**OPERACIONALIZACIÓN DE LOS ESTANDARES BÁSICOS DE COMPETENCIAS DEL LENGUAJE EN EL DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA.**

**FRANCISCO SEGUNDO PÉREZ CARO**

[franko0722@hotmail.com](mailto:franko0722@hotmail.com) Cel 310 741 60 62

Estudiante Maestría en Educación, Red SUE Caribe, seccional Universidad de Córdoba – Montería – Córdoba – Colombia

**JAIDER MELÉNDEZ SOLANO**

[Jaidermelendez1808@hotmail.com](mailto:Jaidermelendez1808@hotmail.com) Cel 300 706 65 55

Estudiante Maestría en Educación, Red SUE Caribe, seccional Universidad de Córdoba – Montería – Córdoba – Colombia

**RESUMEN**

El presente artículo muestra los resultados en el desarrollo de la competencia comunicativa de estudiantes de grado décimo después de la implementación y evaluación de un programa de la asignatura de Lengua Castellana diseñado a partir de la operacionalización de los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje para la educación básica y media colombiana. El programa se diseñó utilizando el modelo para la enseñanza alineada de John Biggs el cual facilitó la ejecución de la propuesta de integralidad, coherencia y desarrollo de competencias que pide estos estándares. La aplicación y evaluación del programa se lleva a cabo en cinco fases: 1ª Evaluación de las necesidades de los estudiantes, 2ª Evaluación del diseño del programa por expertos, 3ª Evaluación de la implementación del programa por los estudiantes y el profesor, 4ª Evaluación de los resultados del programa con auto, co y heteroevaluación y 5ª Metaevaluación de los resultados para su validación.

**ABSTRACT**

This article shows the results of the development of the communicative competence from tenth graders students after the application and evaluation of a Spanish syllabus designed since the operationalization of the Basic Standards of this subject created by Colombian government for elementary and secondary schools.  The program was designed using John Biggs' model about aligning teaching, which facilitated the implementation of the proposal, due to its integrality, coherence and competence development, required by these standards. The implementation and evaluation of the program is carried out in five stages: first Evaluation of students’ needs, second Evaluation of the design of the program by experts, 3rd Evaluation of the implementation of the program by the students and the teacher, fourth Results of the program with Self-evaluation, co-evaluation and hetero-evaluation and 5th Meta-evaluation of the results for its validation.

**PALABRAS CLAVES:** Estándares de Competencias, Competencia Comunicativa, Alineamiento constructivo.

**INTRODUCCIÓN.**

En cumplimiento de lo dispuesto en la Ley General de Educación o ley 115 de 1994 en materia de currículo, planes de estudio, programas, evaluación y desarrollo de competencias, durante la reforma educativa que vivió Colombia a finales de siglo XX, se expiden en 1998, por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la Serie de Lineamientos Curriculares para las áreas obligatorias y fundamentales (Artículo 23 ley 115) en los niveles de educación preescolar, básica primaria, secundaria y media. Estos lineamientos establecen reguladores de la calidad de la educación para las aulas de país.

Se trató entonces de unos indicadores básicos del currículo utilizados como referente común que evidencien, manifiesten o den señal de los logros alcanzados por los estudiantes en relación con los esperados. Así mismo, éstos incluyen orientaciones pedagógicas y disciplinarias en relación a los conocimientos que el estudiante debía aprender y las habilidades y actitudes que debía demostrar. Así pues, las Instituciones Educativas en acompañamiento con las secretarias de educación y el MEN, sin perder la autonomía que la ley 115 les da en su artículo 77 en materia de currículo, operacionalizaron estos lineamientos en el Proyecto Educativo Institucional, los planes de estudio y los programas para cada asignatura.

Para la asignatura de Lengua Castellana en dichos lineamientos se estableció que correspondía a esta el desarrollo de la dimensión comunicativa de los estudiantes y por ende de la competencia comunicativa, es decir:

Buscar el perfeccionamiento de su capacidad para identificar el contexto comunicativo en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo evidenciar los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje. Así pues, esta propuesta busca observar las expresiones o manifestaciones básicas de esta competencia, lo que implica llevar a cabo distintas acciones sobre los contenidos conceptuales y estructurales de un texto: ***interpretar, argumentar y proponer*** (ICFES 2009)***.***

Para lo anterior, se fundamentó el área en disciplinas como la lingüística del texto, la semiótica o semiología, la semántica, la pragmática y la sociología del lenguaje; así fue como se orientó el estudio del lenguaje más allá del conocimientos de las normas de la lengua a un uso consiente de esas normas por parte del estudiante para resolver y participar de forma idónea en situaciones de comunicación que le exigieran habilidades como leer, escuchar, hablar y escribir. Es decir, que el alumno aprenda a conocer, usar y explicar cómo el lenguaje adquiere significación en el proceso de comunicación, a lo que se le llamó competencia significativa y de la que hacen parte otras competencias como la gramatical o sintáctica, la textual, la semántica, la pragmática, la enciclopédica, la literaria y la poética.

De las anteriores disciplinas y competencias, en estos lineamientos integraron cinco ejes sobre los que se organizaron los programas y la enseñanza de la lengua en educación básica y media. Estos ejes fueron:

Un eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación, que se refiere a los sistemas de significación, al conjunto de signos, símbolos, reglas sintácticas, pragmáticas, contextos de uso ... en general. Un eje referido a los procesos de comprensión, interpretación, análisis y producción de textos, que corresponde a los diferentes usos sociales del lenguaje, lo mismo que los diferentes contextos suponen la existencia de diferentes tipos de textos: periodísticos, narrativos, científicos, explicativos. Un eje referido a los principios de la interacción y a los procesos implicados en la ética de la comunicación, referido a los procesos asociados con la construcción de los principios básicos de la interacción desde el lenguaje. Un eje referido a los procesos estéticos asociados al lenguaje, el cual tiene relación con el desarrollo del sentido estético entendido como la formación de un criterio frente al arte, y finalmente, un eje referido a los procesos de desarrollo del pensamiento, en el que hay una relación lenguaje y cognición que permiten al individuo la construcción de los sistemas de significación y adquisición o conocimiento de la realidad social en la que se desenvuelve. (MEN 1998)

Posterior a los lineamientos curriculares, e interrelacionado con estos, en el año 2006, con el fin de fijar políticas educativas que aseguren una educación de calidad para todos, se publican los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Competencias Ciudadanas, entendido estándar como “un criterio claro y público que permite juzgar si un estudiante, una institución o el sistema educativo en su conjunto cumplen con unas expectativas comunes de calidad” (MEN 2006)

La propuesta de los estándares para una educación de calidad, citado de ellos, se recoge en los siguientes puntos:

* Aspiramos a que este material sea fuente de consulta y debate permanente para maestras, maestros y directivos docentes, que les resulte de utilidad en la ***revisión de los currículos*** de sus instituciones y en la formulación de planes de mejoramiento educativo.
* Los estándares básicos de competencias se constituyen en una guía para: el ***diseño del currículo, el plan de estudios***, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula; la producción de los textos escolares, materiales y demás apoyos educativos, así como la toma de decisión por parte de instituciones y docentes respecto a cuáles utilizar; el diseño de las prácticas evaluativas adelantadas dentro de la institución; la formulación de ***programas*** y proyectos, tanto de la formación inicial del profesorado, como de la cualificación de docentes en ejercicio.
* La concepción que animó la formulación de los lineamientos y los estándares fue superar de visiones tradicionales que privilegiaban la simple transmisión y memorización de contenidos, en favor de una pedagogía que permita a los y las estudiantes comprender los conocimientos y utilizarlos efectivamente dentro y fuera de la escuela, de acuerdo con las exigencias de los distintos contextos.
* En tal sentido, los estándares son unos referentes que permiten evaluar los niveles de ***desarrollo de las competencias*** que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar. Una competencia ha sido definida como un saber hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Implica la comprensión del sentido de cada actividad y sus implicaciones éticas, sociales, económicas y políticas.
* Los currículos por competencias hacen posible la ***integración*** de los distintos niveles educativos, así como las diversas ofertas institucionales, bajo un concepto de educación permanente, que se inicia en la primera infancia y continúa a lo largo de la vida, aun después de que los individuos finalizan su escolarización.
* Los estándares desafían a las instituciones educativas a ***integrar*** y desarrollar los fines y referentes comunes de la educación con su propuesta educativa, para que los estudiantes atendidos encuentren allí contenidos, métodos, estrategias, orientaciones, adecuados a su contexto y orientados hacia desempeños flexibles, eficaces y con sentido de sus conocimientos, comprensiones, actitudes y disposiciones.
* En el trabajo de aula, los estándares básicos de competencias invitan al maestro a llevar a cabo procesos de planeación de su trabajo pedagógico para desarrollar ***planes, programas, procesos y prácticas pedagógicas y evaluativas*** con referencia a ellos para proponerse intencionalmente que los estudiantes efectivamente los alcancen y superen.
* A partir de los estándares básicos de competencias, y en el marco de cada proyecto educativo institucional, los equipos docentes de las instituciones educativas definen objetivos y metas comunes y para cada área específica los contenidos temáticos, la información factual, los procesos y otros requisitos que sean indispensables para desarrollar la competencia respectiva, teniendo en consideración, obviamente, lo establecido para cada grupo de grados.
* Con el fin de garantizar el desarrollo de las competencias, en afinidad con los procesos de desarrollo biológico y psicológico del estudiante. Los estándares fueron organizados de forma secuencial lo que supone que aquellos estándares de un grado involucran los del grupo anterior. Es en este sentido que se habla de una ***coherencia vertical***. Por ello los estándares no deben ser entendidos como metas que se puedan delimitar en un tiempo fijo determinado, sino que éstos identifican procesos que incluso no son terminales en el nivel donde se proponen.
* ***El diseño curricular*** de cada institución debe desarrollar de manera ***integrada.*** Esto se logra si el trabajo en el aula se piensa desde las situaciones problemas, más que desde los contenidos. De esta forma es posible aprovechar en cada situación las posibilidades de ***interrelacionar*** los estándares. Es decir, los estándares que aparecen organizados por columnas, que están separados por razones de claridad, se entrelazan; esto lo llamamos ***coherencia horizontal***de los estándares*.*

Para la asignatura de lengua castellana se expiden los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, los cuales, guardando coherencia con lo establecido en los lineamientos curriculares, se organizan en cinco ***factores***: Producción textual, Comprensión e interpretación textual, Literatura, Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y Ética de la comunicación, que integran de manera holística, para fomentar un estudio interdisciplinario, los ejes curriculares: procesos de construcción de sistemas de significación; procesos de interpretación y producción de textos; procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje: el papel de la literatura; principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y procesos de desarrollo del pensamiento.

De esta forma se organizan para lenguaje cinco columnas de estándares que indican el desarrollo de competencias esperado. Esta división en columnas, que solo es por darle claridad metodológica, no significa que los estándares se deban trabajar por separado ya que estos “buscan potenciar el desarrollo de los ejes propuestos en los Lineamientos Curriculares, sin aislarlos, más bien interrelacionándolos en forma adecuada para alcanzar los objetivos propuestos” (MEN 2006) A esto se le denomian coherencia horizontal. Esta secuencialidad puede ejemplificarse en la siguiente figura:

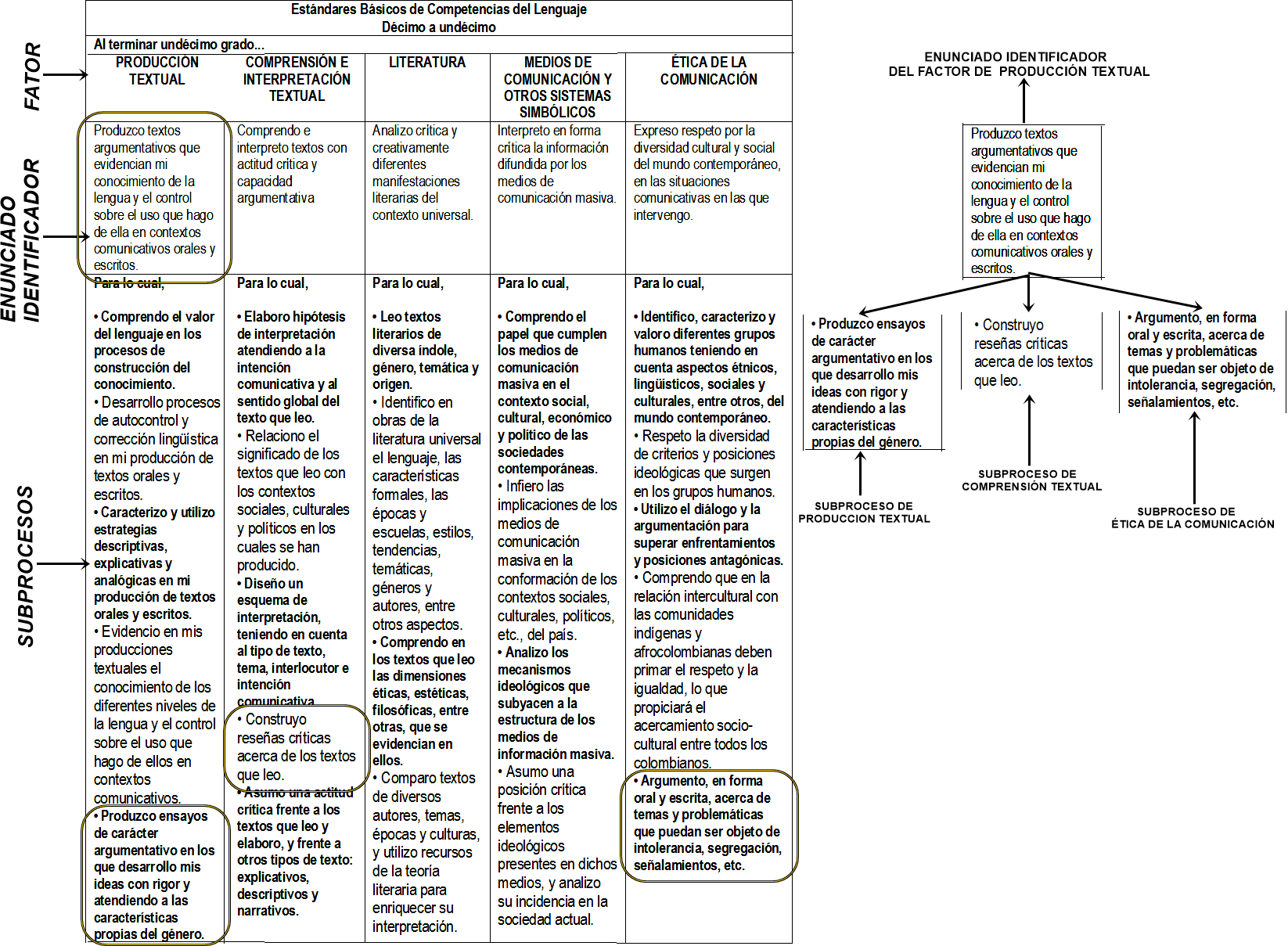


Figura 1. Coherencia horizontal estándares del lenguaje

La figura muestra cómo el *Enunciado Identificador* del *Factor* de *Producción textual* se relaciona coherentemente con su propio subproceso y los subprocesos de otros factores. El mismo ejercicio se puede realizar con todos los factores y sus subprocesos hasta organizar e integrar los estándares de lenguaje en unidades de aprendizaje.

Pero, los estándares no son un modelo para diseñar programas de asignaturas, planes de estudio o planes de mejoramiento; son el punto de partida, no son un contenido, un logro o un indicador con tal “son referentes que una vez fijado, proponerse alcanzarlo o superarlo se convierte en un objetivo, una meta o un propósito” (MEN 2006). Por lo tanto se hace necesario la implementación de un diseño que haga factible ejecutar y operacionalizar la propuesta de integralidad, coherencia y desarrollo de competencias que piden los estándares en busca de una educación de calidad.

En esta investigación el diseño aplicado para materializar dicha propuesta es el modelo de la enseñanza alineada de John Biggs planteado desde 1999, quien integra y alinea en la planeación de los programas de asignatura los *objetivos curriculares*, las *actividades de enseñanza aprendizaje* y la *evaluación*.

En su aplicación, el modelo de la enseñanza alineada de John Biggs se utiliza para que el docente mejore su enseñanza en una reflexión de la planeación de los objetivos curriculares que espera alcance el estudiante y los alinee con las actividades de enseñanza y aprendizaje que ejecutan él y el estudiante en el aula, articulados a unos criterios de evaluación que indiquen el nivel de aprendizaje que se deseó desde los objetivos. Lo anterior se organiza gráficamente en la siguiente figura, denominada Modelo 3P, de la cual surge el alineamiento constructivo.

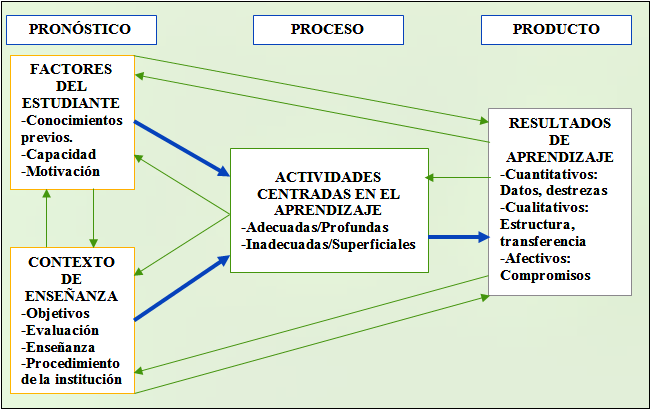


Figura 2. Modelo 3P para la enseñanza y la evaluación

El modelo 3P representa tres momentos en el diseño de una clase: el Pronóstico (planeación) el Proceso (realización) y Producto (evidencia observable en la evaluación).

**El pronóstico** es el momento en el que se deben tener en cuenta los conocimientos previos, motivación y capacidades del estudiante, pero también es el instante en el que el docente planea los objetivos curriculares de alto valor cognitivo, como hacer una hipótesis, argumentar, proponer, relacionar, reflexionar, etc., **El proceso** es el momento donde los objetivos de aprendizaje se ponen marcha. Éste se dedica a actividades relevantes que ayuden al estudiante a construir significativamente su aprendizaje. Por lo tanto, hay que ser coherente con el objetivo planteado anteriormente; si el objetivo pretende que el estudiante utilice sus conocimientos previos para construir nuevo conocimiento, que sea activo, que haga hipótesis, teorice y dialogue reflexivamente con el saber, las actividades que este va a realizar no deben limitarse a escuchar una explicación, transcribir una información o resolver preguntas literales y explicitas. **El producto** en este es el momento de evidenciar si hubo aprendizaje comprensivo y reflexivo, si se construyó conocimiento, incluso, ver si hay una nueva actitud y motivación ante el aprendizaje, la clase y la escuela. El producto es el que nos dirá si los estudiantes van encaminados a tener un aprendizaje de calidad. La manera de evidenciar el producto es con tareas evaluativas que igualmente deben estar alineadas con el presagio y con el proceso. Pueden ser tareas evaluativas la realización de ensayos, reseñas, análisis críticos, una entrevista o un debate, etc., éstas no pueden pedir un nivel de comprensión que no se planteó en el objetivo ni se desarrolló en el proceso, además deben tener sus criterios de acuerdo a la calidad de los objetivos deseados.

El alineamiento empieza expresando los objetivos (Pronostico) en términos de actividades constructivas que con mayor probabilidad llevarán a conseguir los resultados deseados del contenido o unidad de que se trate. Las actividades son verbos, de manera que, en la práctica, especificamos los verbos que queremos que los estudiantes lleven a cabo en el contexto de la disciplina que se esté enseñando (Biggs 2005) Las unidades y contenidos se reflexionan interrelacionado coherentemente los subprocesos de los factores de los estándares como se presenta en la figura 1. Los contenidos de aprendizajes se refieren al conjunto de saberes (declarativos, procedimentales y actitudinales) que debe lograr alcanzar el estudiantes en los objetivos curriculares. Estos objetivos esperados son redactados utilizando los verbos de la taxonomía SOLO (Biggs 1982) según los niveles de comprensión de la siguiente tabla:

|  |  |
| --- | --- |
| ALGUNOS VERBOS PARA FORMULAR OBJETIVOS CURRICULARES | |
| **UNIESTRUCTURAL** | Memorizar, identificar, reconocer, contar, definir, dibujar, encontrar, etiquetar, nombrar, citar, ordenar, imitar, Hacer coincidir |
| **MULTIESTRUCTURAL** | Clasificar, describir, listar, reportar, discutir, ilustrar, seleccionar, narrar, calcular, secuenciar, separar |
| **RELACIONAL** | Aplicar, integral, analizar, explicar, predecir, concluir, resumir, revisar, argumentar, trasferir, hacer un plan, caracterizar, comparar, contrastar, diferenciar, organizar, debatir, construir, reescribir, examinar, parafrasear, resolver un problema. |
| **ABSTRACTO AMPLIADO** | Teorizar, formular hipótesis, generalizar, reflexionar, generar, crear, componer, inventar, probar a partir de unos principios, formular un caso original, resolver a partir de unos principios. |

Tabla 1. Taxonomía SOLO. Jerarquía de verbos para redactar objetivos curriculares. Biggs. 2005.

La Taxonomía SOLO, hace referencia a la Estructura del resultado observado del aprendizaje (Structure of the Observed Learning Outcome) (Biggs 2005). Una clasificación de habilidades cognitivas, de creciente complejidad, que los estudiantes pueden llevar a cabo en las actividades de aprendizaje y las tareas evaluativas. La taxonomía fue el resultado de estudios de Biggs y Collíns (1982) en distintas asignaturas académicas. Las habilidades cognitivas, inherente a los *verbos*, están clasificadas en cinco niveles de complejidad que son: Pre-estructural, Uniestructural, Multiestructural, Relacional y Abstracto ampliado. Los tres primeros niveles corresponden a una fase cuantitativa, de acumulación de datos y detalles en las actividades de aprendizaje, asociadas a una baja comprensión y un bajo desarrollo de competencias. En los dos últimos niveles, de fase cualitativa, se caracterizan por la alta comprensión e interrelación de conocimientos y asociados a un desarrollo de competencias de alto nivel.

Explica Hernández Pina (2005) que, en un principio, los niveles fueron ordenados y definidos, basados en un ejercicio en donde los estudiantes debían dar respuestas abiertas a una serie de preguntas con el fin de evaluar el aprendizaje de unos contenidos. Las repuestas de los estudiantes se clasificaron de la siguiente manera:

|  |  |
| --- | --- |
| **I. PREESTRUCTURAL** | Respuestas centradas en aspectos irrelevantes de la propuesta de trabajo, con contestaciones evasivas o tautológicas del enunciado. |
| **II. UNIESTRUCTURAL** | Respuestas que contienen datos informativos obvios, los cuales han sido extraídos directamente del enunciado. |
| **III. MULTIESTRUCTURAL** | Respuestas que requieren la utilización de dos o más informaciones del enunciado, las cuales siendo obtenidas directamente de este, son analizadas separadamente, no de forma interrelacionada. |
| **IV. RELACIONAL** | Respuestas obtenidas tras el análisis de los datos del problema, integrando la información en un todo comprensivo. Los resultados se organizan formando una estructura. |
| **V. ABSTRACCIÓN EXPANDIDA** | Respuestas que manifiestan la utilización de un principio general y abstracto que puede ser inferido a partir del análisis sustantivo de los datos del problema y que es generalizable a otros contextos. |

Tabla 2. Niveles integrados en SOLO por Hernández Pina (2005). Adaptado de Biggs y Collins

El objetivo curricular se formula de manera que estipule:

El *verbo* a su nivel apropiado de comprensión o de desempeño que se espera lograr, el *contenido* del tema que el verbo va a abordar, en otras palabras el objetivo del verbo y el ***contexto*** del contenido de la disciplina en el que el verbo se va a realizar. (Biggs y Tang. 2011 Por ejemplos:

* *Reflexionar sobre su propia enseñanza* ***en términos de una teoría de trabajo que hayas ganado del curso.*** (Biggs y Tang. 2011)

Seguido de los objetivos se alinean las Actividades de Enseñanza – Aprendizaje (AEA), las cuales son las acciones (Proceso) que realizarán el docente en docencia directa y el estudiante en trabajo independiente para ejecutar el objetivo planteado al inicio y lograr la construcción de un aprendizaje de calidad. La siguiente tabla presenta una clasificación de algunas AEA que pueden ser utilizadas en el alineamiento.

|  |  |
| --- | --- |
| **ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE** | |
| **DOCENCIA DIRECTA** | * Lluvia de ideas * Preguntas exploratorias * Clase magistral * La presentación * Preguntas a los estudiantes * La tutoría * El debate * La mesa redonda * El foro |
| **TRABAJO INDEPENDIENTE** | * Grupo de compañeros * Grupo de debate * El taller * Grupo de solución de problemas * Estudio de casos * Aprendizaje en parejas * Preguntas reciprocas * Ensayos * Síntesis |

Tabla 3. Actividades de enseñanza – aprendizaje

Al otro extremo de los objetivos curriculares se encuentran las tareas evaluativas (Producto), las cuales evidencian con criterios en qué medida se alcanzó éste. Para el alineamiento se proponen la siguiente clasificación de tareas evaluativas:

|  |
| --- |
| **TAREAS EVALUATIVAS** |
| * Prácticas * Presentaciones y entrevistas * Episodios críticos * Proyecto de aplicación * Evaluación por portafolio * Test * Pruebas orales * Cuestionario * Preguntas de desarrollo * Simulaciones |

Tabla 4. Tareas evaluativas

Si hay alineación, los contenidos (declarativos, procedimentales y actitudinales), las estrategias de enseñanza aprendizaje y las tareas evaluativas, deben estar referida a objetivos y criterios conexos, es labor del docente, durante todo el acto educativo, observar y detallar en el actuar de los estudiantes qué evidencias son visibles durante el trabajo con su acompañamiento, así como el individual; a esto se le llama evaluación autentica, la autenticidad requiere la evaluación de la totalidad del acto y no de varias partes del mismo que se sumen al final. (Biggs. 2005.). Por lo tanto, no sólo las tareas evaluativas se usan para juzgar el nivel de comprensión alcanzado por el estudiante, los actos e indicadores observables durante la acción en las AEA son datos que se pueden aprovechar para hacer una valoración de sus competencias.

Finalmente, el diseño del programa que se implementa y evalúa en esta investigación se conceptualiza a partir de las anteriores orientaciones y se presenta en la siguiente tabla:

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **OBJETIVOS DE APRENDIZAJE** | **CONTENIDOS** | | | **ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE** | **TAREAS DE EVALUACIÓN** |
| **DECLARATIVOS** | **PROCEDIMENTAL** | **ACTITUDINAL** |
| Define lo que el estudiante debe saber y saber hacer, señalando el nivel de comprensión esperado | Conceptos requeridos para el logro del objetivo  propuesto, es decir del aprendizaje esperado | Aplicación de los conceptos desarrollados a partir del dominio de los procedimientos propios de la disciplina. | Actitud de valoración y empoderamiento para actuar en contextos disciplinares y socioculturales fundamentado en los contenidos desarrollados. | Diseño de los ambientes de aprendizaje que faciliten y promuevan el logro de los aprendizajes señalados en los objetivos. | Definición de criterios, de acuerdo a los niveles de comprensión esperados en el logro de los objetivos de aprendizaje. |

Tabla 5. Modelos para la planeación de la enseñanza alienada. Elaboración a partir de las conceptualizaciones de Biggs y Collins. Carrascal, S. 2010

La reflexión y organización coherente e integral de los estándares básicos en competencias son la base para determinar los contenidos, objetivos y criterios de evaluación que pide la anterior tabla. Como se muestra en el siguiente ejemplo:

|  |  |
| --- | --- |
| **PREGUNTA PROBLEMATIZADORA INTEGRADORA** | **ESTÁNDARES INTEGRADOS EN LA PREGUNTA PROBLEMATIZADORA** |
| ¿Cómo mejorar mi compresión y uso del lenguaje en situaciones que requieran una actitud crítica, propositiva y argumentativa respetando la diversidad de creencias, costumbres e ideologías presentes en los contextos sociales locales y globales? | **PRODUCCIÓN TEXTUAL**  -Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.  **COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL**  -Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa  -Construyo reseñas críticas acerca de los textos que leo.  **MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y OTROS SISTEMAS SIMBÓLICOS**  -Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva  **ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN**  -Argumento, en forma oral y escrita, acerca de temas y problemáticas que puedan ser objeto de intolerancia, segregación, señalamientos, etc. |

Tabla 6. Integración de los estándares según su coherencia horizontal

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **OBJETIVOS DE APRENDIZAJE** | **CONTENIDOS** | | | **ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE** | | **CRITERIOS DE EVALUACIÓN** |
| **DECLARATIVOS** | **PROCEDIMENTAL** | **ACTITUDINAL** |
| Reconozco y diferencio el uso de la argumentación en diferentes situaciones de comunicación y utilizo los argumentos como forma de manifestar mi opinión, convencer y persuadir a mi interlocutor o demostrar mis hipótesis. | La argumentación:  -Concepto de argumentación.  -Situaciones comunicativas de la argumentación  -Intención comunicativa de la argumentación: Concepto de persuadir, Concepto de demostrar  Concepto de argumento y Concepto de contra argumento | Reconozco qué es argumentación y cuál es su situación comunicativa e intención comunicativa (persuadir o demostrar) en producciones argumentativas | Valora la argumentación como forma de mantener una comunicación respetuosa basada en la reflexión y la crítica para expresar opiniones, sustentar creencias o convicciones y sostener una convivencia armónica y constructiva | **DOCENCIA DIRECTA** | **TRABAJO INDEPENDIENTE** | Argumenta elocuentemente en situaciones de comunicación donde necesite exponer su opinión, persuadir a su interlocutor o demostrar sus ideas |
| Revisión de presaberes preguntando a los estudiantes sí reconocen el concepto de argumentación, en qué situaciones la han usado o la han visto y escuchado usar, para qué creen que se usa, con qué intenciones se usa, con qué tonos se utiliza el lenguaje para argumentar. | Preparación de un debate que tenga como tema “Padres e hijos discuten el uso del celular”. Consulta qué es un debate y sus reglas, selección de los grupos y roles dentro del grupo, reunión de los grupos para acordar los preparativos del |

Tabla 7. Modelo de la planeación de las sesiones del programa.

**METODOLOGÍA.**

Esta investigación se tipifica como investigación evaluativa – evaluación de programas educativos (entendido Programa y su evaluación según Pérez J. (2000), el primero como “un plan sistemático diseñado por el educador como medio al servicio de las metas educativas” y la segunda, la evaluación del programa como:

Un proceso sistemático, diseñado intencional y técnicamente, de recogida de información rigurosa —valiosa, válida y fiable— orientado a valorar la calidad y los logros de un programa, como base para la posterior toma de decisiones de mejora, tanto del programa como del personal implicado y, de modo indirecto, del cuerpo social en que se encuentra inmerso. (Pérez 2000)

En este estudio se realizó el diseño, implementación y evaluación de un programa de lenguaje a partir de la operacionalización de los estándares básicos de competencias del lenguaje utilizando el modelo denominado alineamiento constructivo de John Biggs, asimismo se validó su eficacia valorando sus efectos en el desarrollo de la competencias comunicativa de los estudiantes y la mejora su desempeño al momento de realizar sus tareas evaluativas, para lo cual se tuvo como parámetro los niveles de la Taxonomía SOLO de Biggs (1982): Preestructural, Uniestructural, Multiestructural, Relacional y Abstracto ampliado, y los niveles de la competencia comunicativa: interpretativo, argumentativo y propositivo.

Se optó por esta metodología ya que no sólo se pretendió indagar sobre un problema sino que además se decidió buscar mejoras tanto en la problemática como en la acción educativa.

La población seleccionada para esta investigación son 134 estudiantes de grado décimo de educación media, matriculados al inicio del año escolar 2015 en la Institución Educativa Marco Fidel Suárez del municipio de Ciénaga de Oro en el departamento de Córdoba. La muestra seleccionada son 32 estudiantes de grado 10-1 matriculados en ese grupo desde inicios del año 2015. En la muestra participante se encuentran 13 estudiantes de género masculino y 19 estudiantes de género femenino, con un promedio de edad de 14.6 años. La muestra se seleccionó de forma casual o incidental ya que se tratan de un grupo con el que el uno de los docentes investigadores realizó sus labores cotidianas de enseñanza, según la asignación académica correspondiente para el año 2015.

La investigación se organiza en cinco fases: Primera, evaluación de las necesidades de los estudiantes con prueba de competencias en lenguaje e identificación de sus procesos de estudio, con el cuestionario 2 – factores de Biggs, con el fin de determinar el nivel de desarrollo de esta competencia y la influencia que esta tiene de los motivos y estrategias con las que los estudiantes realizan sus tareas académicas, en esta fase se determinar las condiciones particulares del programa de acuerdo a las necesidades. Segunda, evaluación del diseño del programa por expertos para realizar mejoras antes de su aplicación, tercera, evaluación de la implementación del programa para valorarlo desde la percepción del estudiante y profesor, cuarta, Evaluación de los resultados con auto, co y heteroevaluación y quinta, Metaevaluación según los niveles de compresión de la Taxonomía SOLO: Preestructural, Uniestructural, Multiestructural, Relacional y Abstracto Ampliado, comparados coherentemente con los enfoques de enfoques de aprendizaje de los estudiantes y los niveles de la competencia comunicativa.

Para la recolección de la información de la fase uno se utilizaron, primero, una prueba seleccionada de los Ítems liberados y validados en la aplicación de la prueba PISA, en esta se evaluó la comprensión de cinco textos continuos: uno argumentativo, dos narrativo y dos expositivos; y uno discontinuo: un anuncio. La prueba contiene 23 preguntas, divididas en 12 preguntas de opción múltiple con única respuesta y 11 preguntas abiertas de respuesta corta o larga. La prueba evalúa los niveles interpretativo, argumentativo y propositivo de la competencia comunicativa. Para reconocer las estrategias y motivación que en los proceso de estudio están influyendo sobre el desarrollo de la competencia comunicativa se utilizó utilizó el **Questionario revisado sobre procesos de estudio dos factores: r-spq-2f** (John Biggs: Universidad de Hong Kong. David Kember y Doris Y.P. Leung: Universidad Politécnica de Hong Kong). Para identificar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes. El Cuestionario consta de 20 proposiciones que describen la actitud hacia el estudio académico y cuya medición se hace a través de una escala tipo Likert de 5 puntos donde el estudiante marca en acuerdo o desacuerdo según la proposición se acerque o aleje de la representación de sus aptitudes hacia el estudio. De las 20 proposiciones que componen el cuestionario, 10 contribuyen al Factor Enfoque Profundo y 10 al Enfoque Superficial (Carrascal 2010)

Antes de la aplicación del programa, como lo contempla su segunda fase, se hizo valoración de expertos. Para esto se utilizó una rúbrica con dos criterios de evaluación: Calidad estructural del programa y calidad técnica del programa. Los expertos revisaron el programa y lo valoraron en una escala de 1 a 5, donde 5 se cumple Plenamente y 1 No se cumple. Para la recolección de la información en la fase tres y cuatro, evaluar el programa durante su aplicación, se utilizó un registro de observación por los estudiantes de lo que le parece Positivo, Negativo, Interesante (PNI), además heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación de las tareas evaluativas de desempeño y producto de los estudiantes. Para la recolección de la información de la última fase, evaluar el programa después de su implementación, se realiza una nueva prueba de competencias en lenguaje para medir cuál es el cambio en el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de la muestra. Para identificar cuál fue el cambio (si lo hay) en los enfoques de aprendizaje después de la aplicación del programa se aplicó nuevamente el cuestionario R-SPQ-2F.

Para el análisis y la información se utilizaron las siguientes categorías:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **CATEGORÍA** | **DIMENSIONES** | **ESCALAS** |
| ENFOQUES DE APRENDIZAJE | Enfoque superficial | Motivos superficiales  (Bajo – Medio – Alto) |
| Estrategias superficiales (Bajo – Medio – Alto) |
| Enfoque profundo | Motivos profundos  (Bajo – Medio – Alto) |
| Estrategias profundas (Bajo – Medio – Alto) |
| NIVELES COMPETENCIA COMUNICATIVA | Interpretativo | Significativamente Bajo – Bajo – Medio – Alto – Significativamente Alto |
| Argumentativo |
| Propositivo |
| NIVELES DE COMPRENSIÓN TAXONOMÍA SOLO | Pre-estructural | Bajo, medio, alto |
| Uniestructural |
| Multiestructural |
| Relacional |
| Abstracto ampliado |

Tabla 6. Categorías de análisis.

**RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Con relación a la primera fase, los resultados de la muestra en la prueba de competencias en lenguaje indica que un alto porcentaje de los estudiantes 56.3% evidencia un desarrollo Alto de la competencia interpretativa, 15.6% un nivel Significativamente Alto y 18.8% un desarrollo medio, es decir, que en un mayor número, los alumnos están, según el ICFES (2011) en condiciones de identificar la información explicita de un texto, efectuar una lectura superficial de él y realizar una lectura de modo literal. Pero que el 6.3% y el 3.1% de los estudiantes de la muestra evidencian un nivel de desarrollo Bajo y Significativamente Bajo, respectivamente, indicando en estos un bajo desarrollo en esta competencia. En relación de complejidad, con las otras dos competencias, la competencia interpretativa representa la de menor esfuerzo cognitivo ya que en ella el estudiante interpreta el texto a partir de un primer nivel de comprensión literal (Yela 2009) se considera como una primera entrada en la que se privilegia la función denotativa del lenguaje que permite asignar a diferentes términos y enunciados su “significado de diccionario” (ICFES 2011) Los resultados de los estudiantes en esta competencia son coherentemente comparables a los resultados obtenidos en el enfoque superficial de aprendizaje en el cuestionario de procesos de estudio 2 – factores de Biggs puesto que según Marton citado porMahncke (2010) “un **enfoque superficial de aprendizaje** conduce a un resultado de aprendizaje que es esencialmente una reproducción literal de las palabras de los autores, de un texto o de los profesores”.

Los resultados de la prueba en la competencia argumentativa y propositiva, las de mayor complejidad, demuestran que en la primera, el mayor número de los estudiantes evidencia un desarrollo bajo de ésta con 40.6% y significativamente bajo con 25%, sólo un 25% alcanza un desarrollo medio. El nivel más elevado de esta competencia, alto y significativamente alto, se alcanzan cuando el estudiante según el ICFES (2011) relaciona información del texto para dar cuenta de otra que no aparece de manera explícita, sustenta conclusiones para diferentes eventos o fenómenos, argumenta cuál es la información relevante para la resolución de un problema y articula información para hallar conexiones entre ideas externas e información contenida en el texto. En la muestra 9.4% de los estudiantes realizan lo anterior en nivel alto y 0% en nivel significativamente alto. Referente al desarrollo de la competencia propositiva, en la que el estudiante, según el ICFES plantea y resuelve problemas, generar hipótesis, hace generalizaciones e implica una actuación argumentada, crítica y creativa. Los estudiantes de la muestra obtuvieron mayormente un nivel significativamente bajo con 59.4% y bajo con 34.4%, sólo 6.3% alcanzaron un nivel medio y 0% estuvo en alto. Lo que indica que los estudiantes no pueden llevar a cabo con satisfacción actividades de alta complejidad cognitiva.

Según los datos obtenidos en el cuestrionario 2 factores de Biggs se evidencian que el 71.1% de los estudiantes de la muestra presentan un enfoque de aprendizaje superficial sobre 28.1% de estudiantes con un enfoque de aprendizaje profundo. Estos resultados son coherentes a otras investigaciones a nivel internacional y nacional (Barca, Brenlla y Barca 2008 en España, González, del Rincón y Bayón 2009 en España, Acosta y otros 2012 en Cuba, Soler 2015 en Colombia y Marín 2015 en Colombia) que demuestran que en educación secundaria la mayoría de los estudiantes les es más fácil utilizar un enfoque de aprendizaje superficial en sus actividades académicas.

Los bajos resultados en el desarrollo de los niveles argumentativo y propositivo de la competencia comunicativa son coherentemente comparables con el bajo porcentaje de estudiantes que demostraron un enfoque de aprendizaje profundo en el cuestionario de procesos de estudio 2 – factores de Biggs. Según Sánchez (2003) un estudiante con un enfoque de aprendizaje profundo puede centrarse en la estructuración de los contenidos y su comprensión, ***más*** que en detalles o aspectos literales y de acuerdo con Hernández Pina (2005) en Sarzoza (2007) interaccionan crítica y activamente con la materia examinando argumentos lógicos y relacionando las evidencias con las conclusiones.

Referente a la segunda fase, teniendo en cuanta las puntuaciones y observaciones hechas por los expertos, se puede afirmar que el programa fue favorecido y cumple con los requisitos de calidad estructural y técnica para su aplicación. Los evaluadores coinciden en hacer recomendaciones en los indicadores de fundamentación conceptual, integración conceptual, calidad e integralidad de las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación, este concepto de los expertos sirvió para introducir las siguientes mejoras al programa:

1. Fue necesario enfatizar en el uso cotidiano de los conceptos trabajados, muchas de las actividades de aprendizaje y las tareas evaluativas se plantearon para ser realizadas en situaciones reales de comunicación, fue así que en sesiones del programa como los cambios semánticos, relaciones semánticas entre las palabras, los significados denotativos y connotativos, las producciones verbales y no verbales del lenguaje y la argumentación se incluyó que los estudiantes hicieran un análisis del lenguaje y su uso en contextos cercanos a ellos. 2. Favorecer integralmente el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que en el programa se estaba beneficiando mayoritariamente la comprensión de textos sobre la producción textual, por lo tanto, en las actividades de aprendizaje y en las tareas evaluativas se equilibró el uso de texto para la comprensión y el aprendizaje, así como los productos escritos para valorar el logro de los objetivos deseado. 3. Integrar en las unidades de aprendizaje los conocimientos declarativos que estaban muy dispersos. Este fue el caso de la unidad 3 donde se integró el uso de la argumentación a tres situaciones: académicas, cotidianas y en medios de comunicación. 4. Alinear los conocimientos declarativos y los procedimentales. En algunas sesiones del programa, en especial las referentes a las tipologías textuales y a la argumentación, no se evidenciaba un alineamiento completo de los conocimientos a trabajar y las actividades que el estudiante pudiera hacer con ese conocimiento. 5. Trabajo en grupo, personalizado y retroalimentación contante. Se incluyó en la metodología durante las actividades de enseñanza aprendizaje los grupos de discusión para la construcción interactiva del conocimiento con acompañamientos personalizado del docente para su orientación. Se hizo retroalimentación de los productos de los estudiantes haciendo socialización de estos y evaluación con rubricas para su auto y coevaluación.

En relación a la tercera y cuarta fase, los resultados de las observaciones de los estudiantes muestran una percepción positiva hacia el programa, un interés por mejorar su comprensión y producción de textos y la conciencia de la necesidad de desarrollar habilidades críticas y de comprensión para mejorar su aprendizaje. De acuerdo con Sánchez (2003) “el enfoque profundo de aprendizaje se basa en un interés por las materias, y en obtener buenos resultados académicos. Las estrategias de aprendizaje surgen de ese interés y son utilizadas para maximizar la comprensión, y que la curiosidad por aprender sea satisfecha” Durante la aplicación del programa los estudiantes mostraron motivaciones e intereses que los llevaron a acercarse a las actividades de enseñanza y aprendizaje de una manera profunda. Según manifestaron los estudiantes de la muestra, hubo un desarrollo de habilidades propias de las acciones interpretativa, argumentativa y propositiva de la competencia comunicativa, en especial acciones de interpretación y explicación de significados de los textos en sus usos en contextos y el uso de argumentos para sustentar sus participaciones en clase o los grupos de discusión. Asimismo, declaran que el desarrollo de la competencia comunicativa no sólo lo evidenciaron en la comprensión de textos sino además en la producción de éstos y en su desempeño durante las actividades de dialogo e interacción. Además, los estudiantes manifiestan sentirse dueños de la clase, que se motivaron a ser partícipes de ella con sus aportes y argumentaciones, además declaran su interés por aprender los conocimientos de la asignatura con profundidad. Según Hernández (2005) los estudiantes que acceden a sus labores académicas de una manera profunda ven en el aprendizaje un acto emocionalmente satisfactorio y su motivación está basada en el interés por las materias, comprenderlas y conseguir que el aprender tenga una significación personal. Lo expuesto por la autora se puede comparar con las afirmaciones de los estudiantes.

En la información recolectada por coevaluación y autoevaluación de las evidencias mostradas durante las actividades de enseñanza – aprendizaje y las tareas evaluativas de los estudiantes, se observa que parte de la muestra alcanza los niveles relacional en todas sus evidencias (conocimientos, desempeño y producto) y abstracto ampliado de forma moderada en las evidencias de desempeño y producto, ya que sólo en éstas manifestaron haber desarrollado habilidades como la crítica y el juicio, así como tener una motivación e interés por ahondar en las tareas encomendadas. Las anteriores acciones son asociadas al nivel argumentativo y propositivo de la competencia comunicativa, lo cual marcó un desarrollo no solo en la habilidad para la comprensión de textos sino en su producción. Evidenciándose según declaraciones de los estudiantes mayor dominio de la argumentación para el dialogo, la interacción constructiva y la producción..

Los resultados obtenidos en la heteroevaluación de los estudiantes de la muestra durante la implementación del programa manifiestan una mejora gradual y a veces estática en su desempeño. Al inicio se evidencia que la mayor parte de los alumnos tiene un nivel de comprensión uni y multiestructural, realizando acciones literales e interpretativas. Durante el desarrollo del programa los desempeños de los estudiantes van mejorando hasta llegar a un nivel de comprensión relacional, donde realizan acciones de comparación, contraste, argumentación e inferencia de ideas y conclusiones implícitas. El análisis muestra que se dan desplazamiento de niveles menos complejos hacia los más complejos, es decir del desempeño Bajo al Básico y de éste al Alto, desde el nivel uniestructural al multiestructural y de éste al relacional. También se puede evidenciar una repartición porcentual entre los estudiantes que alcanzan una comprensión uni y multiestructural y los que desarrollan una comprensión relacional, esta división se mantiene por varias sesiones durante la aplicación del programa. Al finalizar las sesiones del programa resalta el desarrollo de un nivel relacional sobre los demás niveles, se alcanza un nivel abstracto ampliado pero de forma discreta y no estable por un pequeño porcentaje de los estudiantes. Hay un número de estudiantes con un nivel de comprensión multiestructural que sobrepasa a los que demostraron una comprensión uniestructural.

En lo referente a las acciones de la competencia comunicativa, los resultados interpretados según los niveles de comprensión de la Taxonomía SOLO se asocian a las acciones interpretativas, argumentativas y propositivas evidenciadas en la muestra. Al principio de las sesiones la mayoría de los estudiantes tiene una comprensión literal, solo se interesan en hechos y detalles aislados, demostrando un desarrollo interpretativo de la competencia comunicativa. En el transcurso del programa un parte de la muestra va desarrollando habilidades para la comprensión global de los textos que lee y produce, así como para la argumentación, sustento y respaldo de sus opiniones, también pueden interrelacionar información para sacar conclusiones, es decir que algunos logran un desarrollo de la competencia comunicativa en sus nivel argumentativo e inferencial. Al finalizar el programa la competencia comunicativa se desarrolla en mayor medida con la argumentación, una parte pequeña de la muestra alcanza a desarrollar un nivel propositivo; se evidencia que algunos estudiantes sí pudieron proponer soluciones acertadas a problemas cotidianos, dialogaron crítica y constructivamente con los autores en la comprensión de textos y realizaron producciones escritas que sobrepasaran los requisitos de la tarea asignada.

En relación con la última fase, en relación a la acción interpretativa de la competencia comunicativa, en la prueba de inicio y en la prueba final la muestra obtuvo 56.3% y 15.6% en los niveles Alto y Significativamente Alto en la primera y 34.4% y 46.9% en los niveles Alto y Significativamente Alto en la segunda, como se puede ver, en la segunda prueba, un mayor porcentaje de los estudiantes mostraron un desarrollo alto de la competencia interpretativa. En esta misma competencia 15.6% obtuvieron un nivel medio, 3.1% Bajo y 0% Significativamente Bajo. Comparando coherentemente la competencia interpretativa con el nivel multiestructural de la Taxonomía SOLO, se puede decir que en la muestra un amplio porcentaje (34.4% y 46.9%) tiene un nivel de comprensión Multiestructural alto, 15.6% Moderado y 3.1% Bajo. Si se busca una interpretación a través de los enfoques de aprendizaje se puede decir que estos resultados son coherentes ya que el porcentaje de estudiantes que utilizan un enfoque de aprendizaje superficial bajo de 71.9% a 12.5%.

En relación a la acción argumentativa de la competencia comunicativa, en la prueba de inicio y en la prueba final la muestra obtuvo 0% y 9.4% en los niveles Alto y Significativamente Alto en la primera y 37.5% y 21.9% en los niveles Alto y Significativamente Alto en la segunda, como se puede ver, en la segunda prueba, un mayor porcentaje de los estudiantes mostraron un desarrollo alto o avanzado de la competencia argumentativa. En esta misma competencia 31.3% obtuvieron un nivel Medio, 9.4% Bajo y 0% Significativamente Bajo. Comparando coherentemente la competencia argumentativa con el nivel relacional de la Taxonomía SOLO, se puede decir que en la muestra un porcentaje significativo (37.5% y 21.9%) tiene un nivel de comprensión relacional alto, 31.3% Moderado y 9.4% Bajo. Si se busca una interpretación a través de los enfoques de aprendizaje se puede decir que estos resultados son coherentes ya que el porcentaje de estudiantes que utilizan un enfoque de aprendizaje profundo subió de 28.1% a 87.5%.

En relación a la acción propositiva de la competencia comunicativa, en la prueba de inicio y en la prueba final la muestra obtuvo 0% y 0% en los niveles Alto y Significativamente Alto en la primera y 28.1% y 6.3% en los niveles Alto y Significativamente Alto en la segunda, como se puede ver, en la segunda prueba, un mayor porcentaje de los estudiantes mostraron un desarrollo alto o avanzado de la competencia propositiva. En esta misma competencia 31.3% obtuvieron un nivel Medio, 28.1% Bajo y 6.3% Significativamente Bajo. Comparando coherentemente la competencia propositiva con el nivel abstracto ampliado de la Taxonomía SOLO, se puede decir que en la muestra un porcentaje significativo (28.1% y 6.3%) tiene un nivel de comprensión abstracto ampliado alto, 31.3% Moderado y 34.4% Bajo. Si se busca una interpretación a través de los enfoques de aprendizaje se puede decir que estos resultados son coherentes ya que el porcentaje de estudiantes que utilizan un enfoque de aprendizaje profundo subió de 28.1% a 87.5%%.

Después de la aplicación del programa los estudiantes de la muestra presentan avances en cada uno de los niveles de la competencia comunicativa, los niveles de comprensión según la Taxonomía SOLO y los enfoques de aprendizaje con los que afrontan las tareas académicas de la asignatura de lenguaje. En los niveles de la competencia comunicativa se alcanzó un desarrollo mayor en los niveles interpretativo y argumentativo, que en el nivel propositivo, situación comparable con los resultados de otras investigaciones (Méndez (2004) en Chile, Calderón y Zuni (2011) en Perú, Quispe y Tapia (2011) en Perú, Sánchez (2013) en España y López y Arciniegas (2003) en Colombia) que han implementado programas para mejorar las competencias en lenguaje en educación básica, secundaria y media.

**CONCLUSIONES**

Después del diseño, implementación y evaluación del programa, se develan las siguientes conclusiones:

Se comprueba que el alineamiento constructivo sirve como ruta estratégica para la consecución de las metas en el desarrollo de las competencias según estos estándares ya que este mismo es una planeación por competencias. Asimismo el alineamiento ayuda a un manejo claro de la coherencia vertical y horizontal que se establece en ellos, por tanto favorece la integralidad de los distintos factores y subprocesos que se manejan en los estándares.

Se demuestra la efectividad de la enseñanza alineada sobre el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Tras la alineación de objetivos curriculares, actividades de enseñanza - aprendizaje y tareas evaluativas, todos ellas, dirigidas al desarrollo de habilidades cognitivas para la comprensión, la argumentación y el juicio valorativo, se logró la superación en los estudiantes de un nivel de comprensión literal, explícito y superficial, llegando, una parte de estos, a realizar acciones propias de la competencia argumentativa como la comprensión global, la inferencia de ideas y conclusiones implícitas, la integración de temáticas y conceptos en el texto y entre textos, y acciones propositivas como la crítica evaluativa justificada y fundamentada hecha a textos y autores y finalmente, la producción textual con conocimiento y dominio de las reglas de la micro, macro y súper estructura.

Se prueban los efectos del alineamiento constructivo en el de los niveles argumentativos y propositivo de la competencia comunicativa y el nivel relacional y abstracto ampliado de la Taxonomía SOLO, ayudan a mejorar los procesos con los que los estudiantes afrontan sus tareas de aprendizaje, motivándolos hacia la utilización de estrategias para la adquisición de un aprendizaje profundo.

En relación con las fases que orientaron el diseño, evaluación y validación de esta investigación, se dan las siguientes conclusiones:

Hay una coherente relación entre el enfoque de aprendizaje de los estudiantes y sus resultados en las pruebas de competencias en lenguaje. Hay un alto porcentaje de estudiantes con enfoque de aprendizaje superficial que presentan mayor desarrollo en el nivel más bajo (Interpretativo) de la competencia comunicativa. Se puede ayudar al estudiante a que mejores sus actitudes hacia el aprendizaje y desarrolle su competencia comunicativa si se aplica un programa de estudio que se elabore a partir de esas necesidades.

La alineación de la enseñanza, a partir de objetivos curriculares de alto nivel cognitivo, es una alternativa viable para lograr en el estudiante motivaciones y estrategias que lo lleven a resolver sus tareas académicas con una intención e interés profundo.

Se puede motivar al estudiante para que aprenda de manera profunda si en la planeación de la enseñanza y el aprendizaje se vea reflejado su actuar, su participación, sus inquietudes y sus intereses. Hay que dar al estudiante la oportunidad para que sea participe de su propio proceso de aprendizaje y evaluación.

El desarrollo de la competencia comunicativa y las habilidades del lenguaje depende de cómo se integre las capacidades del estudiante para comprender, redactar textos, oír y hablar. La clase debe ser un escenario de dialogo y construcción de saberes en comunidad.

Alcanzar el desarrollo del nivel argumentativo y propositivo de la competencia comunicativa y los niveles de comprensión relacional y abstracto ampliado en los estudiantes fue un proceso gradual y complejo. Se requiere profundidad en el programa y no limitarlo al tiempo o al afán de cumplirlo rápidamente.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Recuperado de <http://cit.uao.edu.co/docente/sites/default/files/noticias/Calidad%20del%20Aprendizaje%20Universitario-Biggs.pdf>

Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at Univesity, Enseñar para un aprendizaje de calidad en la universidad. 4ta. Edición.* Recuperado de <http://forodocente.unapec.edu.do/wp-content/uploads/2014/04/CAP-TEACHING-FOR-QUALITY-LEARNING-AT-UNIVERSITY.pdf>

Carrascal, S. (2010). *Integración de Tareas “SOLO” para el desarrollo de Competencias Básicas en primer semestre de Educación Superior*. Universidad de Granada. Granada, España.

Hernández F. y otros (2005) Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior. Recuperado de http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wpdescargas/bdigital/005\_Taxonomia.pdf

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior –ICFES. (2009) *¿Qué evalúa la prueba de Lenguaje?* Recuperado de http://www.pazyfuturo.org/humanismo.org/documentos/Lenguaje.pdf

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación Superior –ICFES. (2011). *Orientaciones para el examen de Estado de la educación media ICFES SABER 11°.* Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/index.php/estudiantes-y-padres/guias-y-ejemplos-de-preguntas>

López, G., & Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Lenguaje, 31, 118 – 141*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/2736/1/Lenguaje31,p.118-141,2003.pdf>

Mahncke, M. (2010). *Enfoques de aprendizaje y de estudio de los estudiantes universitarios*. Recuperado de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/9274/PARTE_I_Capitulo_IV_2009.pdf;jsessionid=DE6C5A7D2C7A9A70E9806A86302E8462.tdx1?sequence=10>

Mendez, R. (2004). *Aplicación de un programa de desarrollo de la comprensión de la lectura de textos expositivos*. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). Estándares básicos de competencias del Lenguaje. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (1994) Ley General de Educación. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\_archivo\_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (1998) *Serie Lineamientos curriculares, Indicadores de logros curriculares.* Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (1988) *Serie lineamientos curriculares, Sentido pedagógico de los lineamientos*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf>

Pérez, R. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa, 18(2), 261-287.* Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/121001/113691>

Rincón, C. (2000). *Guía Curso de Español como lengua materna, unidad 11: la competencia comunicativa.* Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/cb10887d80142488399661377b684b60/511/1/contenido/capitulos/Unidad11CompetenciaComunicativa.PDF>

Sarzoza, S. (2007). *Enfoques de Aprendizaje y Formación en Competencias en Educación Superior*. Universidad de Granada. Granada, España.

Quispe, I., & Tapia, E. (2011). *Influencia del programa “lectura es vida” en el Desarrollo de la comprensión lectora de los niños y niñas del quinto grado de la institución educativa nº 72596 “Cesar Vallejo” Putina –Puno.* Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú.