-comunicativa no puede influir directamente en las estructuras verbales/discursivas: Se necesita una interfaz sociocognitiva. Es decir, no es la situación social comunicativa la que influye en las estructuras verbales/discursivas, sino su representación mental en cada participante (hablantes, oyentes, etc.). La representación mental de la situación comunicativa se hace con un modelo mental específico que llamamos *modelo del contexto* o simplemente *contexto.*

A diferencia de la situación social, el contexto no es algo externo o visible, o fuera de los participantes, sino algo que construyen los participantes como representación mental. Como todos los modelos, también el modelo del contexto se ubica en la memoria episódica (personal, individual) de la memoria a largo plazo de los participantes de una comunicación/interacción verbal.

Con todos estos aporte, los estudiantes deben descubrir que la comunicación es necesaria y valiosa, y que contar con herramientas para comunicarse mejor es importante para entrar en contacto con otros, encontrando respuesta a sus preguntas y enriquecerse en el intercambio de opiniones y modos de ver el mundo para trasmitir y hacer perdurar lo que se cree y para transformar su entorno.

2.2.4.4. Teoría Sociocultural (Lev S. Vygotsky)

Para Lev Vygotsky (1978), el desarrollo humano se produce mediante procesos de intercambio y trasmisión del conocimiento, para un medio comunicativo y social (la cultura). Es decir, la trasmisión de los conocimientos de la cultural se realiza a través del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje es el principal vehículo de este proceso y es lo que influye decisivamente para el desarrollo de la mente humana.

Reconoce la explícita y profunda interconexión entre el lenguaje oral (habla) y el desarrollo de los conceptos mentales. Esto demuestra que el pensamiento y la palabra están totalmente ligados, y que no es correcto tomarlos como dos elementos totalmente aislados, como lo hacen teóricos y lingüistas que sólo buscan equivalentes exactos entre los dos elementos. Si bien pensamiento y lenguaje tienen raíces genéticas diferentes, en un determinado momento del desarrollo (hacia los dos años) ambas líneas se entrecruzan para conformar una nueva forma de comportamiento: el pensamiento verbal y el lenguaje racional.

"En la filogenia del pensamiento y el lenguaje son claramente discernibles una fase preintelectual en el desarrollo del habla y una fase prelingüística en el desarrollo del pensamiento", sostiene Vygotsky. "El pensamiento verbal no es una forma innata, natural de la conducta, pero está determinado por un proceso histórico-cultural y tiene propiedades específicas y leyes que no pueden hallarse en las formas naturales del pensamiento y la palabra" (*Pensamiento y lenguaje*, cap. IV).

<table>
<tr><th>Procesos Psicológicos Elementales (PPE)</th><th>Procesos Psicológicos Superficiales (PPS)</th><th>La Zona de desarrollo Próximo (ZDP)</th></tr>
<tr><td>Son comunes al hombre y a otros animales superiores

La percepción, la memoria y la atención

Actualmente la filosofía de Vygotsky se aplica cada vez más, en especial en establecimientos educativos, donde sus técnicas sirven para fomentar el crecimiento personal en los alumnos.</td><td>Son específicamente humanos, se caracterizan por ser desarrollados en los niños a partir de la incorporación de la cultura. Pueden ser:

Rudimentarios: incluidos a través del lenguaje oral.
Avanzados: requieren de instrucción.

La lengua escrita y los conceptos científicos son ejemplos de PPS avanzado.</td><td rowspan="2">Se refiere al especio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee el/la niño (a) y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un adulto.
Hay 2 niveles:

Nivel de desarrollo real; consiste en trabajar y resolver tareas o problemas sin la ayuda de otro.

Nivel de desarrollo potencia: es el nivel de competencia que un niño puede alcanzar cuando es guiado y apoyado por otra persona.

Hay problemas que el niño está a punto de resolver, y para lograrlo solo necesita cierta estructura, clave, recordatorios, ayuda con los detalles, aliento para seguir esforzándose, etc.

La idea que un adulto significativo (o un par, como un compañero de clase) medio entre la tarea y el niño es lo que llama andamiaje.

En la ZDP es necesario pensar en el proceso enseñanza-aprendizaje y tener en cuenta el paso de la señalización y la significación de los contenidos referidos a la asignatura que imparte el profesor.</td></tr>
<tr><td>Aplicación de la perspectiva Vygotskiana:

Puesto que el conocimiento se constituye socialmente, se conviene que los planes y programas de su medio estén diseñados de tal manera que incluyan en forma sistemática la interacción social, no solo entre alumnos y profesores sino entre alumnos y comunidad.</td><td>El aprendizaje es un proceso activo en el que se experimenta, se comete errores, se busca soluciones; la información es importante pero es más la forma en que se presenta y la función que juega la experiencia del alumno y del estudiante.</td></tr>
<tr><td>Si el conocimiento es constituido a partir de la experiencia, es conveniente introducir en los procesos educativos el mayor número de estas e incluir actividades de laboratorio, experimentación y solución de problemas, etc.</td><td>Si el aprendizaje o construcción del conocimiento se da en la interacción social, la enseñanza, en la medida de lo posible, debe situarse en un ambiente real, en situaciones significativas.</td><td>El dialogo entendido como intercambio activo entre locutores es básico en el aprendizaje desde esta perspectiva, el estudio colaborativo en grupos y equipos de trabajo debe fomentarse, es importante proporcionar a los alumnos oportunidades de participación en discusiones de alto nivel sobre el contendió de la asignatura.</td></tr>
</table>

2.2.4.5. Competencia Comunicativa (Hathaway Hymes)

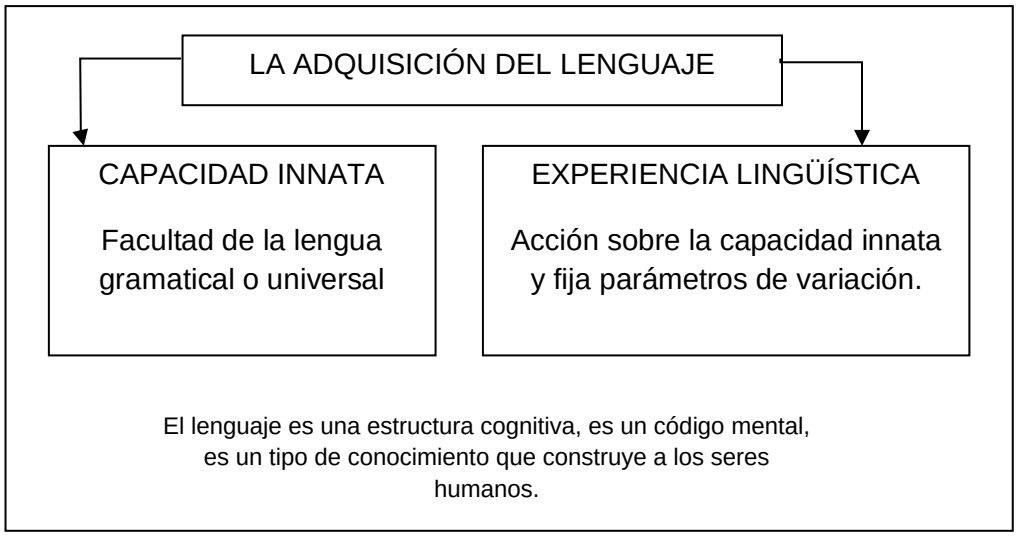
Se refería a la competencia comunicativa como la capacidad de elaborar enunciados teniendo en cuenta no sólo que su significado y su gramaticalidad sean correctos, sino que también sean socialmente apropiados. El sentido es mucho más amplio que la simple competencia gramatical, pues no sólo abarca lo que se dice sino también lo que se quiere decir o lo que se quiere entender. Por eso, Hymes lo describía muy bien cuando relacionaba la competencia comunicativa (cuándo hablar, cuándo no, de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma). En definitiva, se trata de determinar las reglas sociales, culturales, psicológicas, que determinan un uso del lenguaje.

La competencia comunicativa es capacidad para entender e interpretar la comunicación. Tan importante resulta lo que se dice como lo que se quiere decir o comprender. Esto significa que no sólo interviene un conjunto de reglas sintácticas como en la competencia lingüística, sino también muchas otras reglas semánticas, presuposiciones, factores extralingüísticos, deducciones lógicas, aspectos psicológicos de los sujetos comunicantes, elementos culturales, reglas sociales, etc. El concepto competencia comunicativa es mucho más amplio que la competencia lingüística, pues no sólo consiste en el conocimiento que un hablante-oyente ideal tiene de su lengua y de la utilización de todos los niveles de descripción lingüística desde el fonológico al sintáctico, léxico o semántico, sino que, como le ocurría a la competencia lingüística, incorpora también el conocimiento de las reglas de uso de la lengua así como la conexión con el contexto cultural, social e histórico de la propia lengua que se aprende.

2.2.4.6. Teoría Innatista
(Noan Chomsky)

Chomsky plantea la teoría innatista desde su gramática generativa. Para comprender la teoría innatista es necesario conocer de ante mano los conceptos “competencia lingüística” y “gramática generativa”. Entonces, la competencia lingüística se define como el conocimiento que el hablante-oyente tiene de su lengua tal como es representado por una gramática generativa. Ahora bien, la gramática generativa es una teoría que sustenta la competencia.

El lenguaje es una función biológica normal de los seres humanos, pues poseemos una propiedad mental o facultad que nos permite aprender la lengua de la comunidad en la que nos desarrollamos. Esta facultad es una de las propiedades biológicas, heredadas, genéticamente determinadas, que definen qué clase de sistemas cognitivos pueden desarrollarse en la mente humana. Chomsky denomina las propiedades biológicamente necesarias como “Gramática Universal” (GU).



La importancia de la teoría radica, en que Chonsky insiste en el aspecto creador de la capacidad que tiene quien emplea el lenguaje, para crear o producir un número infinito, nunca antes expresados o escuchadas. Los niños no aprenden con rapidez, el lenguaje se desarrolla durante toda la vida; además, no podemos decir que es rápido porque no podemos comparar con el desarrollo del lenguaje de otras especies.

Para Chomsky, el niño nace con un dispositivo, que se pone en marcha con un *input* (datos lingüísticos primarios). Dentro del *lad* (Mecanismos para la adquisición del lenguaje), están los principios gramaticales universales; viendo que principios gramaticales cumplen esos datos, tenemos una gramática particular que es lo que sale, el *output.*

2.2.5. ENFOQUE COMUNICATIVO TEXTUAL

Canale y Swain (1980), retoman el concepto de competencia comunicativa, tratado por Dell Hymes (1967), conceptualizándola como un conjunto de competencias que interactúan en la comunicación cotidiana. Es así como surge el enfoque comunicativo textual, para la enseñanza de la lengua, que parte del reconocimiento y valoración del uso del lenguaje verbal y no verbal para trasmitir ideas, sentimientos, emociones, en un contexto o entorno determinado; con el fin de establecer relaciones con los demás. Este enfoque se basa en el desarrollo de un conjunto de capacidades (leer comprensivamente, escribir diferentes tipo de textos, hablar y escuchar significativamente), que en la enseñanza teórica de corrientes lingüísticas, contenidos gramaticales o de la historia de la literatura nacional y universal.

El cambio fundamental ha significado pasar del aprendizaje centrado en la decodificación o en el aprendizaje de letras y silabas sin sentido como pre-requisito para aprender a leer y escribir, a poner énfasis en la construcción del sentido cuando se habla, lee y escribe, y expresar ideas completas desde el inicio del proceso de adquisición de la lengua. El objetivo de este nuevo enfoque no es ya aprender gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. De este modo, las clases pasan a ser más activas, participativas, los alumnos practican los códigos oral y escrito mediante ejercicios reales y verosímiles de comunicación; se tiene en cuenta el interés o motivaciones de los alumnos, que son diferentes y personales, etc.

La perspectiva contextualizada, a partir de la cual busca que los estudiantes aprendan a leer y escribir desde su propio contexto cultural, recupere y desarrolle su lengua materna, así como otras

lenguas y formas de expresiones. También toma en cuenta sus concepciones sobre realidad, la visión particular del mundo y las propias formas de organización social. Poniendo énfasis en el lenguaje oral y escrito en su relación con el desarrollo del pensamiento; aprender a expresarse de manera oral o a través de los diferentes lenguajes y códigos no supone solamente aprende a dominar una técnica, sino supone también, aprender un mecanismo muy poderoso para desarrollar la comprensión, la comunicación, la creatividad y la lógica.

Fundamentación del enfoque comunicativo textual, en el marco de política educativa en el Perú: "Diseño Curricular Nacional".

El área de Comunicación tiene como finalidad principal desarrollar en los estudiantes un manejo eficiente y pertinente de la lengua para expresarse, comprender, procesar y producir mensajes. Para el desarrollo de las capacidades comunicativas deben tomarse en cuenta, además, otros lenguajes o recursos expresivos no verbales (gestual, corporal, gráfico-plástico, sonoro, entre otros), así como el manejo de las tecnologías de la información y comunicación.

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

aprendizajes. Desde el punto de vista cultural, el uso de la lengua materna posibilita el desarrollo de la autoestima, la identidad y la comunicación con el mundo interior y el exterior. El desarrollo curricular del área está sustentado en el enfoque comunicativo y textual de enseñanza de la lengua.

Cuando se hace referencia a lo ***comunicativo***, se considera la función fundamental del lenguaje que es comunicarse, es decir, intercambiar y compartir ideas, saberes, sentimientos y experiencias en situaciones comunicativas reales, haciendo uso de temáticas significativas e interlocutores auténticos. Se enfatiza la importancia del hecho comunicativo en sí mismo, pero también se aborda la gramática y la ortografía, con énfasis en lo funcional y no en lo normativo.

Cuando se habla de lo ***textual*** se trata de la concordancia con la lingüística del texto que lo considera como unidad lingüística de comunicación. En este sentido se propone el uso prioritario de textos completos; esto quiere decir que cuando sea necesario trabajar con palabras, frases o fragmentos para fortalecer alguna de las destrezas de comprensión o producción textual, debe asegurarse la relación de interdependencia con un texto. En el nivel de Educación Primaria se busca el despliegue de las capacidades comunicativas considerando diversos tipos de textos, en variadas situaciones de comunicación, con distintos interlocutores, y en permanente reflexión sobre los elementos de la lengua.

ENFOQUE TRADICIONAL	ENFOQUE COMUNICATIVO TEXTUAL
1. Tiene como unidad mínima de significado a la oración (conjunto de palabras que tiene significado completo e independencia sintáctica).	1. Tiene como unidad mínima el significado del texto (El texto es todo aquello que comunica un mensaje, puede ser oral, visual o audiovisual)..
2. Desde el proceso de comunicación enfatiza como elementos al código en sí mismo. Es decir el uso correcto del código desde el enfoque normativo y gramatical.	2. Desde el proceso comunicativo enfatiza la relación entre: Código y contexto. Es decir, el empleo adecuado del código según la situación comunicativa en la que se produzca la comunicación.
3. La didáctica de la lengua está centrada en la gramática, es decir, el alumno debe dominar la teoría gramatical para poder comunicarse.	3. La didáctica de la lengua se centran en la reflexion del uso del idioma, el alumno debe identificar el empleo pertinente de la lengua de acuerdo al contexto comunicativo y lingüístico en el que se encuentre.
4. Parte de: Teoría (conocimientos teóricos de la gramática). Y Practica (aplicación de practica a la vida cotidiana.	4. Parte de: Teoría (reflexion sobre el empleo de la lengua en el contexto comunicativo funcional. Practica (análisis de un contexto comunicativo y uso adecuado de la lengua en una situación comunicativa.
5. Este proceso a veces no llega a la práctica, ya que el alumno desconoce porque debe aprender el análisis de las oraciones y no incorpora lo aprendido al uso cotidiano de la lengua.	5. Este proceso es más afectivo, ya que el estudiante internaliza con facilidad la teoría aprendida, la desventaja radica en que se corre riesgo de no profundizar la teoría.

La enseñanza de la lengua, para el enfoque no está planteada a modo de pasos que debe seguir el docente de manera rígida, sino como situaciones que deben propiciar la reflexión y el uso de la propia lengua. Debe permitir a los niños apropiarse del código alfabético de manera sistemática y planificada. Por ello es importante que el docente partiendo de un diagnóstico de los niveles de sus estudiantes, implementara la fase de consolidación de la lectura y la escritura, proceso para el cual el docente deberá utilizar un abanico de estrategias tanto para la comprensión y la producción de textos.

La Comprensión y Producción de Textos Escritos: *es c*omprender y producir es pensar, realizar, y ejecutar lo mejor posible, o lo que es lo mismo, ideas y conceptos, procedimientos y actitudes. La comprensión y la producción de textos deben considerarse por un lado como proceso psicológico superior avanzado (Alvarado y Silvestri 2003, Hernández 2005, Vigotsky 1979) y al mismo tiempo como formas de actividad que permitan nuevos modos de pensamiento y acceso a la cultura letrada. Sin duda, ambas requieren de un agente activo y constructivo que efectué actividades sofisticadas y que exijan, al mismo tiempo, el empleo inteligente de sus recursos cognitivos, psicolingüísticos y socioculturales, previamente aprendiditos ante situaciones novedosas de soluciones de problemas comunicativas retoricas. Cuando nos enfrentamos a textos por la vía interpretativa y productiva podemos ampliar y transformar nuestros conocimientos y desarrollamos nuevas formas discursivas que serían inimaginables sin ellos. Pero también un texto refleja la concretización de funciones e intenciones comunicativas, de género y practicas letradas, y plantea un dialogo sin fin con otros miembros de las misma u otras comunidades letradas.

En el ámbito académico leer y escribir pensando son habilidades muy preciadas. La mayor parte de la información que tiene que aprenderse desde la educación básica hasta el nivel profesional es a partir de la lectura de textos. La escritura no es menos importante, además de involucrar en gran medida la lectura, su papel en la producción de conocimientos es fundamental. En los programas curriculares actuales manifiesta una evidente toma de conciencia de lo anterior, pero aún falta un largo camino para que se modifiquen las prácticas tradicionales de la enseñanza.

Hoy se sabe que la comprensión y la producción de textos puede enseñarse desde un óptica distinta a la tradicional (situaciones artificiales, ejercitación inocua de los mismos, etc.); los avances han logrado que desde la perspectiva del enfoque comunicativo textual: *la comprensión* de textos es entendida como un proceso interactivo, entre el lector y el autor del texto, para construir significados desde los conocimientos previos del lector, las intenciones del autor y los contextos en que desarrolla la lectura. Y *la producción* es promueve el desarrollo de la capacidad de escribir, es decir, producir diferentes tipos de textos en situaciones reales de comunicación, que respondan a la necesidad de comunicar ideas, opiniones, sentimientos, pensamientos, sueños, y fantasías, entre otros.

2.2.5.1 La Comprensión de Textos:

La lectura es uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización. Desde tiempos pretéritos, la lectura es considerada como un instrumento potentísimo de aprendizaje: leyendo libros, periódicos, papeles podemos aprender cualquiera de las disciplinas del saber humano. Quien aprende a leer eficientemente y lo hace con constancia desarrolla, en parte, su pensamiento. Por eso, en definitiva, la lectura se convierte en un aprendizaje transcendental para la escolarización y para el crecimiento intelectual de la persona.

Al hablar de comprensión lectora, tenemos que ponernos en el punto de vista de la mente del lector, más que en la estructura del escrito, y será el lector quien aporta significado al material impreso. Rodelet. (1996) afirma: “El

verdadero escritor nunca incluye todo en sus libros; la parte más esencial de su obra se realiza en la mente de los lectores. La lectura la realiza esencialmente el cerebro humanos, contando para ello más con la información visual que con la visual.

Comprender equivale esencialmente a pensar. La psicológica cognitiva considera a la lectura como un proceso de pensamiento, de solución de problemas, en el que están involucrados conocimientos previos, hipótesis, anticipación y estrategias para interpretar ideas implícitas y explicitas. **Solé I. (2005)** nos comenta que: leer para comprender y comprender textos inteligentemente, son dos procesos de aparentemente sencillez, pero de gran complejidad. Decimos que son de aparente sencillez porque generalmente ocurre que los currículos de educación básica regular, la atención que se le proporciona es insuficiente.

La comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos por lo que se considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar; dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas y fuera de ellas lo hacen a partir de textos escritos. Durante mucho tiempo, sin embargo, esta actividad fue descuidad por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura, o bien por no contar con un marco teórico conceptual que respalde las actividades didácticas en las escuelas.

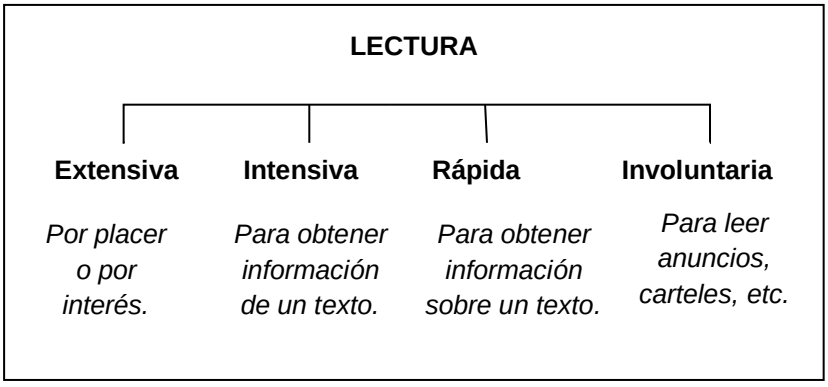
En los escenarios escolares, los estudiantes enfrentan distintos tipos de textos, las cuales poseen diversas características. Algunas difieren en el grado de complejidad y de familiaridad, en el volumen de la información contenida, y por lo general los alumnos tienen que aproximarse intentando comprenderlos y/o buscando aprender de ellos. Con base en la literatura desarrolla en el campo, se ha demostrado que son varias las competencias que debe posees un buen lector cuando lee para aprender; a saber: el uso auditivo del conocimiento previo pertinente al texto, el uso flexible de estrategias de lectura según demanda de que se trate, el conocimiento y uso del género, la estructura de los textos y la capacidad para autorregularse cuando lee. Estas competencias les permiten a estos lectores habilidosos adaptarse con facilidad a una variedad de condiciones de estudio y tipos de material de lectura. **(Barriga F. 2010)**

Para **Condemarín M. (1997)** la comprensión lectora: *"es la capacidad para extraer sentido de un texto escrito."* Agrega, además, que dicha capacidad no depende sólo del lector, sino que también del texto, en la medida en que es demasiado abstracto, excesivamente largo, abundante en palabras desconocidas o con estructuras gramaticales demasiado complejas. Este hecho no es menor mirado desde el punto de vista de la Educación porque son los docentes los que, en la mayoría de los casos, eligen los textos que leen los estudiantes.

Tipos de lectura.

Una aproximación a la comprensión debe notar que no se trata de una capacidad homogénea y única, sino de un conjunto de destrezas que utilizamos de una manera o de otra según la situación. Leemos diferente según si nos encontramos delante de un periódico, una novela, una redacción de un alumno, una carta que escribimos nosotros mismos, una nota, un anuncio, etc. Sin duda, realizamos la misma operación de captar el sentido de un texto, pero se presenta numerosas variables: los tipos de textos, los objetivos de la comprensión, la situación, la prisa que tengamos, etc.

White R. (1983), efectúa una primera distinción de lectura según el objetivo de la comprensión y la velocidad:



Por ejemplo; leemos extensivamente una novela o un ensayo; de forma intensiva un informe, una receta de cocina o una carta; la lectura rápida seria el acto de ojear un libro o dar un vistazo el periódico; y una buena situación de lectura involuntaria seria la publicidad que nos asalta inevitablemente por las calles de la ciudad. Los grupos no son excluyentes, de manera que, por ejemplo, se puede leer por placer con rapidez y superficialmente.

Pero el punto curioso es el la lectura silenciosa que se opone a la práctica tradicional de la lectura oral (oralización).

a) La lectura oral, es la que se practica cuando se articula el texto en voz alta, sonoramente. Su objetivo puede ser que otras personas escuchen el contenido del texto. Actualmente no es muy usado, sin embargo podemos mencionar algunos argumentos para justificar su uso: la lectura oral cumple una función social en muchos momentos de la vida, como por ejemplo, para leer en familia o como grupo de amigos, para motivar el hábito de la lectura a distintos grupos de personas, para acercar a la literatura a personas con discapacidad visual, por propio placer, entre otras.

b) La lectura silenciosa, consiste en recibir mentalmente el mensaje escrito sin pronunciar palabras, siguiendo con la mirada las líneas del texto en silencio. Es el tipo de lectura más frecuente y su uso es personal. La lectura silenciosa es más beneficiosa que la oral, sin embargo depende de cada uno definir sus preferencias con relación a esta actividad.

Los buenos lectores que lee o perciban el texto de una manera determinada, son más eficaces al mover los ojos delante de un papel escrito. Además, el lector competente no siempre lee de la misma forma, sino que se adapta a cada situación, utiliza varias microhabilidades de lectura, controla su proceso de leer y sabe elegir las estrategias adecuadas al texto y a la situación de lectura.

Proceso Lector

Las clasificaciones de tipos de estrategias de lectura que se han elaborado a partir de investigaciones son muchas; sin embargo, exponemos una clasificación que sigue de cerca el trabajo de Solé (1992). Dicha clasificación parte de establecer una distinción entre la misma a partir de tres momentos que ocurre cuando se lleva a cabo la actividad de lectura. En ese sentido, es posible hablar de estrategias que pueden aplicarse antes, durante y después del proceso lector.

Para que la actividad de leer para aprender tenga lugar adecuadamente, es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias autorreguladoras y especificas durante todo el proceso. Las actividades autorreguladoras deben estar presentes en todo momento para poder seleccionar y aplicar específicamente las estrategias de lectura. Ya lo han señalado **Paris, Wasik y Tuner (1991)**, “lo más importante no es que los alumnos posean un amplio repertorio de estrategias, sino que sepan utilizarlo eficazmente de acuerdo con un propósito y situación determinadas”.

Solé I. (1994) sustenta que: la lectura tiene subprocesos, entendiéndose como etapas del proceso lector: Un primer momento, de preparación anímica, afectiva y de aclaración de propósitos; en segundo lugar la actividad misma, que comprende la aplicación de herramientas de comprensión en sí; para la construcción del significado, y un tercer momento la consolidación del mismo; haciendo

uso de otros mecanismos cognitivos para sintetizar, generalizar y transferir dichos significados.

Solé (1994), divide el proceso en tres subprocesos a saber: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura:

a) Antes de la lectura; *c*omprende todo lo que se plantean preferentemente antes de llevar a cabo el proceso, las cuales tienen que ver con el establecimiento del propósito de leer. Y con las actividades de planificación sobre cómo enfrentar el proceso de comprensión de la lectura, con apoyo de los recursos cognitivos disponibles.

Para esta establecer el propósito de la lectura, siempre debe existir un propósito que le antecede. Por ello, se considera que establecer un propósito de la lectura es fundamental porque determinan la forma en que el lector se dirigirá al texto como la forma regular y evaluar todo el proceso.

Podemos decir que en el contexto escolar se privilegian cuatro tipos de propósitos para la comprensión de textos: *1. Leer para encontrar información general o específica, 2. Leer para actuar, 3. Leer para demostrar que se ha comprendido un contenido y 4. Leer comprendiendo para aprender.*

Las predicciones y elaboración de preguntas, según Brown y Palincsar (1985), sirven para proponer un contexto, y también implican directamente la activación y el uso del conocimiento previo. Y están puedan ser relacionadas durante la lectura.

b) ***Durante la lectura,*** en esta etapa las estrategias deben estar inherentes a la interacción directa del lector con el texto. Así para que el lector sea efectivamente un lector activo que comprende lo que lee, es necesario que pueda hacer algunas predicciones y cuando encuentre la información del texto se integre en los conocimientos del lector y se produzca la comprensión.

Es ejecutada en función del propósito y del plan previamente establecido y tiene que ver con los siguientes asuntos: *1. La consecuencia del proceso de comprensión, 2. La intensificación de proceso, 3. La identificación y resolución de distintos problemas u obstáculos que vayan apareciendo durante el proceso.*

Un aspecto esencial a lo largo de todo el proceso tiene que ver con el hecho de que los lectores no solo comprendan, sino que además debemos saber cuándo no comprendemos, y por lo tanto, podemos llevar a cabo acciones que permitan solucionar una posible laguna de comprensión. Esta es una actividad metacognitiva, de evaluación de la propia comprensión, y solo cuando es asumida por el lector su lectura se hace productiva y eficaz.

Una primera condición para que se aprenda es que los estudiantes puedan ver y entender como procede el docente para elaborar una interpretación del texto: qué expectativas tiene, qué preguntas formula, qué dudas se les plantea, cómo llega a la conclusión de lo que es fundamental para los objetivos que le guían, qué toma

y qué no toma del texto, qué es lo que ha aprendido y lo que le aprender… en definitiva, que asista a un proceso–modelo de la lectura, que les permita ver las estrategias de en acción (situación significativa y funcional).

c) ***Después de la lectura,*** estas estrategias son aquellas que ocurren cuando ya se ha tenido lugar la lectura. El primer lugar lo ocupada la estrategia autorreguladora de evaluación de los procesos y de los productos, en función por supuesto del propósito establecido. Gracias a esta actividad, es posible las actividades de supervisión y de toma de decisiones que el lector realizara para saber si el proceso de comprensión está ocurriendo en forma óptima o si algo está fallando, lo que puede provocar que no sea posible encontrarle sentido al texto. Después de la lectura debe realizarse una actividad valorativa para estimar el grado en que se ha comprendido.

En segundo lugar corresponde a las actividades de identificación; son variantes de atribución del sentido conseguidas gracias a la interacción entre los conocimientos previos y las características del texto.
Las actividades de identificación precisa la realización de varias actividades involucradas: *1. Construir una representación global del texto, 2. Hacer juicios sobre la importancia de la información y eliminar la información trivial, secundaria y redundante, 3. Hacer un análisis reflexivos sobre las ideas que se consideraron relevantes.*

PROCESO LECTOR	ESTRATEGIAS AUTORREGULADORAS	PROPOSITOS
Antes de la lectura	Establecimiento del propósito.	• Motivación de la lectura. • Establecer los objetivos. • Activar el conocimiento previo. • Elaborar predicciones • Realizar preguntas al alumno.
Durante la lectura	Monitoreo y supervisión.	• Realizar una lectura de reconocimiento. • Ejecutar tareas de lectura compartida. • Aplicar estrategias de apoyo al repaso (subrayado, tomar notas, etc.). • Solución de los errores y lagunas de comprensión.
Después de la lectura	Evaluación	• Identificación de la idea principal • Elaboración de resúmenes. • Formulación de preguntas en los tres niveles de la comprensión.

Niveles de la comprensión

La comprensión lectora es un proceso más complejo que identificar palabras y significados; esta es la diferencia entre lectura y comprensión. Es una habilidad básica sobre la cual se despliega una serie de capacidades conexas: manejo de la oralidad, gusto por la lectura, pensamiento crítico. Es una tarea cognitiva que entraña gran complejidad: el lector no solo ha de extraer información del texto e interpretarla a partir de sus conocimientos previos y metas personales sino que, además, ha de reflexionar acerca del proceso seguido para comprender en situaciones comunicativas diversas.

Las investigaciones llevadas a cabo por Rockwell (1982), Collins y Smith (1980) y Solé (1987), revelan que tanto los conceptos de los docentes sobre lo que es aprender a leer, como las actividades que se llevan a cabo en las aulas no incluyen aspectos relacionados con la comprensión lectora. Esto pone de manifiesto que los docentes comparten mayoritariamente la visión de la lectura que corresponde a los modelos de procesamiento ascendente según los cuales la comprensión va asociada a la correcta oralización del texto. Si el estudiante lee bien, si puede decodificar el texto, lo entenderá; porque sabe hablar y entender la lengua oral. Esta teoría tuvo tanto arraigo que aún hoy día los sistemas escolares basan en ella la enseñanza de lectura. Nuestro país no es una excepción, baste a manera de ejemplo, echar un vistazo a las guías curriculares de los programas y a los libros de texto existentes.

Existen varias propuestas para describir los niveles de comprensión lectora. La más conocida y aceptada por el Perú es la taxonomía de Barret. A partir de sus ideas, otros investigadores han aportado y, actualmente la propuesta más difundida presenta tres niveles de comprensión: Literal, inferencial y criterial.

a) Nivel Literal, es el primer nivel de comprensión, requiere de un proceso cognitivo simple, pues este nivel de comprensión implica el entendimiento de la información literal que nos presenta el texto de modo explícito. Esto quiere decir que el lector reconoce y recuerda los hechos o la información tal como aparece en el texto. Generalmente cuando necesitamos evaluar este nivel solemos hacer las siguientes preguntas: ¿Quién?, ¿Cuándo?, ¿Dónde?, ¿Con quién?...

En este nivel se indagan tres procesos básicos:

- El reconocimiento del sujeto, eventos u objetos mencionados explícitamente en el texto.

- La traducción del significado de una palabra o frase empleando otros términos más usuales, pero sin que estos alteren su significado literal.

- La identificación de relaciones entre componentes del párrafo o dentro de una oración.

b) **Nivel inferencial**, consiste en la capacidad para entender la información implícita u oculta que hay en el texto. Este proceso cognitivo se realiza a partir de las ideas explicitas o literales que contiene el texto. Cuando el lector hace inferencias va más allá del texto, pues completa el sentido del texto con el ejercicio de su pensamiento, ya sea a través de la inducción, la deducción, la comparación u otros procesos cognitivos.

Al momento de leer todo lector construye una línea horizontal de comprensión, dicha línea se halla segmentada en mayor a menor proporción, según la capacidad para elaborar inferencias que tiene el lector. Un lector eficaz cubre con las inferencias las brechas dejadas por la información oculta del texto. Cuando se evalúa el nivel inferencial se suele utilizar preguntas cerradas: ¿Qué se deduce del texto?, ¿Cuál sería el nombre del texto?...

En este nivel podemos desarrollar:

- Hipótesis de relaciones de causa efecto que no están explícitas en el texto.

- Deducción del significado de palabras o frases a partir del contexto del texto.

- Identificación de ideas principales, temas o enseñanzas que no están expresamente planteados en el texto.

c) **Nivel criterial**; para llegar a este nivel se requiere tener un amplio dominio del nivel literal e inferencial de comprensión. El lector en este nivel evalúa las ideas del autor y formula juicios de valor sobre el texto.

En este proceso también puede reformar hipótesis o bien refutar el proceso de argumentación del texto cuando este no es lo suficiente persuasivo. Tiene carácter evaluativo, pues tomo en cuenta la formación del lector, su criterio y el manejo de la información previa sobre el tema que está leyendo.

A continuación, te planteamos algunas formas de ejercitar este nivel:

- Analizar el contenido del texto (tema, acciones de los personajes, propósito y posición del autor, ideas que se transmiten en el texto…).

- Realizar una apreciación del contenido del texto (enjuiciar).

- Examinar la intención del autor y calificar desde su punto de vista personal

2.2.5.2. Producción de Textos

La enseñanza tradicional de la composición se ha centrado en el producto logrado por los alumnos, donde el profesor señala y trata de corregir sus errores, pero donde poco o nada enseña sobre cómo construirlo desde una perspectiva propiamente retórica, discursiva y funcional. Las prácticas más comunes de reacción son totalmente artificiales y de ejercitación inocua, dado que poco se aplica una composición como una actividad funcional dentro de un contexto comunicativo propio. **Castelló (1997)** ha señalado, que las tareas que los alumnos realizan en el aula regular tienen muy poco que ver con la posibilidad de que desarrollen una verdadera escritura reflexiva o epistémica (escritura para pensar y aprender)

Desde la perspectiva del enfoque, se admite que la producción es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representando (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en un discurso escrito, coherente, en función de contextos comunicativos y sociales determinados. **Emilia Ferreiro (1999),** cuando se refiere a la construcción de la escritura en el niño sostiene: que la escritura no solo es la producción de marcas graficas por parte de los niñas y niños; también; es la interpretación de esas marcas gráficas. Dicho de otro modo sustenta que escribir no solo es producir marcas o descifrar marcas hechas por otros; sino de producir un lengua escrito a interpretar mensajes de distintos tipo y distintos grado de complejidad; algo que también supone conocimiento

acerca de este objeto complejo (la lengua escrita), que se presenta en una multiplicidad de usos sociales.

En definitiva la producción de textos, trata que para cada alumno el escribir no sea sinónimo de aburrimiento, bloqueo o fracaso, sino que evoque más bien proyectos realizados gracias a la escritura, o proyectos de escritura de ficción llevados a cabo.

Componentes de la producción

Todo escrito compren 3 componente de producción; en definitiva, se trata de que cada alumno al escribir evoque proyectos de escritura desde sus propias ideas. Es difícil aislar algunos de los componentes del proceso de producción,

a) **Las condiciones de producción***:* sirven para responder a las intenciones, tiene un propósito definido, difiere según las situaciones y permite comunicar, narra historias, deja testimonios desde su misma perspectiva.

b) **La intención del producto***,* la escritura da el poder de hacer venir gente a una reunión, de obtener una ayuda de la municipalidad, solucionar conflictos con un monitor, de hacer reír o soñar a sus compañeros inventado historias, de obtener autorización para visitar el centro computacional de una gran empresa.

c) **La interpretación del autor***; el placer que puede producir la producción de un escrito*, es de inventar, de construir un texto, de comprender cómo funciona, placer de unir palabras, de superar las dificultades

enfrentadas, placer de encontrar el tipo de escrito y la formulación más apropiada a cada situación, placer de progresar place de la tarea llevada a cabo hasta el fin, del texto terminado y bien presentado.

CONDICIONES PRODUCTORA	INTENSIÓN DEL PRODUCTO	INTERPRETACION DEL AUTOR
La escritura cumple una función y un propósito comunicativo: ✓ Enviar una carta. ✓ Dar a conocer los resultados. de una actividad. ✓ Contar un cuento, historia. ✓ Escribir recuerdos…	*Eso determina las condiciones para la redacción, según el destinatario:* ✓ Lenguaje formal o informal. ✓ Tipo de vocabulario, etc. ✓ Lector o grupo de lectores.	*Permitir a las personas valerse por sí mismas en la sociedad y en el mundo letrado:* ✓ Expresar el mundo interior a través de la palabra escrita. ✓ Tomar conciencia de que el lenguaje escrito es útil para la vida diaria.

Funcionalidad de la producción

Para profundizar el estudio de producción, debemos considerar los análisis de Fayol (1991), quien ha mencionado que las producciones escritas poseen dos aspectos esenciales: los funcionales y los estructurados:

Conforme a los aspectos funcionales, las composiciones escritas se organizan en base en un tema determinado y entorno a un efecto comunicativo instrumental esperado sobre un lector-destinatario y tomando en cuenta criterios contextuales. Así la persona que redacta un escrito tiene que tomar decisiones reflexivas entorno a cuestionamiento.

Hayes y Flower (1986) señalas que cuando se compone un texto, se realiza una actividad orienta a metas y propósitos determinados, en pocas palabras es una tarea de solución de problemas complejos.

Conforme a su aspecto estructural, la producción textual parece constituida de tres procesos centrales, la cual explicaremos en el proceso de producción.

ASPECTO FUNCIONALES	ASPECTOS ESTRUCTURALES
¿Qué decir? ¿Cómo decirlo? ¿Para quién decirlo? ¿Para qué decirlo? ¿Por qué decirlo?	Planificación Textualización Edición

Proceso Productor

La producción de textos como un proceso de escritura y reescritura, hasta tener el texto en su versión final. Implica centrar la atención en el proceso más que en el producto, pues la calidad del texto, depende de la calidad del proceso.

La escritura es un proceso complejo, que requiere de varios pasos o etapas, en las que se van revisando diferentes talantes (de uso del lenguaje y de estructura).Por ello, la primera escritura, siendo ya un texto, es revisada y mejorada hasta llegar a la versión final.

La producción de textos comprende las siguientes etapas:

a) **La planificación**; es la actividad inicial en la cual se precisa a quién le escribo, con qué propósito lo hago, qué es lo que quiero decir, en qué material lo escribiré, cómo es el texto que debo escribir, etc. Según lo que van a escribir los niños, la docente orientará la organización de sus ideas utilizando organizadores gráficos que les permita visualizar todas ideas que tienen antes de escribir.

Se trata de prepararse para escribir, de tener un espacio previo a la escritura que les permita proyectarse no solo en lo van a hacer, sino también pensar en el destinatario para el cual está dirigido el texto, es en ese momento que el enfoque comunicativo cobra sentido.

b) **La textualización**, o escritura del primer borrador. Es el momento de poner en blanco y negro todas las ideas, apoyándose en el esquema elaborado en la planificación. En esta etapa lo más importante es el fondo y no la forma, es decir lo fundamental es el contenido y no la ortografía o la gramática, pues ello se mejora después.

El docente debe dar tiempo suficiente a los niños y las niñas para trabajar la primera versión o borrador donde se expresen por escrito y lo hagan con libertad. No apurar, ni presionar a los niños y niñas en este momento, es muy importante, porque no se trata de un simple borrador, se trata del primer escrito, que es un esbozo completo del texto con las ideas que el estudiante considera fundamentales.

c) **Edición,** el primer paso es revisar los textos y son los propios niños y niñas que deben hacerlo, ellos podrán mejorarlos con las capacidades que ya han alcanzado en la adquisición del lenguaje escrito. Por ejemplo: si escribieron un carta y olvidaron firmarla, o si escribieron un cuento y no escribieron el desenlace o si por el contrario no usaron mayúsculas en los nombres propios etc. Luego, es necesario que los estudiantes entre pares se muestren sus escritos y los comparen, para ir mejorando progresivamente.

En este sentido, es importante, realizar una evaluación parcial, hecha por el mismo estudiante (autoevaluación), por sus pares (coevaluación) y por el o la docente, con el fin de averiguar si utilizaron las nuevas herramientas construidas sobre el lenguaje y mejorar la producción, con las sugerencias dadas por los compañeros y la maestra o el maestro. Al finalizar el proceso de producción el estudiante está preparado para escribir la versión final de su texto, teniendo en cuenta la estructura, características, elementos de coherencia y cohesión del texto, que fueron revisados en la etapa anterior del proceso de producción.

Es importante no olvidar el propósito del escrito y que cumpla su función social por ejemplo, si se ha escrito una canción para el cancionero del aula, es necesario armar el librito y usarlo en el aula, o si por ejemplo el propósito fue hacer descripciones de animales en peligro de extinción para hacer un álbum, debemos organizarnos para elaborar el álbum y quizás compartirlo con la otra aula o escuela cercana.

2.2.6. LA LECTOESCRITURA

Tradicionalmente el proceso de adquisición del sistema alfabético había sido reducido al aprendizaje de un código de transcripción (de sonido en grafemas). Los métodos tradicionales de alfabetización han preocupado sistemáticamente enseñar de manera empírica la relación entre escritura alfabética y los aspecto sonoros del habla, todos parecen creer que enseñar a leer y a escribir tiene que ver mucho con la paciencia que con el conocimiento. A lo largo de los años hemos visto como se enseña con la ayuda de textos escolares, manual o cartillas que indica paso a paso, los temas a tocar y las actividades a realizar, las letras, sonidos, palabras, frases, oraciones y párrafos a introducir en una decretada secuencia (ascendente y descendente) que no deja lugar a equivoco, ni requiere del maestro otra competencia que no se seguir instrucciones al pie de la letra**. Pemjean y Santis (2007)**

Hace apenas unos años y en el contexto de reformas educacionales, nuestra visión del proceso de adquisición del sistema de escritura varia radicalmente. Primero con una reconsideración del proceso de lectura y las actividades del lector que paulatinamente ha sido acumulado, evidencias que señalan la importancia de las experiencias de interpretación y producción de textos que tiene lugar en el niño, incluso mucho antes de su ingreso a la escuela. Luego con la implementación del aprendizaje significativo, como un marco de referencia en el cual la socialización de los aprendizajes y la apreciación de sus saberes previos, constituye un pilar del proceso.

Los procesos de lectura y escritura generalmente son presentados en la literatura como la imagen refleja el uno del otro. Sobre el cual actúan componentes sintácticos gráficos y fonológicos para producir una estructura comunicativa. Este punto de vista del procesamiento del lenguaje es fomentado a veces por la distinción hecha entre hablar y escribir como procesos expresivos por una parte; escuchar y leer como procesos receptivos. Wilson (1981) expresa que cualquiera sea el proceso de segundo orden que se presente primero en la sala de clase, es claro que uno tenga influencia positiva en el otro y que ambos procesos se desarrollen como una natural extensión del deseo del niño de comunicarse.

Dada la simultaneidad de la lectura y la escritura como proceso de aprendizaje, nos referíamos a estos dos conceptos a tratar conjuntamente como proceso lecto-escritor. De modo que la lectura y la escritura son dos aspectos de un mismo proceso. De ahí la conveniencia de que exista simultaneidad en la enseñanza de las mismas. Sin embargo, es palpable la dificultad de una sincronización total, debido a la diversidad de funciones implicadas en cada uno de los procesos y a la diferente motivación para el alumno en uno y otro ejercicio.

La solución al problema no está en retrasar el aprendizaje de menor dificultad para regularla ambos procesos, sino en proporcionar actividades paralelas de manera que todo lo que lea el alumno sea reproducido gráficamente y viceversa. Este medio genera beneficios para la respuesta al desarrollo de pensamiento comunicativo.

LECTURA: Leer a lo largo del tiempo ha denotado muchas definiciones, como lo señalaron **Weawer y Resnick (1979),** durante mucho tiempo leer había sido asimilado a declamar el texto impreso; leer significaba lectura oral y se asumía que el texto había sido comprendido cuando se pronunciación era clara y correcta. Las cosas empezaron a cambiar cuando se abrió un camino hacia la comprensión, de allí que ahora se concibe que leer es comprender un texto. Leamos como leamos, deprisa o despacio, a trompicones, siempre si el mismo ritmo, en silencio u en voz alta; lo que importa es interpretar lo que le vehiculan las letras impresas, construir un significado nuevo en nuestra mente a partir de estos signos.

Esto es lo que significa básicamente leer:

- Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura.

- Leer es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos. Leer es antes que nada, establecer un diálogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas en el texto.

- Leer es también relacionar, criticar o superar las ideas expresadas; no implica, aceptar tácitamente cualquier proposición, pero exige del que va a criticar u ofrecer otra alternativa, una comprensión cabal de lo que está valorando o cuestionando.

ESCRITURA: las vertientes graficas tradicionales hacían necesaria la enseñanza de la escritura (caligrafía y ortografía). La primera dotaba de habilidades al alumno para trazar líneas y trazos con fluidez y claridad, la segunda era el perfeccionamiento de la gramática. El objetivo principal de esta enseñanza era lograr una grafía bella, legible y correctamente escrita. De ahí que se precisó adoptar métodos adecuados para efectuar una serie de ejercicios en los cuadernos que estimulen al alumno para que el aprendizaje se desarrolle con éxito.

Hoy en día la escritura constituye una modalidad de lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables. La persona que escribe, codifica sus pensamientos. Cuando un niño o niña escribe una carta, un cuento o una invitación, demuestra sus habilidades para transmitir sus ideas mediante símbolos visuales, para ordenar las secuencias, establecer relaciones, anticipar correcta ubicación de las palabras o ideas y para seleccionar las formas más aceptabas en cada combinación de palabras frases o párrafos.

Por lo tanto básicamente escribir significa:

- Escribir permite adquirir, recuperar y retener un lenguaje oral.

- Escribir permite clasificar y perfecciona el pensamientos propios como mayor facilidad, registrar ideas y planteamiento de los otros para luego de haberlos leídos o escucharlos; escribirlos.

- Escribir sirve a niño para la expresión de los múltiples requerimientos de las situaciones escolares: (tomar notas o apuntes, escribir instrucciones, efectuar redacciones libres, etc.)

Por lo tanto la lectura y la escritura no pueden estar separadas en el currículo escolar. **Applebbe (1977),** en especial, dice que las correlaciones entre distintas destrezas de lenguaje se encuentran en interdependencia con la madurez sintáctica y que las experiencias de la lectura y escritura tienden a mejorar la una con la otra.

Entonces definimos a la lectoescritura como la capacidad y habilidad de leer y escribir adecuadamente, pero también, la lectoescritura constituye un proceso de aprendizaje en el cual los educadores pondrán especial énfasis a los niños diversas tareas que implican actividades de lectoescritura**.** Como de su denominación se desprende, lectoescritura supone la unión de dos procesos íntimamente vinculados, tal es el caso de la escritura y de la lectura**;** leer y escribir son actividades complejas pero fundamentales de las cuales dependerá el hecho que el individuo siga aprendiendo por el resto de su vida. También son determinantes para poder ingresar en el saber organizado, que es sin dudas el elemento más importante de una cultura.

Montessori, Para ello recomienda contarles al niño y la niña muchos poemas y cuentos, enseñarles rimas y canciones, hacer juegos de lenguaje, etc. De esta forma no solo se está ampliando su vocabulario, sino a la vez, comprende el significado de esas nuevas palabras adquiridas. Del grado de adquisición del lenguaje oral, dependerá más tarde la riqueza de su expresión escrita y de la comprensión lectora, por lo que no se debe descuidar esta faceta.

2.2.6.1. Funcionalidad de la Lectoescritura

Es evidente que aprender a leer y a escribir es, en las sociedades modernas desarrolladas, algo más que adquirir la capacidad de asociar sonidos y grafías o de interpretar y utilizar un código. Estar alfabetizado es estar en condiciones de enfrentarse convenientemente con textos diferentes para acudir a la acción, sentimientos u opinión que se propone en ellos, en el contexto de un campo social determinado. **Wells (1986)**

Por lo tanto la meta de la educación es, de manera general, capacitar a los individuos para que lleguen a ser pensadores y comunicadores creativos y críticos, solamente se puede aceptar como adecuado un modelo de alfabetización que reconozca la importancia del modo epistémico, y esto es así sea cual sea el ámbito cultural del cual provengan los estudiantes.

Comomer y Camps (1991). Identifican cuatro funciones en la adquisición y el domino de la lengua escrita:

a) **Función Ejecutiva**; es la capacidad de traducir un mensaje del modo escrito al hablado y viceversa. Implica el domino del código y es el que la escuela trabaja de formación casi exclusiva. Recordemos que la mayoría de prácticas escolares van en esta dirección: lectura en voz alta, dictado, ejercicios ortográfico, etc., comprobaciones de la adquisición del código y del grado del conocimiento de la regla que los regulas.

b) **Función Práctica***;* concibe la lengua escrita como hecho de comunicación interpersonal que permite resolver la exigencias cotidianas y que por lo tanto implica, además, el conocimiento de las características de ciertos tipos de textos. ¿Quién no ha necesitado algunos vez escribir una instancia, un currículum, una carta de reclamación o presentación?, son textos que precisan otros conocimientos, además de los estrictamente referidos al código.

c) **Función Instrumental**; permite buscar y registrar información de la información escrita. Aquí es donde seguramente se produce la mayor paradoja escolar. Para resolver un problema matemática hay que interpretar un enunciado, seguir un proceso repleto de anotaciones y cálculos y, finalmente, formular un resultado. En todos casos, la lengua es instrumento al servicio de las matemáticas. Podríamos citar un ejemplo simular referido a las ciencias naturales, la filosofía o la música. El dominio instrumental.

2.2.6.2. Niveles de la Escritura

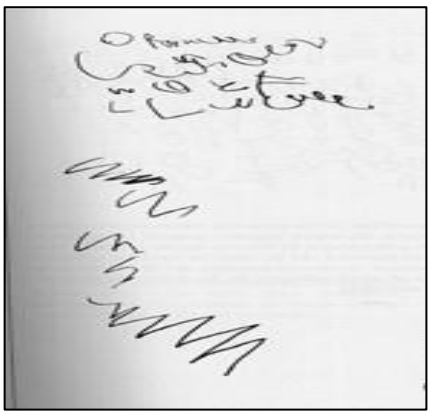
A partir de las investigaciones de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, se presenta las principales características de la evolución de la escritura, considerando el proceso de construcción del código escrito.

a. Nivel presilábico: Los niños no perciben todavía la relación entre los signos del lenguaje escrito y los sonidos hablados. El niño descubre y registra las diferencias entre el dibujo y la escritura y esta empieza hacer entendía como un objeto simbólico.

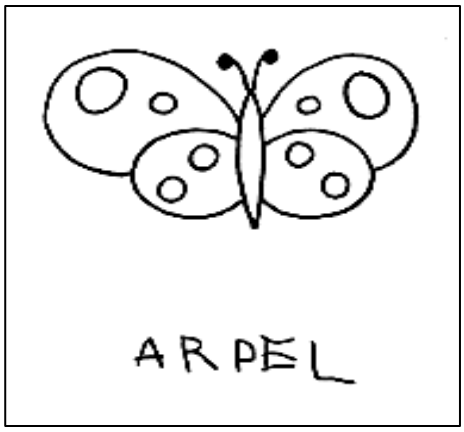
Es así, como los niños y las niñas realizan diferentes trazos como líneas curvas cerradas o semicerradas, líneas rectas y otras.

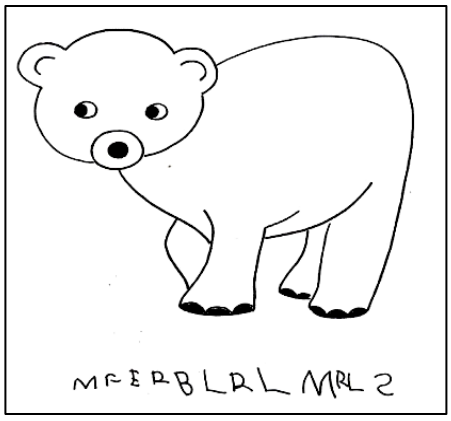
Ejemplo1:





Mantienen correspondencia entre el dibujo y el objeto, es decir, sus escritos son más largos, con más trazos y grafías, y ocupan mayor espacio si escriben el nombre de un animal grande o de una persona de mayor edad; y a la inversa, si se trata de un animal pequeño o de un bebé o niño. Ejemplo, oso y mariposa:

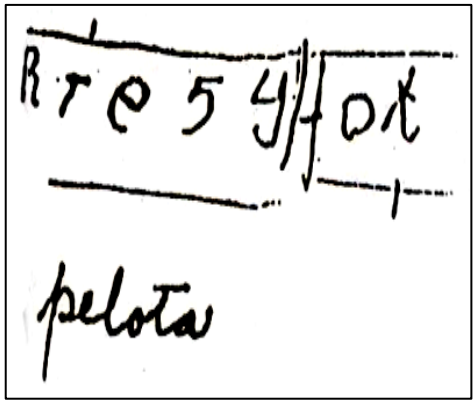


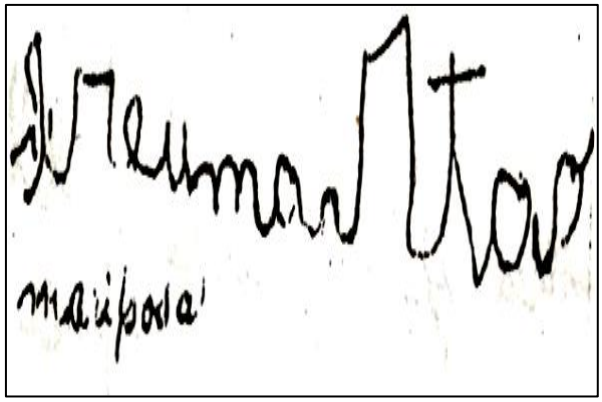


Los niños distinguen la escritura del dibujo, para escribir empiezan a colocar grafías indistintamente.

Escriben sus grafías siguiendo un orden lineal horizontal, como observa que escriben los adultos.

Ejemplo 2:





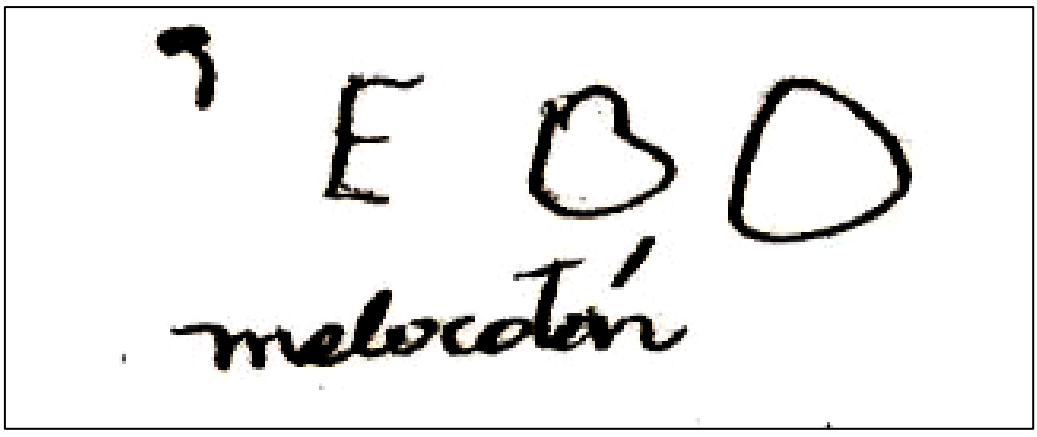
Los niños hacen una lectura global, es decir, cada letra vale por el todo. Las partes y el todo aún no se analiza. Y las producciones presentan formas gráficas diferentes, en cantidad o variedad interna.

b. Nivel silábico: Se establece una clara relación entre los sonidos de las sílabas y las grafías de su escritura. Esto no significa aun que las letras tengan un valor sonoro estable, pero es un gran avance en la búsqueda de una correspondencia término a término entre las partes de la palabra hablada y la palabra escrita.

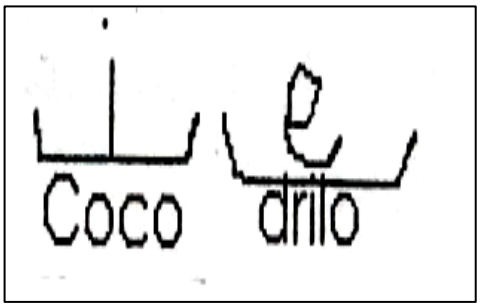
En este nivel el niño que ya escribe e interactúa con otros y otras escrituras; inicia un proceso de comparación y diferenciación y de búsqueda en sentido para sus producciones.

Se pasa de una correspondencia global a una correspondencia entre las partes del texto (cada letra) y la expresión oral (sílabas). Recién aparece la idea de que la escritura representa partes sonoras del habla

Ejemplo 3:



Sin valor sonoro convencional se presenta cuando a cada sílaba le corresponde una grafía de forma arbitraria. Estamos hablando de un silábico inicial. *Ejemplo 4:*	Con valor sonoro convencional se presenta cuando a cada sílaba le corresponde una grafía relacionada al sonido de la consonante o de la vocal. En este caso es un silábico estricto. *Ejemplo 5:*





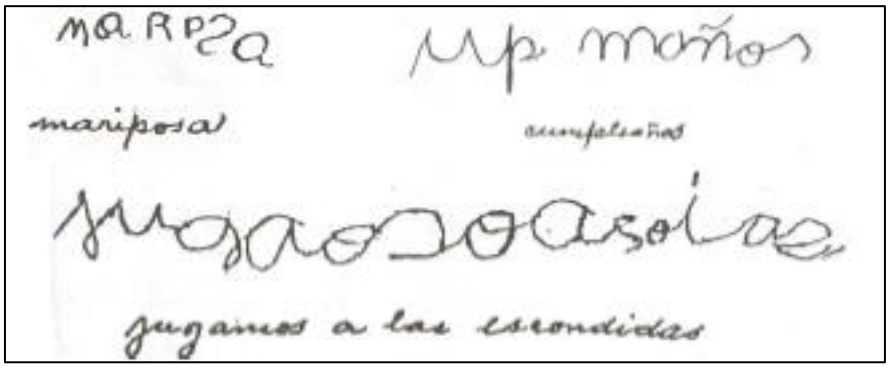
El niño utiliza su hipótesis silábica para escribir cualquier texto, sin embargo, para escribir su nombre, mamá, papá, etc., lo hace de manera “alfabética”. En este caso realiza una correspondencia global entre el nombre y la escritura.

La hipótesis silábica es una construcción de la escritura propia del niño y no significa que esté aprendiendo a leer y escribir a partir de sílabas. Por el contrario, el enfoque comunicativo permitirá que evolucione en su escritura y pase de un nivel a otro superior.

c. Nivel silábico - alfabético: cuando el niño llega al nivel silábico se siente más confiado porque descubre que puede escribir con lógica. Él cuenta los pedazos sonoros, es decir, las silabas, y coloca un símbolo para cada pedazo. Esta noción de que cada silaba corresponde a una letra pude darse con un o sin valor sonoro convencional. Es común que en esta fase los niños permanezcan largo tiempo porque se sienten que pueden escribir cualquier palabra pero sus conflictos resurgen cuando él y los adultos no logran leer lo que le escribió.

Es un período de transición o de paso del nivel silábico al alfabético. Escribe más de una grafía por cada sílaba. Al lado de una palabra escrita correctamente encontramos otra escrita según la hipótesis silábica.

Ejemplo 6:



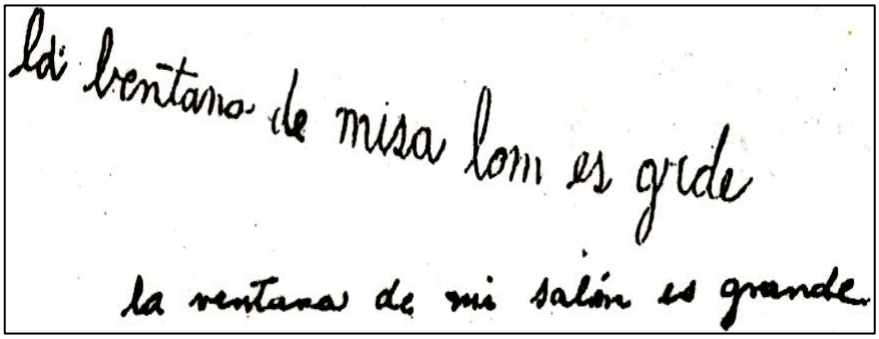
Es el momento de las múltiples preguntas como: ¿Cuál es la sa? ¿Cuál es la s? ¿Cómo cuál se escribe?

A los niños y las niñas les resulta difícil coordinar las hipótesis que han ido elaborando sobre la escritura y la información que el medio le provee (por ejemplo: el nombre propio y otras escrituras fijas). Sin embargo, estás situaciones al mismo tiempo que le producen conflicto son las que permiten acceder al nivel inmediatamente superior.

d. Nivel alfabético: aquí se establecen correspondencia entre el fonema y la grafía progresivamente. Tomando conciencia de los fonemas correspondientes al habla, analizando las producciones escritas que lo rodean, pidiendo información o recibiéndola, llegan a conocer las bases de nuestro sistema alfabético de escritura, que cada fonema es representado por una letra.

El estudiante ya ha adquirido el código escrito. Cada grafía corresponde a los valores sonoros convencionales.

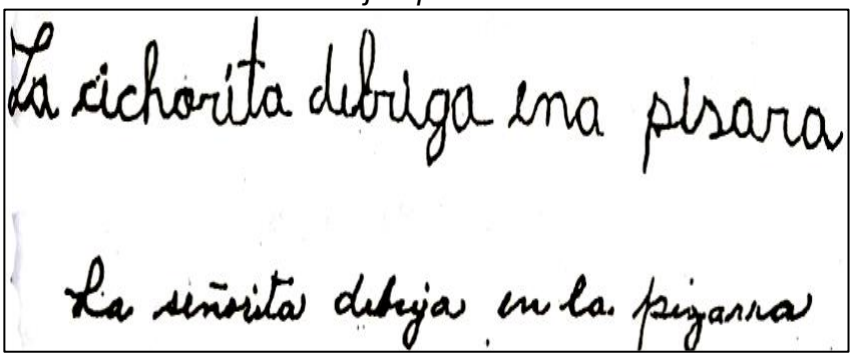
Ejemplo 7:



En esta etapa ya pueden realizar el análisis sonoro de los fonemas en cada palabra.

Hay conflicto cuando aparecen sílabas que no responden al esquema consonante más vocal, por ejemplo, las inversas, trabadas y complejas. Presenta algunas dificultades para separar las palabras y la ortografía, pero su escrito puede entenderse con facilidad.

Ejemplo 8:



Entonces, no se trata de un “garabateo”. Aprender a interpretar el escrito es un largo aprendizaje pero muy importante para los maestros.

2.2.6.3. Estadios del Aprendizaje de la Lectura

La conocida especialista Chall, ha propuesto una secuencia que es ahora recogida y utilizada por la mayoría de estudiosos en el tema. Basándose en sus planeamientos, Mercer (1991) describe que los niños se mueven a lo largo de 6 etapas cuando están aprendiendo a leer y desarrollándose como lectores. Esta descripción es la siguiente:

Estadio 0: "La prelectura; este es el estado de preparación indirecta. Cubre un periodo cronológico que empieza con el nacimiento del niño y se extiende aproximadamente a los 6 años de edad. Durante este periodo, el niño va adquiriendo las experiencias, el lenguaje oral, los conceptos y el vocabulario que necesitara más adelante cuando ingrese al aprendizaje formal de a lectoescritura. Además, de manera gradual y no sistemática, el niño va desarrollando algún grado de familiaridad con el lenguaje escrito. Aprenderá quizá las letras, señales y algunas palabras simples. Uno de os aspectos indispensables es que en esta etapa el niño logre algún grado de desarrollo de las habilidades metalingüísticas tales como la conciencia fonológica, o la sensibilidad a la escritura fonética de las pablaras del propio lenguaje oral.

Estadio 1: "La lectura inicial"; el aprendizaje de la lectura inicial cubre aproximándome dos años, los correspondiente al 1º y 2º grado de escolaridad primaria. Durante ellos se produce a llamada ruptura del código, por parte del alumno que comprende y aprende las relaciones entre los sonidos del lenguaje oral y los símbolos del lenguaje escrito, o fonemas y grafemas, y adquiere los procesos básicos para el reconocimiento de las palabras. Como describe Mercer, los niños pueden pasar por un periodo en el que leen con lentitud y palabras por palabras. Algunos exhiben dificultades con la lectura inicial, en gran parte debidas a un pobre desarrollo de sus habilidades fonológicas. El profesor conduce a alumno a la comprensión de texto estimulando a través de preguntas y conversaciones.

Estadio 2: "La confirmación y a fluidez"; durante el 2º y 3º los niños continua su aprendizaje, consolidando el reconocimiento de palabras y la velocidad de la decodificación. Por ello, se puede decir que este es el estadio en el que se encaminan hacia a automaticidad. Con la práctica intensiva de la lectura en el aula y en el hogar y la mayor familiaridad con las palabra, su lectura se hace más correcta y más velos. Se menciona adema que en esta etapa pueden leer de cien a ciento cuarenta palabras por minuto, cometiendo solo uno o dos errores y que aprenden a usar en contexto, en la comprensión de textos familiares y sencillos.

Estadio 3: "Leer para aprender"; este periodo es más prolongado, pues abarca desde el 4º de primaria hasta el 2º de secundaria, y marca un cambio sustancial respecto al estadio anterior. Encontraremos que el alumno ya no está abocado a aprender a leer, sino que lee para aprender, para adquirir información y conocimiento y para experimentar sensaciones y sentimientos. El alumno se ve expuesto a una gran variedad de materiales y usa la lectura silenciosa de manera intensiva. Aprende a leer integrando su información previa con el contenido del texto.

Estadio 4: "Puntos de vista múltiples"; en este periodo, la lectura en la escuela secundaria, requiere que el alumno maneje una variedad de puntos de vista y que compare y evalué información procedente de varias fuentes. Se espera que la mayoría de los estudiantes lean libros completos de material avanzados. A través de la lectura y el estudio del material que varían

ampliamente en tipo, contenido y estilo, los educandos practican la adquisición de conceptos difíciles. A este nivel de los procesos metacognitivos, juega un papel importante a través del monitoreo y la evaluación de la comprensión de textos mientras se lee. La enseñanza del monitoreo de la comprensión debe ser seguida por la enseñanza de destrezas y de uso de material de referencia.

Estadio 5: "Construcción y reconstrucción"; este es el estadio típico de los estudiantes universitarios. En él, los educandos leen con cuidado y profundizan textos profesionales para construir información de acuerdo a sus propios fines. Este tipo de lectura requiere una sólida base de información previa. Por ello, depende de gran medida de las adquisiciones logradas en los estadios 3 y 4, las cuales no dice: depende a sus vez de las destrezas y la fluidez logradas en los estadios previos.

2.2.7. EL ENFOQUE INTERCULTURAL Y EL ENFOQUE AMBIENTAL

Desde la DIGEIBIR se asume la interculturalidad como: Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad. Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y práctica culturalmente distintos, buscando un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia. Es un espacio de negociación y de traducción, donde las desigualdades sociales, económicas y políticas y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no se ocultan, se reconoce, se confronta y se trabajan.

El sentido de la educación intercultural para todos es el de conocernos mutuamente, de aprender a vivir juntos y de aportar cada uno la riqueza de su diversidad. Ello supone valorar lo propio pero además aceptar y valorar la diversidad y respetar expresiones culturales distintas. Requiere también que seamos críticos frente a estas expresiones culturales, pues lo que se busca es adoptar aquellos referentes culturales que contribuyan al desarrollo personal y social de los estudiantes.

Por la configuración de la sociedad peruana pluricultural y multilingüe y sus dinámicas internas (migración – comunicación) es inequitativa y discriminadora la educación monocultural. El conocimiento, valoración y respeto de las diferentes culturas, las capacidades de comunicación, la interacción entre los peruanos, es hoy por hoy responsabilidad de la educación.

La atención a la diversidad implica que la escuela debe de dejar ser el espacio de reproducción de las diferencias sociales, culturales y de poder. Más bien debe pasar a ser vista como un espacio de oportunidad para generar reconocimientos y valoración de lo propio y lo apropiado y de apertura amigable hacia lo diferente. En consecuencia, la escuela se transformaría en un ámbito de producción y reproducción cultural y del ejercicio cotidiano de convivencia intercultural en el marco mayor de las diversas interacciones de los actores educativos y sociales.

El enfoque intercultural, permite el tratamiento pedagógico de la diversidad cultural y lingüística y vehiculiza la participación social en la gestión educativa. El enfoque intercultural para la construcción de las propuestas, considera la autoestima, la identidad personal y social; los conocimientos, las prácticas locales, la unión, la diversidad y la comunicación de interrelación y cooperación.

Es un enfoque pedagógico crítico de construcción dialéctica, busca la democratización, visibilización y re-estructuración de la diversidad sociocultural y sociolingüística, substancialmente: para un desarrollo endógeno revitalizando las tradiciones orales, las formas propias de aprender – enseñar, normas y valores, y la cosmovisión de los diversos pueblos con la participación de la sociedad en su conjunto, viabilizando las diferencias históricas construidas para forjar igualdad de oportunidades en un contexto donde el ejercicio del poder sea equitativo, partiendo de lo propio e incorporando aspectos positivos de otras culturas y del entorno global.

Desde este **el enfoque ambiental**, articulado a la interculturalidad, permite incorporar los saberes, conocimientos, tecnologías prácticas productivas, valores, normas sociales en el área pedagógica integrada de Persona y ambiente (Personal Social y ambiente).

Esta etapa es fundamental para el inicio de la lectura y escritura los textos de la tradición oral de nuestras comunidades. En ella están las canciones, los cuentos, las recetas, los relatos, adivinanzas, etc., con toda su carga de valores socio cultural. Está demostrado que cuando los niños y niñas empiezan a leer y escribir textos, van incorporando las características de la escritura convencional. Es decir, como señalan **McLana y McNamee** "cuando ven escritos en su entorno observan características visuales como la linealidad, la horizontalidad y la repetición. El hecho de que determinadas formas aparezcan una y otra vez, sirven para elaborar sus propios principios y conceptos sobre la lengua escrita". No sólo se irán familiarizando con tales características, sino que irán encontrando diferentes indicios y señales que corresponde a cada texto.

2.3. DEFINICIÓN DE TERMINOS BÁSICOS

- **Alfabetización**: proceso a través el cual las personas aprendemos a leer y escribir.

- **Analfabetismo funcional:** incapacidad de un individuo para utilizar su capacidad de lectura, escritura y cálculo de forma eficiente en las situaciones habituales de la vida.

- **Aprendizaje**: es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento y la observación.

- **Aprestamiento**: es un proceso de preparación para cualquier actividad que se quiere iniciar, es permanente en toda la vida del ser humano.

- **Bilingüe:** es la capacidad de una persona para utilizar indistintamente dos lenguas. Capacidad que tiene todo ser humano de aprender más de una lengua y como éstas actúan entre sí y se apoyan unas a otras en los procesos de adquisición y/o aprendizaje de las mismas.

- **Competencia comunicativa**: es la capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación; elaborar e interpretar los diversos eventos comunicativos.

- **Composición escrita**: es un proceso complejo, que comienza cuando se le presenta al escritor una situación de comunicación.

- **Comprender**: es la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas**.**

- **Comprensión lectora:** implica la construcción del sentido de la interacción con la diversidad de los textos y los mensajes expresados en distintos códigos. La comprensión es el proceso de elaborar el significado por la vía de aprender las ideas relevantes del texto.

- **Comprensión oral:** es comprender el mensaje y para hacerlo debemos de poner en marcha en proceso cognitivo de construcción de significados y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente (escuchar).

- **Comprensión textual:** el acto de comunicación humana da fe de un importante proceso que facilita a los sujetos que en ella intervienen, la atribución de significados asociados al tema sobre el que se intercambia, de acuerdo con los saberes que estos poseen al respecto.

- **Conversación:** forma de lenguaje oral más espontaneo y frecuente que se da entre las personas.

- **Educación**: el proceso multidireccional mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar. La educación no sólo se produce a través de la palabra, pues está presente en todas nuestras acciones, sentimientos y actitudes.

- **Enfoque comunicativo**: acción y la consecuencia de enfocar. Este enfoque estudia las consecuencias pragmáticas que posee la comunicación de carácter interpersonal, concibiendo a la comunicación como una estructura abierta de interacciones que se producen en un contexto

- **Enseñanza**: es el proceso de transmisión de una serie de conocimientos, técnicas, normas, y/o habilidades, basado en diversos métodos, realizado a través de una serie de instituciones, y con el apoyo de una serie de materiales.

- **Escuchar**: es un verbo que hace referencia a la acción de poner atención en algo que es captado por el sentido auditivo.

- **Escritura:** es un sistema gráfico de representación de una lengua, por medio de signos trazados o grabados sobre un soporte.

- **Estimulación:** es el conjunto de medios, técnicas, y actividades que se emplea en niños desde su nacimiento hasta los seis años, con el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas, físicas y psíquicas.

- **Expresión escrita:** consiste en exponer, por medio de signos convencionales y de forma ordenada, cualquier pensamiento o idea.

- **Expresión oral:** comprende la capacidad de reproducir los mensajes de forma oral como instrumento para comunicar sobre procesos u objetos externos a él.

- **Habilidad**: es el grado de competencia de un sujeto concreto frente a un objetivo determinado. Es decir, en el momento en el que se alcanza el objetivo propuesto en la habilidad.

- **Habilidad comunicativa**: procesos que desarrolla el hombre y que le permite la comunicación, entre los que se encuentran: hablar, escuchar, comprender y escribir.

- **Hablar**: es la capacidad de comunicarse mediante sonidos articulados que tiene el ser humano**.** Estos sonidos son producidos por el aparato fonador.

- **Hispano hablantes:** personas que tiene como lengua materna al idioma castellano.

- **Lectoescritura***: s*e refiere al período donde los niños acceden a leer y escribir

- **Lectura:** capacidad y habilidad que permite al hombre adquirir conocimientos, análisis, síntesis aplicación y valoración del contexto.
- **Lenguaje:** medio destinado tanto a la creación como a la expresión del pensamiento. Instrumentos de comunicación que permite la interacción del hombre en sociedad.

- **Método**: se refiere al medio utilizado para llegar a un fin

- **Producción de textos:** es el proceso mediante el cual se produce textos escritos, implica elaborar un significado global y preciso; utilizando el código escrito, teniendo como factor preponderante la necesidad de poder escribir.

- **Texto**: es una unidad lingüística formada por un conjunto de enunciados que tienen una intención comunicativa y que están internamente estructurados.

2.4. HIPÓTESIS

Hipótesis alterna

Existe una relación significativa entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014.

Hipótesis Nula

No existe una relación significativa entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014.

2.5. VARIABLES

VARIABLES	DEFINICIÓN
Variable 1 El enfoque comunicativo textual	Es la aplicación didáctica de la lingüística, no está planteado a modo de pasos que debe seguir el docente de manera rígida sino como situaciones que deben propiciar la reflexión y el uso de la propia lengua, que permita a los niños apropiarse del código alfabético de manera sistemática y planificada.
Variable 2 Lectoescritura	Capacidad y habilidad de leer y escribir adecuadamente**,** en el cual los educadores proponen a los niños diversas actividades motivantes, conectándolos con algún objeto de interés.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

A continuación indicaremos el tipo de investigación y el nivel de investigación que se ha aplicado, en cumplimiento del objetivo general y los objetivos específicos para la obtención de resultados de la tesis.

3.1.1. Tipo de Investigación: Este tipo de estudio corresponde a una investigación básica, también es la llamada investigación fundamental o investigación pura, se suele llevar a cabo en los laboratorios; contribuye a la ampliación del conocimiento científico, creando nuevas teorías o modificando las ya existentes. Una concepción más significativa, la investigación básica es puramente investigación teórica, destinada a aumentar el conocimientos sobre determinados conductas y fenómenos; sin embargo, no está para resolver cualquier tipo de problemas existentes A partir, de estas nociones, se identifica la relación

que existe entre el enfoque comunicativo textual y lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha.

3.1.2. Nivel de Investigación: El nivel de estudio es descriptivo, también conocida como la investigación estadística, describen los datos y este debe tener un impacto en las vidas de la gente que le rodea.

SÁNCHEZ (1987*)* *"La descripción sirven para analizar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno y sus componentes. Permiten detallar el fenómeno estudiado básicamente a través de la medición de uno o más de sus atributos. Estos estudios describen la frecuencia y las características más importantes de un problema"*

Lo esencial del nivel de investigación descriptiva, radica en llegar a conocer la situación del enfoque comunicativo textual en la lectoescritura, a través de la descripción exacta de las actividades que realizan los niños, las niñas y los docentes.

3.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El método aplicado en el presente estudio, es el método descriptivo, que obtiene conclusiones generales a partir de premisas particulares**.** En el que pueden distinguirse cuatro pasos esenciales: la observación de los hechos para su registro; la clasificación y el estudio de estos hechos; la derivación inductiva que parte de los hechos y permite llegar a una generalización; y la contrastación.

SÁNCHEZ (1987*)* *"Consiste en describir, analizar e interpretar sistemáticamente un conjunto de hechos relacionados con otras variables tal como se dan en el presente. El método descriptivo apunta a estudiar el fenómeno en su estado actual y en su forma natural; por tanto las posibilidades de tener un control directo sobre las variables de estudio son mínimas por lo cual su validez interna es discutible. A través del método descriptivo se identifica y conoce la naturaleza de una situación en la medida que ella existe durante el tiempo de estudios. Por consiguiente no hay administración o control manipulativo o un tratamiento específico. Su propósito básico es: describir cómo se presenta y qué existe con respecto a las variables o condiciones en una situación"*

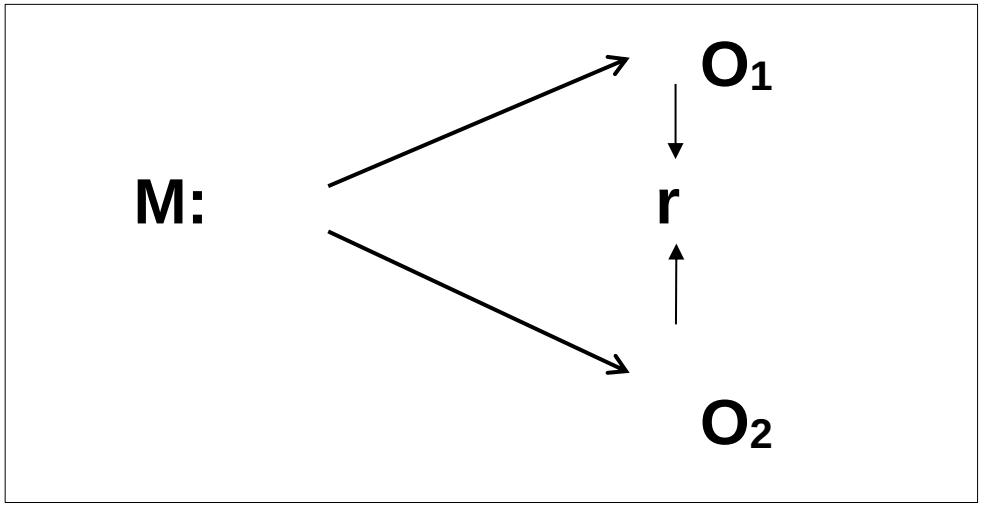
El método de la investigación descriptiva, consiste en llegar a conocer las situaciones, hábitos y actitudes predominantes de las actividades educativas; con el objetivo principal de saber el por qué y para que se está aplicando el enfoque comunicativo textual en la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha

3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo a la naturaleza de nuestra investigación hemos visto por conveniente tomar en cuenta el Diseño Descriptivo transversal, la cual nos permitirá trabajar con un grupo de profesores y estudiantes hispano hablante y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha.

Los diseños transversales son un tipo de estudio de investigación menos formal que se puede lograr en una cantidad de tiempo limitada. La investigación transversal implica la recogida de datos una vez durante una cantidad de tiempo limitada.

Por lo tanto, el diseño seleccionado para esta investigación es descriptivo, transversal, cuyo diagrama es el siguiente:



Dónde:

M : Los docentes, los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las Instituciones Educativas del distrito de Yarinacocha.

O_1 : Enfoque de comunicación textual

R : Relación

O_2 : Lectoescritura

3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.4.1. Población: Para la elaboración del estudio de investigación, se consideró necesario la totalidad de las Institución Educativas del Distrito de Yarinacocha: *(Ver Anexo: DREU –Población estudiantil del Distrito de Yarinacocha)*

Instituciones Educativas	Estatal	Privadas	Total
Mestizas	47	4	51
Bilingües	10	0	10
Total	57	4	61

La población lo constituye en su totalidad los niños y las niñas, hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria del distrito de Yarinacocha, matriculados en el presente año (2014):

Instituciones Educativas	Estatales		Privadas		Total
	M	F	M	F	
Mestizas	871	781	41	27	1 720
Bilingües	74	51	0	0	125
Total	945	832	41	27	1 845

Y los docentes que se encuentren a cargo de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha, que hacen un total de:

Instituciones Educativas	Estatales		Privadas		Total
	M	F	M	F	
Mestizas	15	38	0	5	58
Bilingües	5	5	0	0	10
Total	20	43	0	5	68

3.4.2. Muestra: La muestra está constituido por 20 profesores, los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha, El tipo de muestreo de la tesis es probalístico estratificado, con una representación de la población 32,78 %, dividiendo a la población en 2 estratos por su lengua materna.

Instituciones Educativas	Muestra de Población	
	Docentes	Alumnos
Institución Educativa N°64069 “Villa Selva”	1	27
Institución Educativa N°64093 “Puerto Callao”	1	26
Institución Educativa N°64094 “San Juan”	1	19
Institución Educativa N°64095 “Elías Aguirre”	1	27
Institución Educativa N°65005 “Shirambari”	1	6
Institución Educativa N°64698 “San Fernando de Tushmo”	1	23
Institución Educativa N°65069 “Nuevo Amanecer”	1	29
Institución Educativa N°64999 “Mundial”	1	25
Institución Educativa N°64789 “José Faustino Sánchez Carrión”	1	18
Institución Educativa N°65166 “Juan Pedro Flores Dávila”	1	33
Institución Educativa N°64088-B “San Salvador”	1	7
Institución Educativa N°64089-B “Panaillo”	1	1
Institución Educativa N°64098-B “San Francisco”	1	18
Institución Educativa N°64053-B “Puerto Firmeza”	1	4
Institución Educativa N°64574-B “Santa Teresita”	1	6
Institución Educativa N°64575-B “Santa Clara”	1	1
Institución Educativa N°64836-B “Benajema”	1	17
Institución Educativa N°65093-B “Nuevo Egipto”	1	1
Institución Educativa N°65150-B “Nuevo San Juan”	1	12
Institución Educativa Aplicación Intercultural Bilingüe	1	24
Total	20	325

* *En el caso de instituciones educativas mestizas, se hizo un sorteo para seleccionar 10 de un total de 47 escuelas.*

3.5. DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los instrumentos de recolección de datos fueron validados por 3 especialistas con el grado de Magister en Educación, ellos fueron: Mg. Ángela María Villacorta Arrué, Mg. Norma Violeta Basilio Ingunza y Mg. Jamer Pinchi Cachique, el cual dieron la aprobación de los instrumentos en la categorización de muy bueno *(Ver Anexos: Fichas de Validación)*.

El siguiente paso fue la programación de aplicación de los instrumentos en las instituciones educativas. Estos fueron los cronogramas:

Instituciones Educativas Mestizas	**Cronograma**	
	Presentación de Cartas	**Aplicación de Instrumentos**
Institución Educativa N°65166 Juan Pedro Flores Dávila”	20/08/14	22/08/14
Institución Educativa N°64093 “Puerto Callao”	18/08/14	25/08/14
Institución Educativa N°64999 “Mundial”	19/08/14	29/08/14
Institución Educativa N°65005 “Shirambari”	20/08/14	01/09/14
Institución Educativa N°64789 “José Faustino Sánchez Carrión”	20/08/14	02/09/14
Institución Educativa N°64698 “San Fernando de Tushmo”	20/08/14	03/09/14
Institución Educativa N°64069 “Villa Selva”	10/09/14	04/09/14
Institución Educativa N°64095 “Elías Aguirre”	19/08/14	09/09/14
Institución Educativa N°65069 “Nuevo Amanecer”	20/08/14	10/09/14
Institución Educativa N°64094 “San Juan”	10/09/14	12/09/14

Instituciones Educativas Bilingües	Cronograma	
	Presentación de Cartas	Aplicación de Instrumentos
Institución Educativa N°65093-B “Nuevo Egipto”	12/09/14	15/09/14
Institución Educativa N°64053-B “Puerto Firmeza”	12/09/14	16/09/14
Institución Educativa N°64575-B “Santa Clara”	16/09/14	18/09/14
Institución Educativa N°64098-B “San Francisco”	15/09/14	19/09/14
Institución Educativa N°64088-B “San Salvador”	23/09/14	24/09/14
Institución Educativa Aplicación Intercultural Bilingüe	16/09/14	28/09/14
Institución Educativa N°65150-B “Nuevo San Juan”	26/09/14	29/09/14
Institución Educativa N°64836-B “Benajema”	30/09/14	02/10/14
Institución Educativa N°64574-B “Santa Teresita”	09/10/14	10/10/14
Institución Educativa N°64089-B “Panaillo”	14/10/14	15/10/14

* En caso de encontrar más de una aula de 3 grado de educación primaria en la institución educativa, se le pedía al director designarme una aula, para la ejecución de la investigación. Este caso solo ocurrió en 3 instituciones educativas *(Institución Educativa N°64093 “Puerto Callao”, Institución Educativa N°64789 “José Faustino Sánchez Carrión” y la Institución Educativa N°64095 “Elías Aguirre”)*

* En el caso de las escuelas bilingües, se pedía el apoyo al docente del aula, para la explicación y desarrollo de la encuesta, observando una gran voluntad de los mismos.

Técnicas: La técnica que se empleó para la obtención de los resultados de la tesis, fueron: la observación indirecta y entrevista de encuesta. La encuesta se desarrollaba en un periodo de 10 minutos para los docentes y 40 minutos para los niños y las niñas. En caso de los estudiantes bilingüe se reitera, que se solicitaba a la dirección el apoyo del docente de aula, y así realizar las explicaciones necesarias. Y de forma indirecta se realizaba observaciones para hacer comparaciones con las informaciones obtenidas. *(Ver Anexos: Fotográficos)*

Instrumentos: Entre los instrumentos que se utilizó fueron dos encuestas validadas por especialista en la especialidad de educación primaria, con grado de magíster y la traducción al shipibo por el especialista reconocido por el MINEDU. La encuesta para el docente contaba con 13 preguntas de conocimientos teóricos, prácticos y sobre el proceso lector y productor. En las encuestas de los estudiantes solo se usaron ocho interrogantes para obtener información esencial de la aplicación del proceso lector y productor.

Luego el procesamiento de las encuestas, fueron tabulados en el sistema SSPS y Excel, para la obtención de los resultados en porcentaje y cuadros estadísticos, que se explican ampliamente en el Capítulo IV.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIONES

Después de recolectar la información a través de las técnicas de observación y una prueba, conformado por ocho (8) ítems para los niños (as) y doce (12) preguntas para los docentes con las respuestas consistieron en una serie de alternativas, entre las cuales el encuestado escogió la que creyó conveniente; se procedió a la interpretación y análisis de cada uno de los ítems, para dar cumplimiento al desarrollo de los objetivos diseñados.

Para obtener sólida información los datos se vaciaron al programa *Statistical Package for the Social Science o* Statistical Product and Service Solutions (IBM SPSS), para el análisis y diagramas estadísticos; asimismo se utilizó el programa Excel para sus respectivos gráficos.

4.1. CONFIBILIDAD Y VALIDEZ DE INSTRUMENTOS:

Todo instrumento de medición ha de reunir dos características fundamentales: la validez y la confiabilidad. A fin de que los datos obtenidos sean válidos y confiables, así como también los resultados y las conclusiones obtenidas tengan crédito, para el cual, se procedió de la siguiente manera:

- I etapa, se ha elaborado ítems a partir de los antecedentes de estudio, artículos de información teórica y otros documentos sobre las variables **enfoque comunicativo textual y la lectoescritura**, y así determinar los ítems que permitan medir.

- II etapa, se realizó el estudio de la validez del instrumento, enfatizando en la validez de contenido a través del criterio de jueces y/o expertos, quienes evaluaron basándose en criterios (Anexo). Resultado que fue aprobado por cada uno de los jueces

- III etapa, con los resultados recogidos se realizó el estudio de la confiabilidad del instrumento por el método de consistencia interna del coeficiente alfa de Cronbach, teniendo previamente en consideración el análisis estadístico de ítems; como criterio de eliminación de ítems.

Tabla N° 01

Análisis de confiabilidad del cuestionario sobre El enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispanohablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Yarinacocha.

Variable de instrumentos	items	ritc	Coeficiente alfa de Crombach
Enfoque Comunicativo Textual	P_3 P_2 P_5 P_6 P_8 P_7 P_4 P_1	0,833 0.767 0.986 0.786 0.897 0.987 0.978 0.698	0,967
Lectoescritura	P_3 P_3 P_3 P_3 P_3 P_3 P_3 P_3	0.789 0.925 0.874 0.925 0.879 0.876 0.899 0.992	0.945
Global de los instrumentos			**0.956**

Fuente: *Elaboración propia, a partir de la prueba a los docentes del 3er grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Yarinacocha 2014.*

En la tabla 1, se muestran los resultados del análisis psicométrico de los ítems del instrumento, efectuados a través del coeficiente de correlación item-test corregido (ritc), en cada uno de los ítems son significativos (Sig. < 0,05) y además superan el criterio de 0,20; lo cual indica que todos los ítems son relevantes para la conformación de los componentes del cuestionario. El análisis de confiabilidad, alcanzó valores que fluctúan entre 0,967 para la variable enfoque comunicativo textual, de 0,945 en la variables lectoescritura y en forma global los instrumentos tienen una confiabilidad de 0,956; por lo que se puede concluir que las pruebas de las respectivas variables mencionadas presenta alta confiabilidad.

4.2. DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

4.2.1. Relación que existe entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

Tabla N° 01

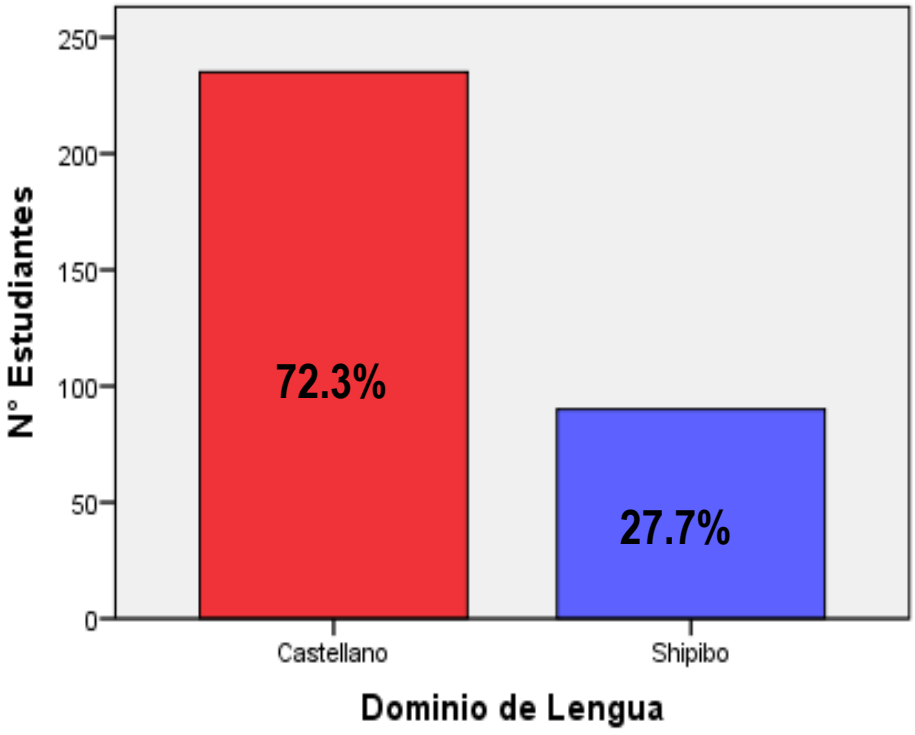
Frecuencias de Niños y niñas según dominio de lengua

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Castellano	235	72,3	72,3	72,3
	Shipibo	90	27,7	27,7	100,0
	Total	325	100,0	100,0	

Fuente: *Elaboración propia, a partir de la prueba a los docentes del 3er grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Yarinacocha 2014*

Grafico N° 01

Frecuencias de Niños y niñas según dominio de lengua



Interpretación: según el cuadro 1 observamos que 235 (72,3%) de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria hablan la lengua castellano y 90 (27.7%) de los mismos hablan el shipibo. Por lo tanto aseveramos que la mayoría de los niños evaluados solo hablan castellano y en su minoría el shipibo.

Tabla N° 02

Estadísticos sobre el enfoque comunicativo textual de los docentes del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

		Estadísticos
N	Válidos	20
	Perdidos	0
Media		2,1500
Mediana		2,0000
Mínimo		1,00
Máximo		3,00

Fuente: *Elaboración propia, a partir de la prueba a los docentes del 3er grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Yarinacocha 2014.*

Interpretación: la tabla muestra las estadísticas descriptivas para la muestra de 20 docentes del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014. Donde observamos que la media es de 2,15 que en la escala vigesimal se considera “regular”, el valor de la mediana es de 2,0 implica que la aplicación del enfoque comunicativo por los docentes es regular; asimismo muestra que el valor mínimo obtenido es de 1, el valor máximo es de 3.

Tabla N° 03

Estadísticos sobre la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

		Estadísticos
N	Válidos	325
	Perdidos	0
Media		2,4000
Mediana		2,0000
Mínimo		1,00
Máximo		4,00

Fuente: *Elaboración propia, a partir de la prueba a los docentes del 3er grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Yarinacocha 2014.*

Interpretación: la tabla muestra las estadísticas descriptivas para la muestra de 325 niños y niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014. Donde observamos que la media es de 2,4 que en la escala vigesimal se considera “regular”, el valor de la mediana es de 2 implica que la lectoescritura de los niños y niñas alcanza a un nivel regular; asimismo muestra que el valor mínimo obtenido es de 1, el valor máximo es de 4.

Tabla N° 04

Prueba para muestras relacionadas entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral) "p"
	Media	*Desviación típ.*	*Error típ. de la media*	*95% Intervalo de confianza para la diferencia*				
				Inferior	*Superior*			
ENFOQUE COMUNICATIVO - LECTOESCRITURA	25,00000	,64889	,14510	,30369	,36369	15,000	19	0,000

Fuente: *Elaboración propia, a partir de la prueba a los docentes del 3er grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Yarinacocha 2014.*

Interpretación: el valor t =15.00 asociado al valor de significación bilateral p=0.000 (p<0.05), indica que las diferencias de medidas entre el "el enfoque comunicativo textual" y "lectoescritura" son significativas; es decir, que existe una relación estrecha entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

Por lo tanto, podemos manifestar que para desarrollar una lectoescritura adecuada en los estudiantes dependerá del enfoque comunicativo textual por parte de los docentes.

4.2.2. Proceso lector en los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

Tabla N° 05

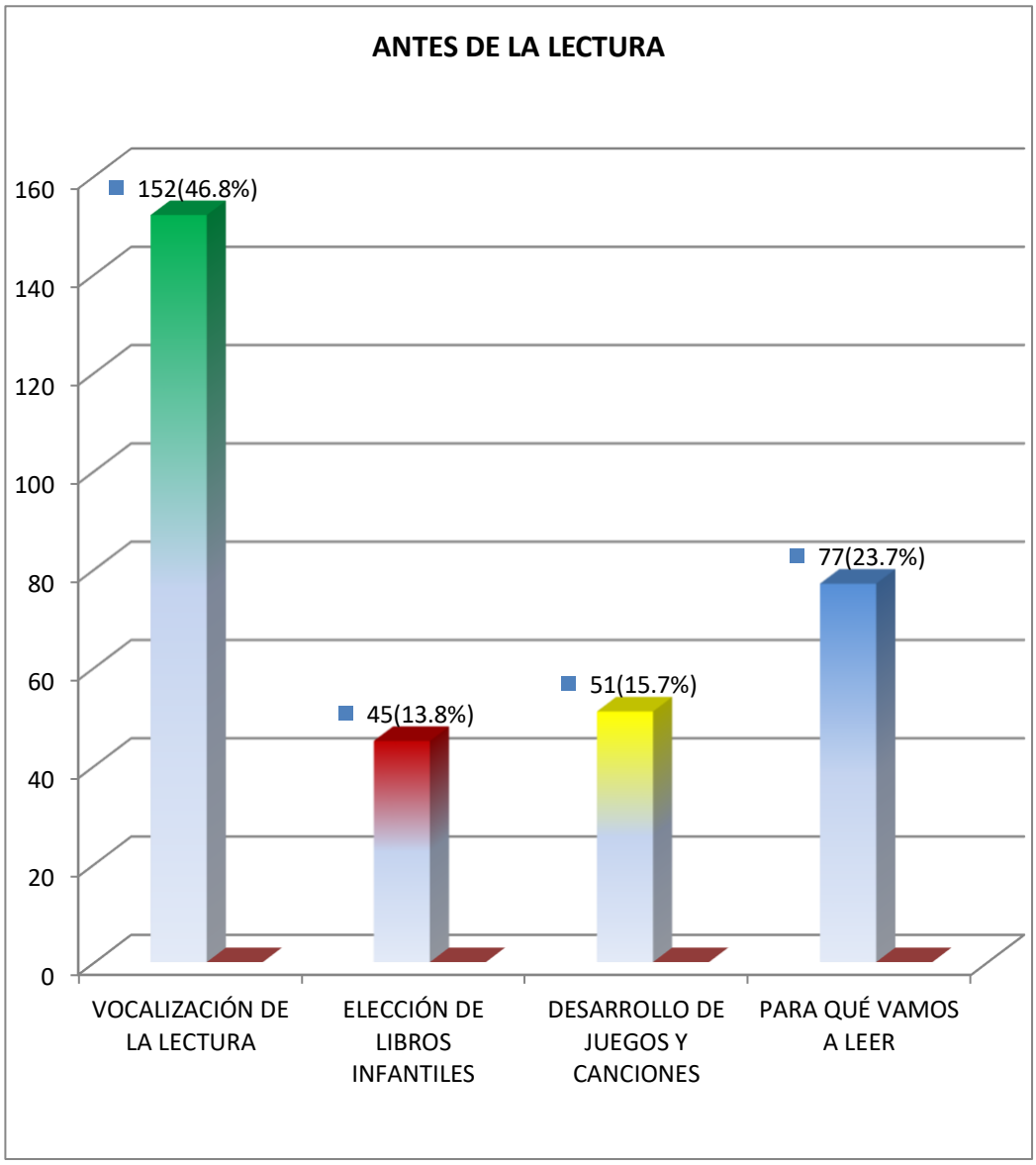
Frecuencia del proceso lector en los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

ANTES DE LA LECTURA		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	VOCALIZACIÓN DE LA LECTURA	152	46,8
	ELECCIÓN DE LIBROS INFANTILES	45	13,8
	DESARROLLO DE JUEGOS Y CANCIONES	51	15,7
	PARA QUÉ VAMOS A LEER	77	23,7
	Total	325	100,0

Fuente: *Elaboración propia, a partir de la prueba a los docentes del 3er grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Yarinacocha 2014.*

Grafico N° 02

Frecuencia del proceso lector en los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014



Como observamos antes del proceso lector los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014, que el 46.8% (152) niños y niñas acostumbran vocalizar la lectura, tanto que el 13.8% (45) de los mismos optan en elegir libros infantiles, el 15.7%(51) prefieren participar en el desarrollo de juegos y canciones; y el 23.7% (77) prefieren saber porque van a leer.

Tabla N° 06

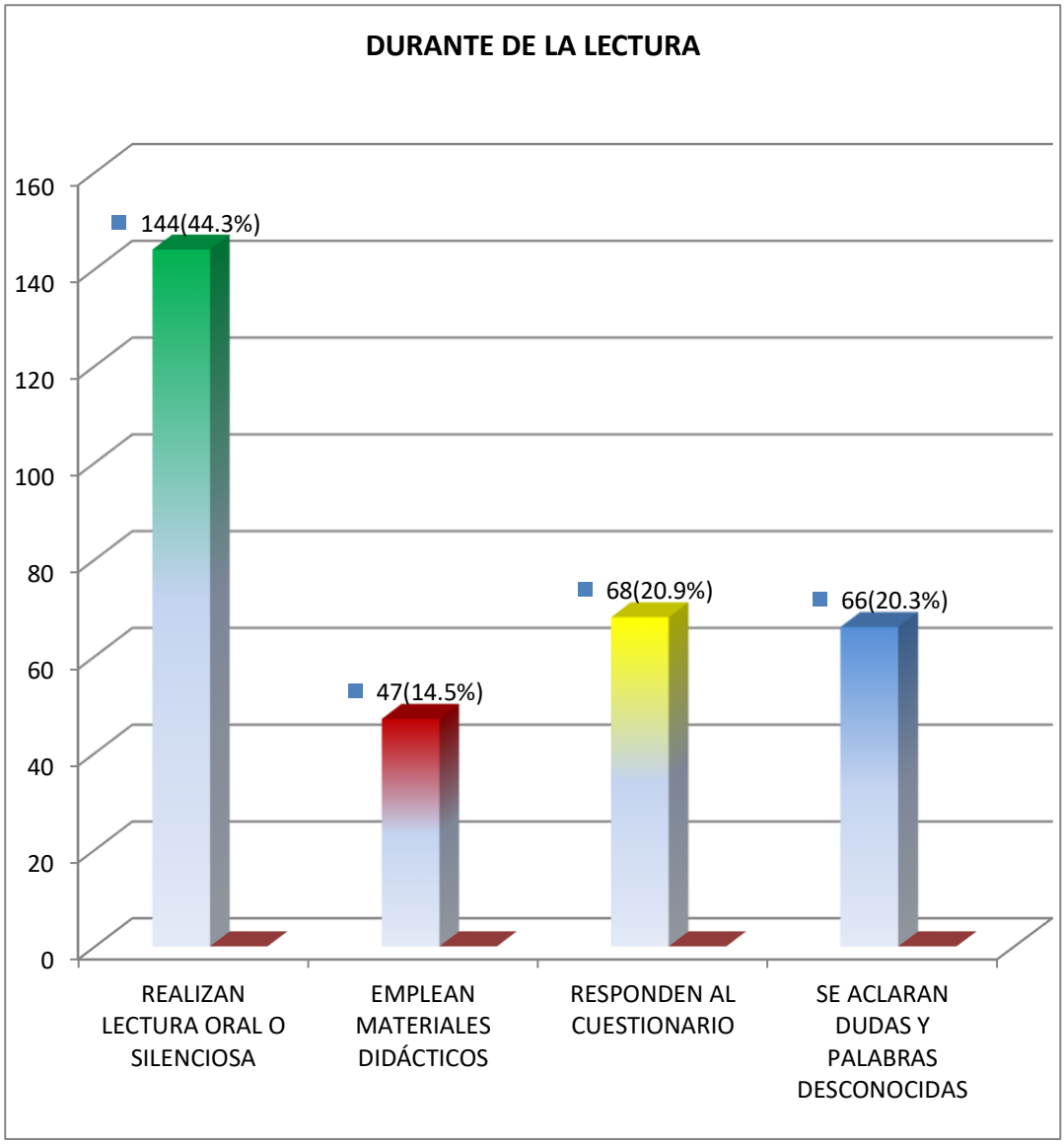
Frecuencia del proceso lector en los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

	DURANTE DE LA LECTURA	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	REALIZAN LECTURA ORAL O SILENCIOSA	144	44,3
	EMPLEAN MATERIALES DIDÁCTICOS	47	14,5
	RESPONDEN AL CUESTIONARIO	68	20,9
	SE ACLARAN DUDAS Y PALABRAS DESCONOCIDAS	66	20,3
	Total	325	100,0

Fuente: *Elaboración propia, a partir de la prueba a los docentes del 3er grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Yarinacocha 2014.*

Grafico N° 03

Frecuencia del proceso lector en los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014



Interpretación: Como observamos durante el proceso lector los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014, que el 44.3% (144) realizan la lectura silenciosa, tanto que el 14.5% (47) de los mismos emplean materiales didácticos, el 20.9%(68) responden al cuestionario; y el 20.3% (66) piden que se les aclare dudas y palabras desconocidas.

Tabla N° 07

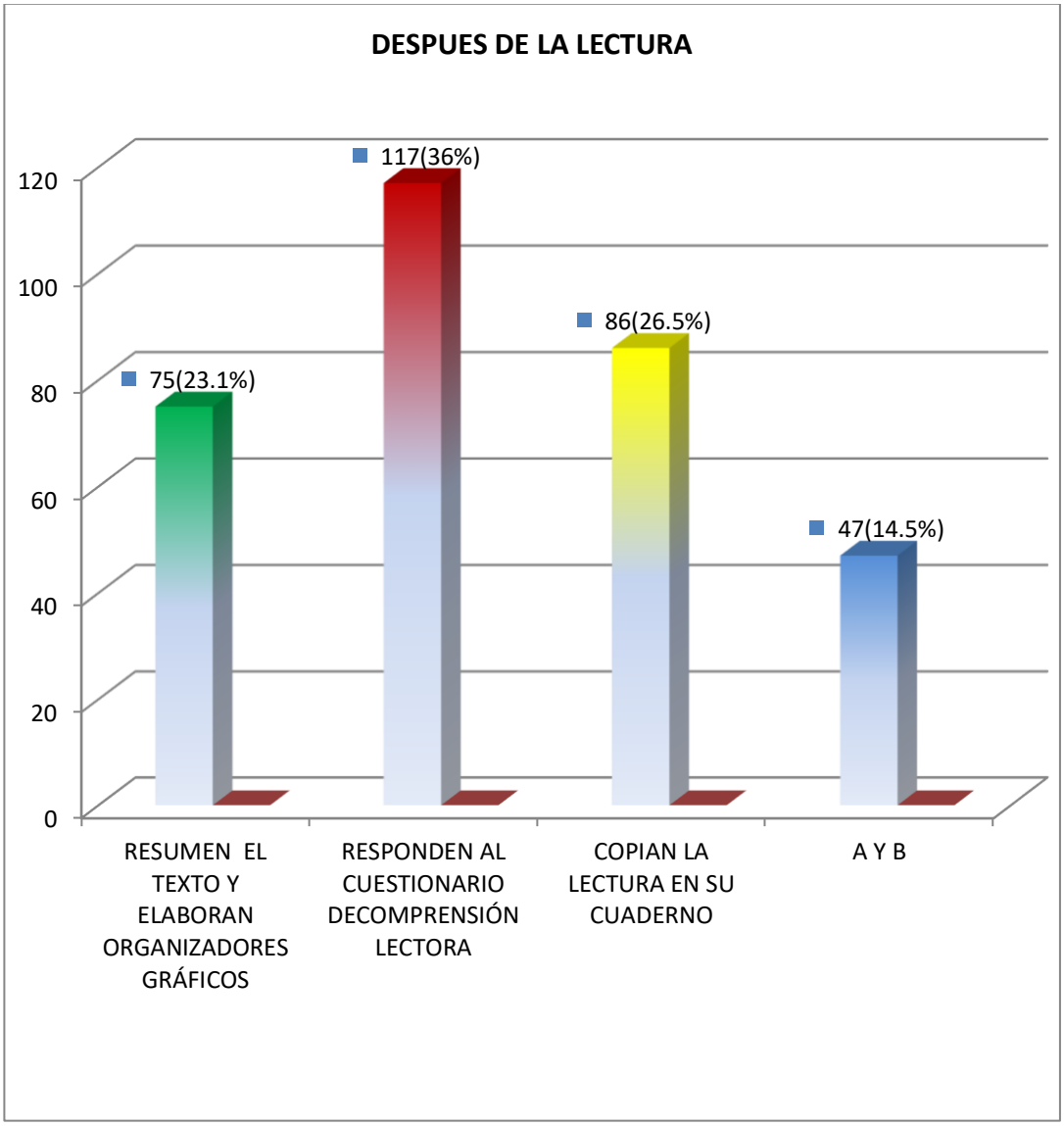
Frecuencia del proceso lector en los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

DESPUES DE LA LECTURA		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	RESUMEN EL TEXTO Y ELABORAN ORGANIZADORES GRÁFICOS	75	23,1
	RESPONDEN AL CUESTIONARIO DE COMPRENSIÓN LECTORA	117	36,0
	COPIAN LA LECTURA EN SU CUADERNO	86	26,5
	A Y B	47	14,5
	Total	325	100,0

Fuente: *Elaboración propia, a partir de la prueba a los docentes del 3er grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Yarinacocha 2014.*

Gráfico N° 04

Frecuencia del proceso lector en los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014



Interpretación: Como observamos después del proceso lector los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria, que el 23.1% (75) resumen en el texto y elaboran organizadores, tanto que el 36% (117) de los mismos responden al cuestionario de comprensión lectora, el 26.5%(86) copian la lectura en su cuaderno; y el 14.5% (47) primero hacen el resumen del texto, elaboran organizadores y luego responden al cuestionario.

Tabla N° 08

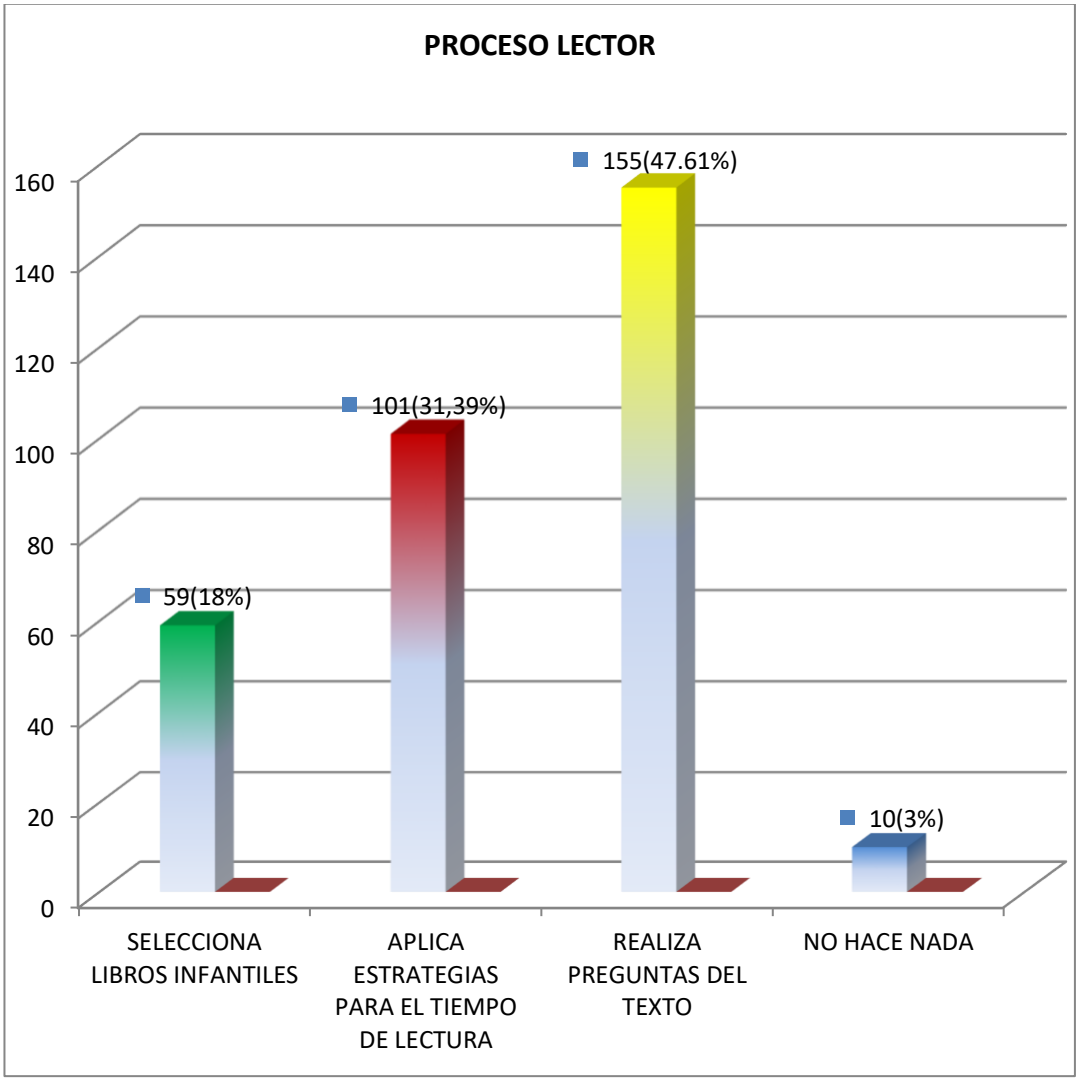
Frecuencia del proceso lector en los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

	PROCESO LECTOR	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	SELECCIONA LIBROS INFANTILES	59	18,0
	APLICA ACTIVIDADES PARA EL TIEMPO DE LECTURA	101	31,39
	REALIZA PREGUNTAS DE TEXTO	155	47,61
	NO HACE NADA	10	3,0
	Total	325	100,0

Fuente: *Elaboración propia, a partir de la prueba a los docentes del 3er grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Yarinacocha 2014.*

Gráfico N° 05

Frecuencia del proceso lector en los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014



Interpretación: Como observamos en el proceso lector de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria, asumen que: el 47.61% (155) se realizan preguntas sobre el texto, tanto que el 31.39% (101) de los mismos responden al que el docente aplica actividades para el tiempo de lectura, el 18% (59) seleccionan libros infantiles; y el 3% (10) no hacen nada en el tiempo de analizar textos.

4.2.3. Proceso productor de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

Tabla N° 09

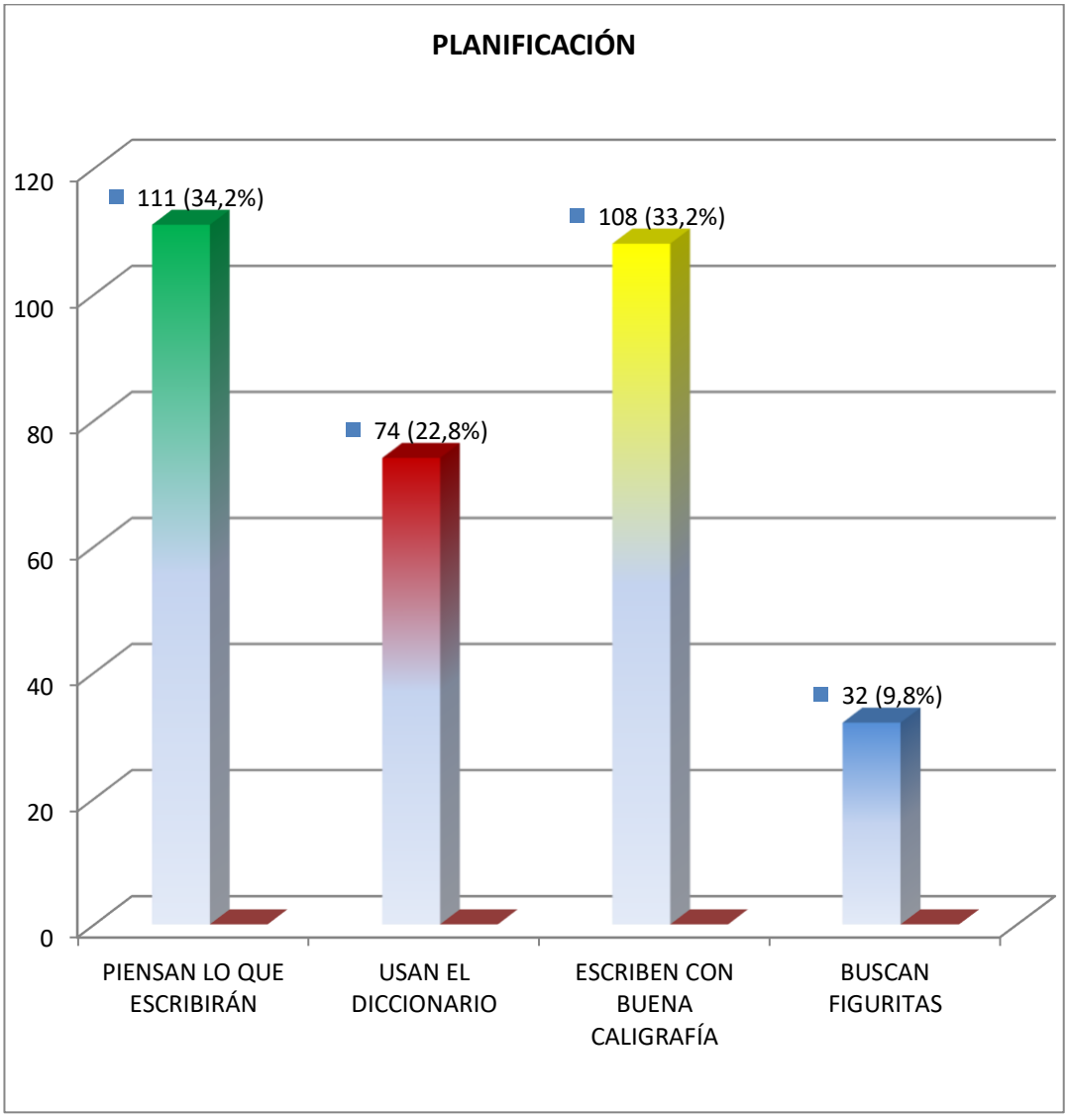
Frecuencia de planificación del proceso productor de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

PLANIFICACIÓN		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	PIENSAN LO QUE ESCRIBIRÁN	111	34,2
	USAN EL DICCIONARIO	74	22,8
	ESCRIBEN CON BUENA CALIGRAFÍA	108	33,2
	BUSCAN FIGURITAS	32	9,8
	Total	325	100,0

Fuente: *Elaboración propia, a partir de la prueba a los docentes del 3er grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Yarinacocha 2014.*

Gráfico N° 06

Frecuencia de planificación del proceso productor de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014



Interpretación: Como observamos en el proceso de planificar para producción de texto de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria, el 34.2% (111) piensan antes de escribir, tanto que el 22.8% (74) usan el diccionario antes de escribir, el 33.2%(108) escriben con buena caligrafía; y el 9.8% (32) buscan figuritas para escribir.

Tabla N° 10

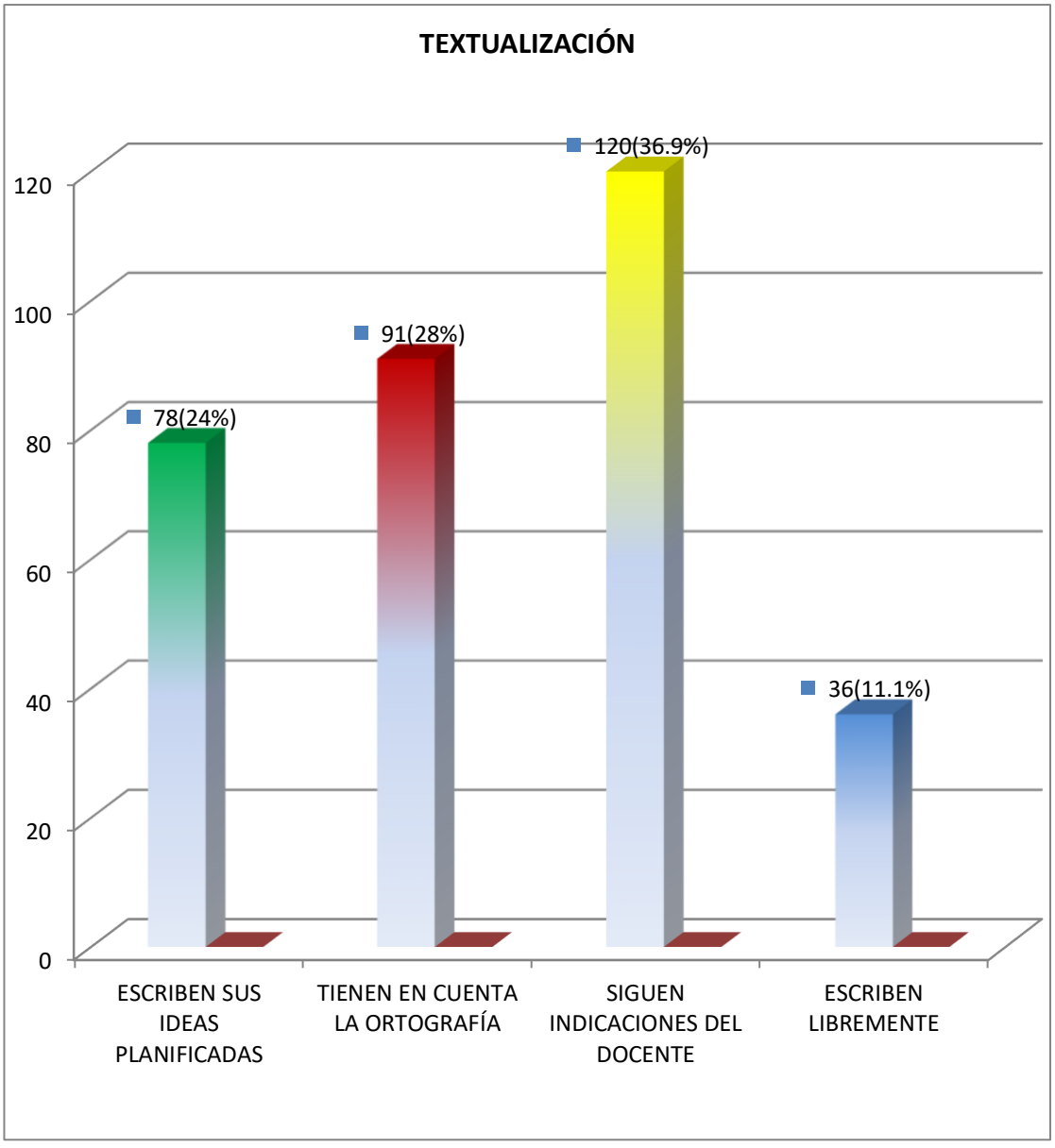
Frecuencia de la textualización del proceso productor de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

	TEXTUALIZACIÓN	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	ESCRIBEN SUS IDEAS PLANIFICADAS	78	24,0
	TIENEN EN CUENTA LA ORTOGRAFÍA	91	28,0
	SIGUEN INDICACIONES DEL DOCENTE	120	36,9
	ESCRIBEN LIBREMENTE	36	11,1
	Total	325	100,0

Fuente: *Elaboración propia, a partir de la prueba a los docentes del 3er grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Yarinacocha 2014.*

Gráfico N° 07

Frecuencia de la textualización del proceso productor de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014



Interpretación: Como observamos en el proceso de textualización para producción de texto de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria, el 24% (78) escriben sus ideas planificadas, tanto que el 28% (91) tiene en cuenta la ortografía, el 36.9%(120) siguen indicaciones del profesor; y el 11.1% (36) escriben libremente.

Tabla N° 11

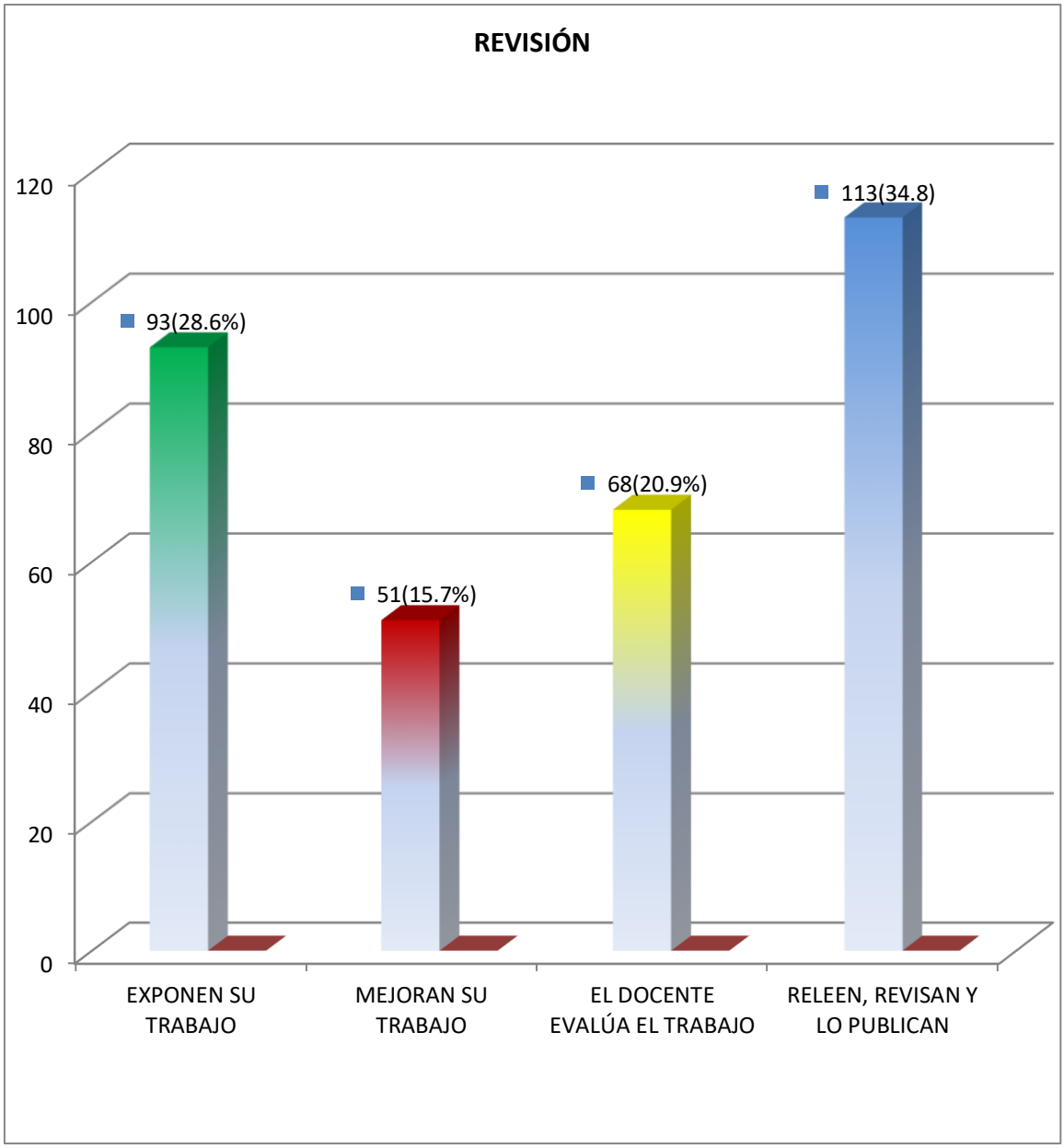
Frecuencia de revisión del proceso productor de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

REVISIÓN		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	EXPONEN SU TRABAJO	93	28,6
	MEJORAN SU TRABAJO	51	15,7
	EL DOCENTE EVALÚA EL TRABAJO	68	20,9
	RELEEN, REVISAN Y LO PUBLICAN	113	34,8
	Total	325	100,0

Fuente: *elaboración propia, a partir de la prueba a los docentes y estudiantes del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014*

Gráfico N° 08

Frecuencia de revisión del proceso productor de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014



Interpretación: Como observamos en el proceso de revisión para producción de texto de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria, el 28.6% (93) exponen su trabajo, tanto que el 15.7% (51) mejoran su trabajo, el 20.9%(68) permiten que el docente evalué su trabajo; y el 34.8% (113) releen, revisan y lo publican lo escrito.

Tabla N° 12

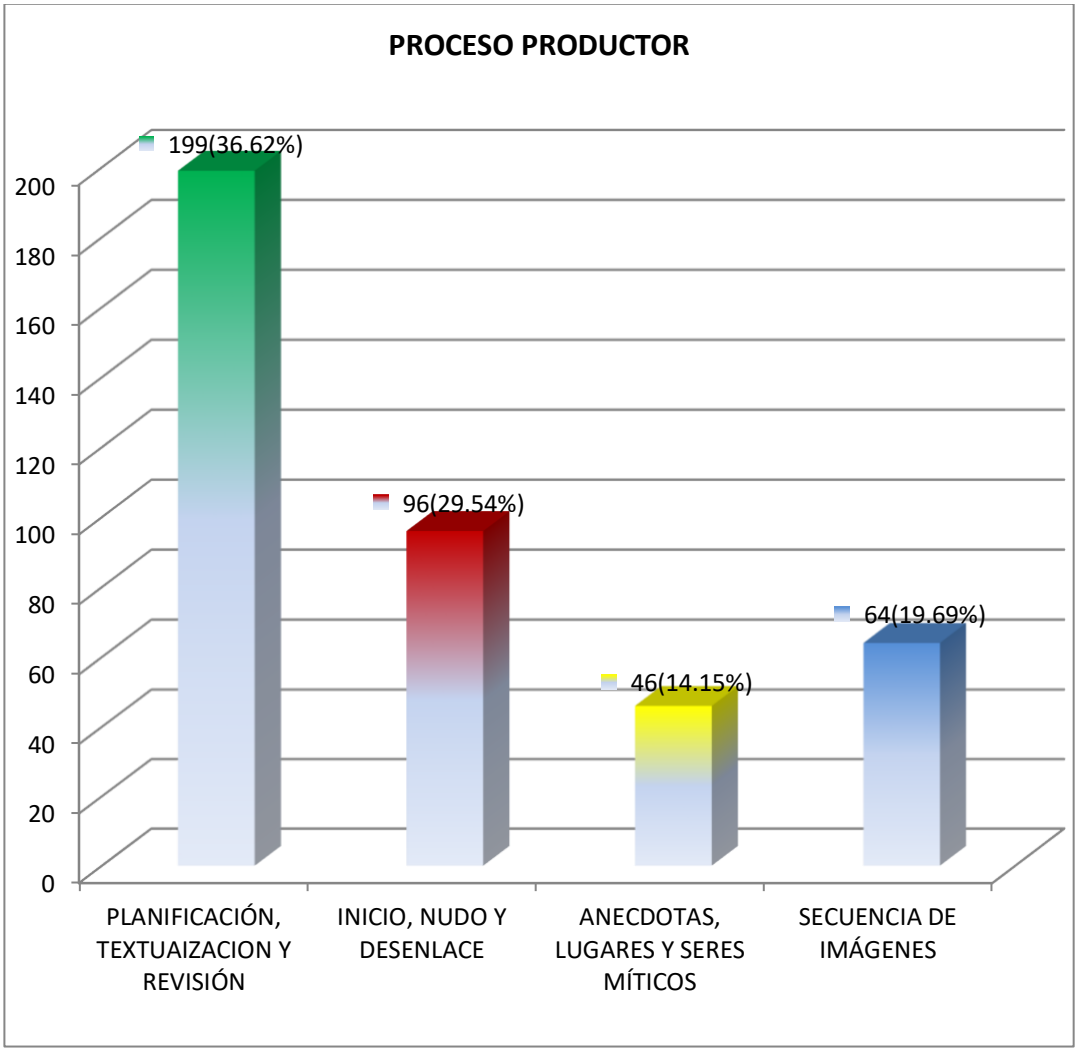
Frecuencia del proceso lector en los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

	PROCESO PRODUCTOR	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	PLANIFICACIÓN, TEXTUAIZACION Y REVISIÓN	199	36,62
	INICIO, NUDO Y DESENLACE	96	29,54
	ANECDOTAS, LUGARES Y SERES MÍTICOS	46	14,15
	SECUENCIA DE IMÁGENES	64	19,69
	Total	325	100,0

Fuente: *Elaboración propia, a partir de la prueba a los docentes del 3er grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Yarinacocha 2014.*

Gráfico N° 09

Frecuencia del proceso lector en los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014



Interpretación: Como observamos en el proceso productor de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria asumen que: el 36.62% (199) planifica, textualizar y revisa a la hora de producir textos, tanto que el 29.54% (96) de los mismos responden al que el docente aplica tres palabras estratégicas de redacción : Inicio, nudo y desenlace para el tiempo de escribir, el 14.15%(46) escriben sobre anécdotas, lugares o seres míticos; y el 19.69% (64) producen textos a través de la interacción con secuencias de imágenes..

4.2.4. Nivel del enfoque comunicativo textual de los docentes del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

Tabla N° 13

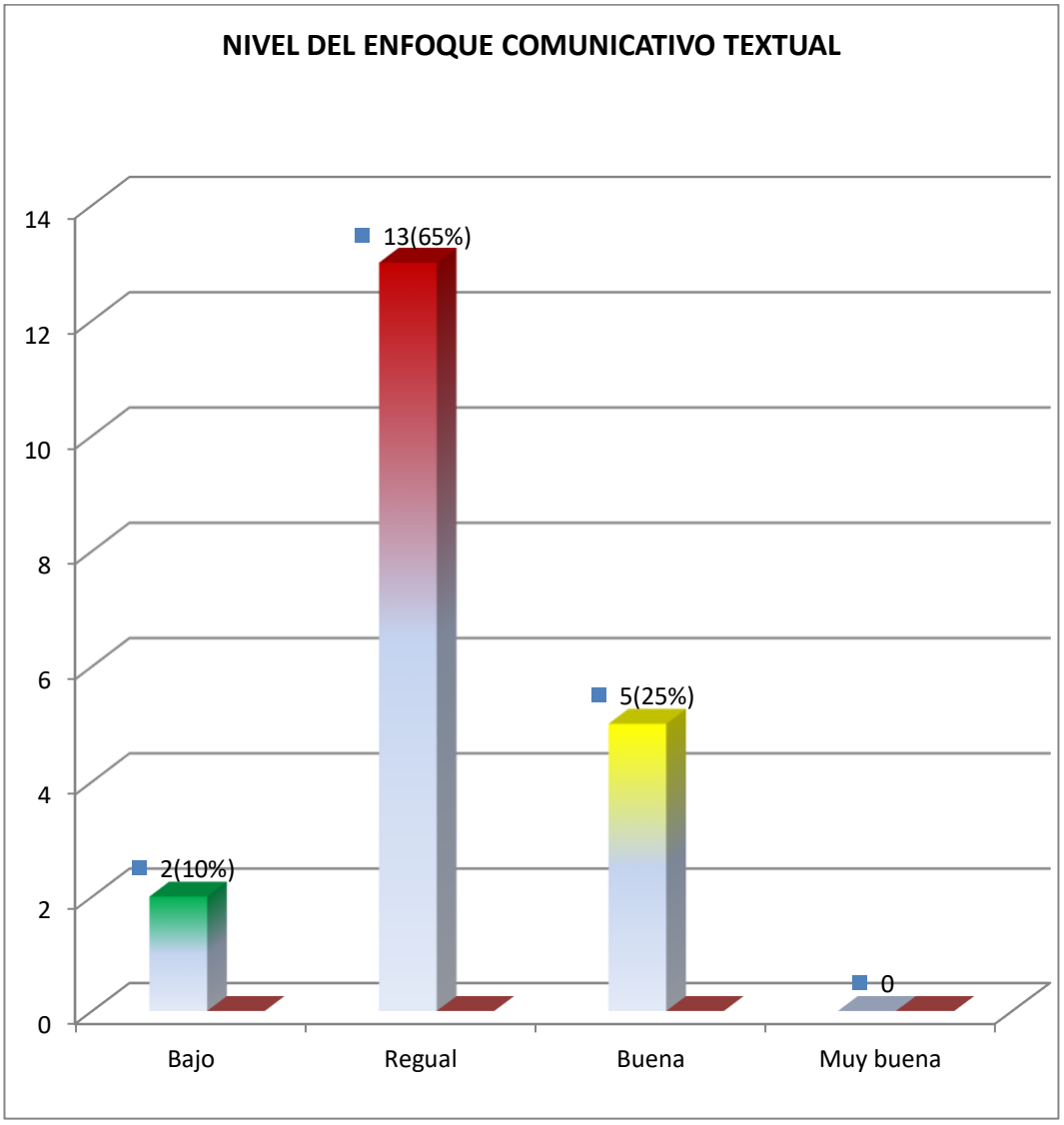
Frecuencia nivel del enfoque comunicativo textual de los docentes del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014

Nivel del enfoque comunicativo textual		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	2	10,0
	Regular	13	65,0
	Buena	5	25,0
	Muy buena	0	0
	Total	20	100,0

Fuente: *Elaboración propia, a partir de la prueba a los docentes del 3er grado de Educación Primaria de las Instituciones Educativas del Distrito de Yarinacocha 2014.*

Grafico N° 08

Frecuencia nivel del enfoque comunicativo textual de los docentes del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014



Interpretación: Observamos resultados sobre el enfoque comunicativo textual aplicado por los docentes del 3er grado de educación primaria donde; el 10% (2) tienen un nivel bajo de aplicación, tanto que el 65% (13) de la muestra en su mayoría es regular, el 25%(5) es buena; y no hay ni un docente que tenga el nivel muy bueno de aplicación del enfoque comunicativo textual.

4.3. CONTRASTACIÓN DE HIPÓTESIS

En este caso se analizó mediante una tabla de 2X2 de variables nominales utilizando el **chi** - cuadrado que mide la asociación de las dos variables y como la intensidad con la categoría de una variable diferencian las frecuencias obtenidas en el cruce con la otra.

Luego de seleccionados nuestros métodos estadísticos a utilizar se plantea las siguientes hipótesis:

Hipótesis Alterna:

Existe una relación significativa entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3° grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014.

Hipótesis Nula:

No existe una relación significativa entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3° grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014.

Para contrastar la hipótesis referente a la existencia de asociación, se seleccionó para mayor validez los siguientes métodos estadísticos que derivan del chi cuadrado; Phi (coeficiente) y V de Cramér, el Coeficiente de contingencia,

Phi y V de Cramer. Phi es una medida de asociación basada en chi-cuadrado que con lleva dividir el estadístico de chi-cuadrado por el tamaño de la muestra y extraer la raíz cuadrada del resultado. V de Cramer es una medida de asociación basada en chi-cuadradro.

$$\emptyset = \sqrt{\frac{x^2}{n}}$$

Es la raíz cuadrada del **chi** cuadrado dividido por el número total de casos de la tabla de contingencia a fin de eliminar el problema de las frecuencias altas.

Coeficiente de contingencia. Medida de asociación basada en chi-cuadrado. El valor varía entre 0 y 1. El valor 0 indica que no hay asociación entre las variables de fila y de columna. Los valores cercanos a 1 indican que hay gran relación entre las variables. El valor máximo posible depende del número de filas y columnas de la tabla.

$$C = \sqrt{\frac{x^2}{x^2 + n}}$$

Aquí incluye el valor chi cuadrado en el denominador, con la intensión de que el valor C nunca llegue a valer 1 ni siquiera en asociación perfecta, también se conoce como C ajustado de chi cuadrado.

Tablas de contingencia

Tabla N° 14

Resumen del procesamiento de los casos

	Casos					
	Válidos		Perdidos		Total	
	N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Enfoque Comunicativo Textual * Lectoescritura	325	100,0%	0	0,0%	325	100,0%

Tabla N° 15

Tabla de contingencia Enfoque Comunicativo Textual * Lectoescritura

			Lectoescritura		Total
			comprensión lectora	producción de texto	
Enfoque Comunicativo Textual	teorico	Recuento	108	86	194
		Frecuencia esperada	68,6	125,4	194,0
	practico	Recuento	7	124	131
		Frecuencia esperada	46,4	84,6	131,0
Total		Recuento	115	210	325
		Frecuencia esperada	115,0	210,0	325,0

Tabla N° 16

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	86,623[a]	1	,000		
Corrección por continuidad[b]	84,436	1	,000		
Razón de verosimilitudes	101,297	1	,000		
Estadístico exacto de Fisher				,000	,000
Asociación lineal por lineal	86,357	1	,000		
N de casos válidos	325				

a. 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 46,35.

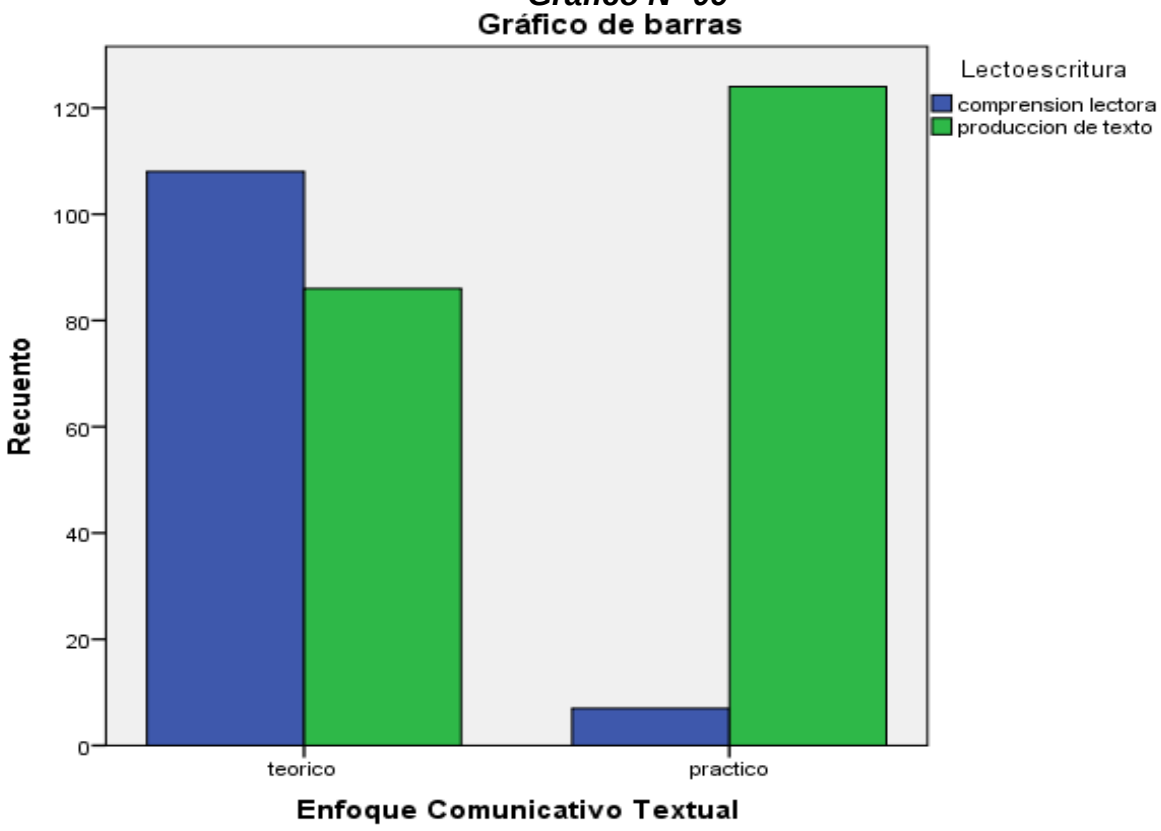
b. Calculado sólo para una tabla de 2x2.

Tabla N° 17
Medidas simétricas

		Valor	Sig. aproximada
Nominal por nominal	Phi	,516	,000
	V de Cramer	,516	,000
	Coeficiente de contingencia	,459	,000
N de casos válidos		325	

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.
b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.
c. con ,05 de significancia.

Grafico N° 09



Interpretación:

Donde se ha demostrado que existe una relación significativa entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014".

Según el cuadro siguiente de decisión e interpretación:

Tabla N° 18

Medida	valores	independencia	resultados	Asociación
Coeficiente phi ∅	$0 \leq \emptyset \leq 1$	0	0.516	Es una relación moderada alta
Coeficiente V de cramer	$0 \leq \emptyset \leq 1$	0	0.516	Es una relación moderada alta
Coeficiente de contingencia	$0 \leq \emptyset \leq \frac{\sqrt{2}}{2}$	0	0.459	Es una relación moderada

Interpretación:

Al pedir el chi cuadrado SPSS, que se calcula al poner en relación los valores observados con los esperados. En nuestro caso el Chi-cuadrado es de (86,623a). Esto de por sí solo no nos dice mucho, sin embargo SPSS también nos facilita el nivel de significación que en este caso es de 0,000. Como la probabilidad es menor que 0,05 se rechaza la hipótesis nula y en consecuencia diremos que las variables son dependientes entre sí.

Esto coincide con los valores de phi, V de cramer, coeficiente de contingencia, donde según intervalo de decisión es de asociación moderada alta para phi y cramer y de moderada para el c de contingencia.

Existe una dependencia estrecha entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura d los niños hispano hablantes y bilingües del 3° grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014.

4.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la actualidad se habla de que el docente debe contar con el manejo adecuado del enfoque comunicativo textual a fin de contribuir en el desarrollo de la lectoescritura de los estudiantes, de tal manera que en nuestro estudio demostramos que si evidentemente existe una relación estrecha entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014. Y este estudio corrobora con la implementación de un modelo comunicativo encuentra su pertinencia ante la necesidad de preparar a los estudiantes para tener éxito en su educación y en sus relaciones personales y profesionales. El enfoque comunicativo es una alternativa viable para trabajar en el progreso de las habilidades comunicativas de los estudiantes, y en el desarrollo de currículos académicos dirigidos a la enseñanza del lenguaje, teniendo que incorporar la dimensión sociolingüística, para atender las necesidades comunicativas reales de los estudiantes y prevenir las evaluaciones incorrectas basadas en diferencias culturales y sociales. (Pérez M., 1999).

También se precisó que los docentes entrevistados tienen poco manejo teórico de los métodos didácticos, evidencian una baja integración de liderazgo pleno en este proceso comunicativo. Asumiendo, responsabilidades que deben ser compartidas y que en el transcurso del tiempo han desmejorado la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura de los menores; como lo son: elaboración y aplicación de adecuaciones curriculares, ejecución de estrategias pedagógicas conjuntas para la lectoescritura, entre otras. Además es observable que en el desarrollo de este mencionado trabajo colaborativo, tampoco ha existido el respaldo, seguimiento ni orientación por parte del equipo directivo. (Batista I., 2010).

Asimismo la investigación describe las dificultades que los docentes presentan en los aspectos relacionados a la lectoescritura, esto trae como consecuencia la ausencia de una práctica para favorecer las competencias comunicativas básicas que ellas deben tener dominio, y a partir de esa apropiación del propio docente estar en condiciones en transmitir el gusto por la lectura y la escritura y así ayudar a los alumnos a desarrollar nuevos aprendizajes y capaces de comprender lo que leen y escriben. Los docentes aún continúan aplicando metodologías tradicionales, no considerando enfoques actuales para el desarrollar los procesos de la lectura y la escritura (enfoque comunicativo textual). Esta mirada didáctica es muy útil por el alto grado de motivación que desarrolla en los alumnos, ya que se sienten usuarios del lenguaje y no un fin en sí mismo, como en otros enfoques de la escuela tradicional donde se ejercita para aprender a leer y escribir de manera descontextualizada. (Bedrillana M., 2006).

Los resultados confirman que el 75% de docentes utiliza estrategias tradicionales para el aprendizaje de la lectoescritura y que muchos de los maestros carecen de preparación teórica. Es claro que los docentes tiene a disposición una variedad de medios y materiales para el proceso de enseñanza aprendizaje, pero no seleccionan adecuadamente los contenidos para su empleo. (Duran F., 2010).

La investigación afirma que la textualización de las aulas incrementa en un 50% el aprendizaje de la lectoescritura de los niños, además permite planificar y elaborar materiales significativos para las sesiones de aprendizaje. Y enfoque comunicativo textual permite la formación del desarrollo de las habilidades comunicativas, creando situaciones de lectura autentica, con una situación específica de la comprensión. (Cordova D. et al., 2003)

CONCLUSIONES

Existe una relación estrecha entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014, que se calcula al poner en relación los valores observados con los esperados. En nuestro caso el Chi-cuadrado es de (86,623a). Esto de por sí solo no nos dice mucho, sin embargo nos facilita el nivel de significación que en este caso es de 0,000. Como la probabilidad es menor que 0,05 y en consecuencia diremos que las variables son dependientes entre sí. Esto coincide con los valores de phi, V de cramer, coeficiente de contingencia, donde según intervalo de decisión es de asociación moderada alta para phi y cramer y de moderada para el c de contingencia.

- En el proceso lector de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria, asumen que: el 47.61% (155) se realizan preguntas sobre el texto, tanto que el 31.39% (101) de los mismos responden al que el docente aplica actividades para el tiempo de lectura, el 18% (59) seleccionan libros infantiles; y el 3% (10) no hacen nada en el tiempo de analizar textos. En sus proceso los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües señalan que: antes de la lectura el 46.8% (152) acostumbran a vocalizar la lectura, durante la lectura, el 44.3% (144) realizan la lectura silenciosa, y después de la lectura**,** el 36% (117) de los mismos responden al cuestionario de comprensión lectora.

- En el proceso productor de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria asumen que: el 36.62% (199) planifica, textualizar y revisa a la hora de producir textos, tanto que el 29.54% (96) de los mismos responden al que el docente aplica tres palabras estratégicas de redacción : Inicio, nudo y desenlace para el tiempo de escribir, el 14.15%(46) escriben sobre anécdotas,

lugares o seres míticos; y el 19.69% (64) producen textos a través de la interacción con secuencias de imágenes. Sin embrago se observa que en los proceso los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado, asume que: en la planificación de producción de textos, el 34.2% (111) piensan antes de escribir, durante la textualización, el 36.9%(120) siguen indicaciones del profesor; y en el momento de la revisión, el 34.8% (113) releen, revisan y publican sus escritos.

- Observamos resultados sobre el enfoque comunicativo textual aplicado por los docentes del 3er grado de educación primaria donde; el 10% (2) tienen un nivel bajo de aplicación, tanto que el 65% (13) de la muestra en su mayoría es regular, el 25%(5) es buena; y no hay ni un docente que tenga el nivel muy bueno de aplicación del enfoque comunicativo textual.

SUGERENCIAS

Organizar equipos de trabajos entre los docentes, instituciones educativas, a fin de conseguir un intercambio de experiencias, de la aplicación del enfoque comunicativo textual que les permita líneas de afinidad y gradualidad, mediante un trabajo colectivo de los procesos de aprendizaje de los niños y niñas del distrito de Yarinacocha.

- Conformar redes de trabajo al interior y exterior, con el fin de realizar eventos educativos especializados, en el manejo estratégico del proceso lector y del proceso productor, con el fin de generar competitividad en los estudiantes en el buen desarrollo de los niños y las niñas lectores y productores activos.

- Elaborar materiales autoinstructivos para el proceso lector y el proceso productor en la lectoescritura que se caractericen por tener contenido relacionados a estrategias metodológicas del enfoque comunicativo textual, que reflejen el espacio elemental donde se desenvuelven los estudiantes, impulsados en el proceso lector y el proceso productor.

- Impulsar un pan lector y un plan productor en las instituciones educativas, socializando las lecturas leídas y los textos creados, a través de estrategia que permiten la reflexión y el fortalecimiento de las capacidades comunicativas del estudiante. Las universidades e instituciones gubernamentales, deben crear vínculos con las instituciones educativas y ofrecer talleres para el impulso de expresiones literarias infantiles de nuestra región y dominio de las herramientas que impulsa el ministerio de educación. E implementar las bibliotecas con información renovada en temas de actualidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍCAS

Aranda E. y Sebastiani, T. (2000) *Propuesta Técnica de Educación Bilingüe Intercultural Temprana*. Lima: MED/OEA.

Ballardo S. y Bedoya Z. (2000) *"Guía Integrada de Apoyo al Docente de Educación Inicial*". Lima: MED/ DINEIP.

Bardales L. et al. (2003). *La producción de texto y su relación con la escritura de los niños y niñas del III ciclo de los Centros Educativos Nº 64034 y Nº 64655. Pucallpa.* Instituto Superior Pedagógico Público Horacio Zevallos Gámez. Ucayali.

Barriga F. y Rigo A. (2005). *Formación docente y educación basada en competencias*. México: MCGRAW HILL

Barriga F. Hernández G. (2010) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: MCGRAW HILL

Bartra B. (2003). *La influencia de la técnica poder leer y escribir antes de saber leer en la lectoescritura en el 1 grado de Educación Primaria del Centro Educativo Nº 64693 José Olaya Balandra. Pucallpa*. Instituto Superior Pedagógico Público Horacio Zevallos Gámez. Ucayali.

Batista I. (2010). Tesis para optar el Grado de Magíster. *Descripción de las prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura y escritura y la adecuación de éstas a los mecanismos cognitivos de niños con retardo mental leve de la comuna de Chillán Viejo*". Tesis de Maestría. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Del Bío Bío. Chile.

Bedrillana M. (2006). E*l enfoque comunicativo textual en la formación de niños lectores activos y productores de texto en Educación Inicial y*

primer grado de Primaria en el Distrito de Ayacucho. Tesis de Maestría*.* Facultad De Ciencias De La Educación. Universidad Nacional De San Cristóbal De Huamanga. Ayacucho.

Bosque A. (2004). *La aplicación de la psicomotricidad en el aprestamiento para el aprendizaje de la lectoescritura en primer grado de primaria del Área Rural del Municipio de Iztapa*". Facultad de Humanidades. Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala.

Canale M. y Swain. M. (1996). *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos*. 78/89 ISSN 1131-8600. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_46/a_673/673.html

Cassany D. (2010). *La cocina de la escritura*. Madrid: ANAGRAMA.

Cassany D, Luna M. y Sanz G. (2005). *Enseñanza de la Lengua. Barcelona.* Madrid: GRAÔ.

Chonsky N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.

Condemarin M. y Alliende F. (1991). *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Condemarin M. (1989). *Lectura Temprana*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

Condemarin M. Y Chadwiek M. (1990) *La enseñanza de la escritura.* Madrid: Aprendizaje Visor.

Córdova D. (2003). *La textualización del aula y el aprendizaje de la lectoescritura en el 2 grado de Educación Primaria del Centro Educativo*

Nº64975 Húsares del Perú. Yarinacocha. Instituto Superior Pedagógico Público Horacio Zevallos Gámez. Ucayali.

Crespillo E. (2011). El *enfoque comunicativo y enfoque por tareas en el aprendizaje de una L2*. Málaga- España. http://www.gibralfaro.uma.es/educacion/pag_1719.htm

Duran F. (2010). *Estrategias Metodológicas en el desarrollo de la Lectoescritura en niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa Inicial Nº 235 Santa Rosa Pucallpa*. Instituto Superior Pedagógico Público Horacio Zevallos Gámez. Ucayali.

Ferreiro E. y Teberosky A. (1978). *La adquisición de la lectoescritura como proceso cognitivo en Cuadernos de Pedagogía.* España: IDARUM.

Ferreiro E. y Teberosky A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

Gonzales S. et al. (2007). Las prácticas sociales de lectura y escritura en la producción oral y escrita de textos en los niños y niñas de 3 grado "C" de la Institución Educativa Nº 64053 Reverendo Padre Isidro Salvador Gutierrez. Manantay. Instituto Superior Pedagógico Público Horacio Zevallos Gámez. Ucayali.

Gutiérrez P. (2013). *Implementación de Estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora en los alumnos (as) del sexto grado "B" de Educación primaria de a Institución Educativa "Fe y Alegría" Nº 49.* Tesis de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Piura. Piura.

Herrera N. y Vega V. (2010). *Estrategias metodológicas para educación primaria*. Huánuco: Editorial UNHEVAL.

Hynes D. (1967*). Lenguaje y sociedad*. Londres: TAVISTOK.

Jolibert J. (1997). *Formar niños productores de texto*. Chile: Dolemen Estudio.

Jolibert J. (1997). *Formar niños lectores de texto*. Chile: Dolemen Estudio.

Lara N. (2008). *Estrategias para la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en primer grado de educación primaria en Ciudad Del Maíz.* Tesis de Maestría. Facultad de Educación. Universidad Tangamanga. México.

López J. (2006). *Comunicación; consigas pedagógicas para desarrollar las habilidades comunicativa*s. Pucallpa: Ediciones Latinas.

Martínez J. (2009). *Enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua. Santo Domingo. República Dominicana.* http://elnuevodiario.com.do/app/article.aspx?id=173397.

Mattos R. (2009). *Relación entre estrategias didácticas empleadas por el docente en el área de Comunicación y logros de aprendizaje de los estudiantes del Nivel Primario de las Instituciones Educativas Artemio Del Solar Icochea y Nº88320 San Bartolo Del Distrito De Santa en el III Bimestre del 2009*. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Ancash.

Melero P. (2000*). Métodos y enfoques en la enseñanza - aprendizaje del español como lengua extranjera*. España: EDELSA.

Meneses T. (2000). *Propuestas Lingüísticas para el Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural Temprana*. Lima: MATEBITE MINEDU/OEA.

MINEDU (2004).*Propuesta Pedagógica para el Desarrollo de las Habilidades Comunicativas*. Lima.

MINEDU (2006).*Diseño Curricular Nacional*. Lima.

MINEDU (2009).*Diseño Curricular Nacional*. Lima.

MINEDU (2013). *Rutas de Aprendizaje III Ciclo*. Lima.

MINEDU (2006 al 2014) *Evaluación Censal De Estudiantes*. Lima. Perú Resultados". http://umc.minedu.gob.pe/

Treneman A. (1998). *Diagnóstico de base para la implementación de la Educación Bilingüe Intercultural a distancia. Grupo Étnico Aguaruna*. Lima: MINEDU/OEA.

Teberosky A. Soler M. (2003). *Contextos de alfabetización inicial*. Madrid: Horsori.

Palomo C. (2010). *Habilidades Visuales en niños de Educación Primaria con problemas de lectura e influencia de un filtro amarillo en la visión y lectura.* Tesis Doctoral. Escuela Universitaria de Óptica Universidad Complutense De Madrid. España.

Pérez M. (1999). *El enfoque comunicativo y la enseñanza del español: análisis comparativo de tres modelos y diseño de un modelo comunicativo integrador*. Tesis de Maestría. Departamento de Educación Universidad Interamericana de Puerto Rico. Puerto Rico.

Pinzas J. (2007). Estrategias metacognitivas para desarrollar la comprensión lectora. Lima: Metrocolor.

Pinzas J. (2001). *Leer Pensando*. Lima: Metrocolor.

Sánchez H. (1987). *Metodología y diseño en la investigación científica. Aplicados a la Psicología, Educación y Ciencias Sociales*. Lima.

Solé I. (2004). *Estrategias de lectura*. Barcelona: GRAÔ.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2011). *Compendio mundial de la Educación*. Chile: UNESCO.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2008). *Indicadores de la educación de la primera infancia en América Latina.* Canada: Unesco

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society Cambridge.* MA: HARVARD UNIVERSITY PRESS.

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: PAIDÓS.

ANEXOS



Aplicación de encuestas a los estudiantes del 3 grado, de la Institución Educativa Nº65005 Shirambari



Supervisión del rendimiento, a cargo del profesor de aula Anselmo, Ramírez Saenz.



Aplicación de encuestas a los estudiantes del 3 grado, de la Institución Educativa Nº64698 San Fernando de Tushmo.



Aplicación de encuestas a los estudiantes del 3 grado, de la Institución Educativa Nº6406 Villa Selva.



Aplicación de encuesta al estudiante Junior Pérez Ramírez del 3 grado, de la Institución Educativa Nº65093-B Nuevo Egipto.



Junto a Antonio Mori Guimaraez, Director de la Institución Educativa Nº 64089-B Panaillo.



Dirección de la Institución Educativa Nº 64574-B Santa Teresita.



Acompañamiento bilingüe, a cargo de la profesora de aula Doris Flores Díaz del 3 grado, de la Institución Educativa Nº 64574-B Santa Teresita.



Desarrollo de dinámicas para la recreación de los estudiantes del 3 grado de la Institución Educativa Nº 64574-B Santa Teresita.



Aplicación de encuestas a la profesora de aula Petronila Franco Márquez del 3 grado, de la institución educativa Nº 64836-Benajema

ANEXO 01

"El enfoque comunicativo textual en la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014"

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLE	METODOLOGIA	POBLACIÓN
General ¿Cuál es la relación que existe entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014?	***General*** Identificar la relación que existe entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014.	***Alterna*** Existe una relación significativa entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014.	***Variable 1*** *Enfoque comunicativo Textual* ***Variable 2*** *Lectoescritura*	***Tipo de estudio*** *Básico* ***Nivel de estudio*** *Descriptivo* ***Diseño de estudio*** *Transversal*	***Población*** *Instituciones Educativas del distrito de Yarinacocha.*
Específico ¿Cómo es el proceso lector en los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014?	***Específico*** Describir el proceso lector en los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014	***Nula*** No existe una relación significativa entre el enfoque comunicativo textual y la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014.		***Método*** *Método Descritivo* ***Técnicas*** *Observación*	***Muestra*** *20 Instituciones Educativas*
¿Cómo es el proceso productor de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014?	Describir el proceso productor de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014.			***Instrumentos*** *Encuesta*	*10 Mestizos* *10 Bilingües*
¿Cuál es el nivel de aplicación del enfoque comunicativo textual en los docentes del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014?	Evaluar el nivel de aplicación del enfoque comunicativo textual en los docentes del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014.				

ANEXO 02

"El enfoque comunicativo textual en la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014"

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Variable Independiente El enfoque comunicativo textual	Es la aplicación didáctica de la lingüística, no está planteado a modo de pasos que debe seguir el docente de manera rígida sino como situaciones que deben propiciar la reflexión y el uso de la propia lengua, que permita a los niños apropiarse del código alfabético de manera sistemática y planificada.	TEÓRICO	• Conocimiento General • Conocimientos Específicos
		PRÁCTICO	• Actividades de aula • Ambiente del aula
Variable Dependiente Lectoescritura	**Capacidad y habilidad de leer y escribir adecuadamente, en el cual los educadores proponen a los niños diversas actividades** motivantes, conectándolos con algún objeto de interés.	COMPRENSIÓN LECTORA	• Antes del Texto • Durante el Texto • Después del Texto
		PRODUCCIÓN DE TEXTO	• Planificación • Textualización • Revisión

ANEXO 03

"El enfoque comunicativo textual en la lectoescritura de los niños y las niñas hispano hablantes y bilingües del 3er grado de educación primaria de las instituciones educativas del distrito de Yarinacocha 2014"

V	DIMENSIÓN	INDICADORES		ITEMS	ESCALA DE MEDIDA
Enfoque comunicativo textual	TEÓRICO	CONOCMIENTO GENERAL	D	Según tu apreciación ¿Cuál de las alternativas refleja el enfoque comunicativo textual?	Nominal
			D	¿Cuáles de los teóricos aportan al trabajo del enfoque comunicativo textual?	Nominal
		CONOCIMIENTOS ESPECÍFICOS	D	Al producir un texto en clase se debe tener en cuenta:	Nominal
			A	¿Cuándo hacemos una producimos textos en el aula que pasos realizó?	Nominal
			D	Al elaborar el proceso de la comprensión de textos, tienes en cuenta:	Nominal
			A	¿Cuándo empezamos una clase de comprensión lectora que realiza mi profesor (a)?	Nominal
	PRÁCTICO	ACTIVIDAD EN EL AULA	D	¿Cuál de las tres propuestas crees que se ciñe más al enfoque comunicativo-textual?	Nominal
			D	¿Cuál sería tu propuesta de trabajo desde el enfoque comunicativo-textual?	Nominal
		AMBIENTE DEL AULA	D	Usted generar espacios y tiempos para la lectura y la escritura frecuente en las actividades de la rutina diaria y de aquellas que forman parte de la programación.	Nominal
			D	Usted facilita materiales para la lectura y escritura que le sugiera la recreación libre al alumno.	Nominal
Lectoescritura	Comprensión de texto	ANTES DEL TEXTOS	D	Antes de leer un texto se tiene que:	Nominal
			A	Antes de leer un texto conversamos con mi profesora (a) sobre:	Nominal
		DURANTE EL TEXTO	D	Al leer un texto algunos aspectos que toma en cuenta son:	Nominal
			A	Cuando leo un textos, mi profesor (a) me guía para:	Nominal
		DÉSPUES DEL TEXTO	D	Al término de una lectura se debe realizar:	Nominal
			A	Al término de una lectura, mi profesor (a) me indica para:	Nominal
	Producción de textos	PLANIFICACIÓN	D	Para la planificación del textos se debe:	Nominal
			A	Cuando empiezo a producir un texto debo:	Nominal
		TEXTUALIZACIÓN	D	Para la redacción de un texto se debe:	Nominal
			A	Al escribir un texto debo:	Nominal
		REVISIÓN	D	Para concluir la producción de un texto:	Nominal
			A	Al concluir un texto debo:	Nominal