



UNIVERSIDAD PRIVADA NORBERT WIENER
Escuela de Posgrado

Tesis

Las TIC en el método ABP para el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM

Felipe Pérez de Pereira – 2015

Para optar el grado académico de:
Magister en Informática Educativa

Presentada por:
ÁLVAREZ CARVAJAL José Nelson
CORZO RUEDA Ahylén Esther

Lima – Perú

2017

Tesis

Las TIC en el método ABP para el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM
Felipe Pérez de Pereira – 2015

Línea de Investigación

APLICACIONES EDUCATIVAS Y RECURSOS TELEMÁTICOS

Asesor:

Mg. Heimer Ali Méndez Toledo

Dedicatoria

A mi esposa Nancy y a mis hijos Andrea, Nelson David y Evelyn.

Por entender que en la formación y en el estudio está la esencia de la vida, la que nos permite entender el por qué y el para qué de las cosas.

Gracias por su apoyo y comprensión.

José Nelson

Dedicatoria

*A mis padres, hermanos y esposo,
Porque en todo momento puedo contar con su apoyo incondicional.*

*A mis hijos Luis Andrés y Fabián David
Motor de mi vida y principal motivo para alcanzar mis metas.*

Ahylen Esther

Agradecimientos

A la UNIVERSIDAD NORBERT WIENER del Perú, por darnos la oportunidad de formar parte de ella y por permitirnos crecer como personas y profesionales.

A los directivos del Colegio INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia por brindar información oportuna para el desarrollo de la tesis.

A nuestro asesor de tesis, el Mg. Heimer Ali Mendez Toledo por su esfuerzo y dedicación, quien con sus conocimientos, su experiencia, su rápida y oportuna asesoría, ha logrado que podamos terminar el proyecto con éxito.

A nuestros profesores de Investigación y de Tesis de Grado, los Doctores: Rafael Garay y Sabino Muñoz, quienes con su visión crítica del proyecto y sus consejos, ayudaron a formarnos como personas e investigadores.

A nuestros profesores durante toda la maestría porque todos han aportado con un granito de arena a nuestra formación.

A nuestros compañeros de maestría y a todas aquellas personas que han formado parte de nuestra vida profesional y personal. Gracias por su amistad, consejos, apoyo, ánimo y compañía.

Índice General

Portada	i
Título	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimientos	v
Índice General	vi
Índice de Tablas	ix
Índice de Figuras	xii
Resumen	xiii
Abstract	xvi
Declaración de autenticidad	xix
INTRODUCCIÓN	xxi
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	25
1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLÉMICA:.....	25
1.2. IDENTIFICACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	36
1.2.1 Problema general.....	36
1.2.2. Problemas Específicos.....	36
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
1.3.1. Objetivo general.....	37
1.3.2. Objetivos específicos:	37
1.4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN:.....	38

1.5. LIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	41
1,6. DELIMITACIÓN POBLACIONAL, ESPACIAL Y TEMPORAL:.....	43
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	45
2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN	45
2.1.1. Internacionales.....	45
2.1.2. Nacionales	52
2.2. BASES LEGALES	63
2.2.1. Normas nacionales:	63
2.2.2. Normas internacionales:	66
2.3 BASES TEÓRICAS	68
2.3.1. Aplicación de las TIC en el Método ABP.....	68
2.3.2 Competencias Comunicativas.....	81
2.4. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS.....	90
2.4.1. Hipótesis general:.....	90
2.4.2. Hipótesis específicas:.....	91
2.5. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES E INDICADORES.....	91
2.5.1. Variable Independiente: Las TIC en el Método ABP.	91
2.5.2. Variable Dependiente: Competencias Comunicativas.....	92
2.6 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS:.....	93
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	97
3.1 TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN:	97
3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN:	98
3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	100
3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS....	101

3.4.1. Descripción de instrumentos	102
3.4.2 Validación de instrumentos	114
3.5 Técnicas para el procesamiento de los datos	116
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	122
4.1 PROCESAMIENTO DE LOS RESULTADOS.....	122
4.2 PRUEBA DE HIPÓTESIS.....	153
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	189
5.1. CONCLUSIONES:.....	189
5.2. RECOMENDACIONES:	194
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
Libros:	198
Libros Con Un Solo Autor:.....	198
Libros Con Más De Un Autor:.....	198
Enciclopedias y diccionarios.....	199
Tesis Y Disertaciones.....	199
Revistas	201
Revistas Académicas	201
Documentos Electrónicos.....	202
Anexo 1: Matriz de Consistencia de la Investigación	204
Anexo 2: Matriz de Caracterización de Variables.....	206
Anexo 3: Operativización de variables y caracterización	210
Anexo 4: Matriz de Instrumento para la Recolección de Datos (Modelos cuantitativo y cualitativo) Cuasi Experimental	213
Anexo 5: Instrumento para la Toma de Datos	218

Anexo 6: Plan de intervención de las sesiones desarrolladas utilizando las TIC a través del Método ABP.....	246
Anexo 7: Juicios de Expertos	256
Anexo 8: Autorización del coordinador académico.....	262
Anexo 9: Evidencias fotográficas del desarrollo de las sesiones o aplicación del instrumento.....	263

Índice de Tablas

Tabla 1 Diferencias Método Convencional Vs Método ABP.....	77
Tabla 2 Matriz de Operativización de variables: Las TIC en el Método ABP	92
Tabla 3 Operacionalización de Variables: Competencias Comunicativas.....	93
Tabla 4 Diseño de estudio en grupos cuasi experimentales.	98
Tabla 5 Muestra de la investigación	101
Tabla 6 Rúbrica para evaluar la dimensión gramatical.....	105
Tabla 7 Rúbrica para evaluar la dimensión sociolingüística	107
Tabla 8 Rejilla “Prueba Diagnóstica” (pre-test).....	108
Tabla 9 Equivalencia de desempeños académicos.....	123
Tabla 10 Dimensión Gramatical Prueba de entrada y salida - Experimental	129
Tabla 11 Dimensión Gramatical Prueba de entrada y salida - Control.....	131
Tabla 12 Dimensión Sociolingüística Prueba de entrada y salida - Experimental	134
Tabla 13 Dimensión Sociolingüística Prueba de entrada y salida - Control	136
Tabla 14 Dimensión Discursiva Prueba de entrada y salida - Experimental	139

Tabla 15 Dimensió Discursiva Prueba de entrada y salida - Control.....	141
Tabla 16 Dimensión Pragmática. Prueba de entrada y salida - Experimental...	144
Tabla 17 Dimensión Pragmática. Prueba de entrada y salida - Control	146
Tabla 18 Resultados por dimensiones. Prueba de entrada y salida - Experimental	149
Tabla 19. Resultados por dimensiones. Prueba de entrada y salida - Control...	150
Tabla 20 Resultados de los datos generales – Media Estadística	155
Tabla 21: Resultados generales de la prueba de normalidad	156
Tabla 22: Resultados generales - prueba de Levene.....	157
Tabla 23 Prueba T para la igualdad de medias – Resultados Generales	158
Tabla 24 Dimensión Gramatical – Media Estadística	161
Tabla 25 Dimensión gramatical de la prueba de normalidad	162
Tabla 26 Dimensión gramatical - prueba de Levene.....	163
Tabla 27 Prueba T para la igualdad de medias – Dimensión Gramatical.....	164
Tabla 28 Dimensión sociolingüística – Media Estadística	166
Tabla 29 Dimensión sociolingüística de la prueba de normalidad.....	167
Tabla 30 Dimensión sociolingüística - prueba de Levene	168
Tabla 31 Prueba T para la igualdad de medias – Dimensión Sociolingüística ..	169
Tabla 32 Dimensión textual discursiva – Media Estadística.....	171
Tabla 33 Dimensión textual discursiva de la prueba de normalidad.....	172
Tabla 34 Dimensión textual discursiva - prueba de Levene	173
Tabla 35 Prueba T para la igualdad de medias – Dimensión Discursiva	174
Tabla 36 Diimensión pragmática – Media Estadística.....	176
Tabla 37 Dimensión estratégica pragmática de la prueba de normalidad.....	177
Tabla 38 Dimensión estratégica pragmática - prueba de Levene	178

Tabla 39 Prueba T para la igualdad de medias – Dimensión Pragmática.....	179
Tabla 40: Matriz de Consistencia de la Investigación.....	204
Tabla 41: Matriz de caracterización de Variables.....	206
Tabla 42: Matriz de Operacionalización de las Variables.....	210
Tabla 43: Matriz de Instrumento para la Recolección de Datos.	213
Tabla 44: Análisis al texto “11 razones contra la legalización de las drogas”.....	230

Índice de Figuras

Figura 1	Contraste aprendizaje tradicional y el ABP	76
Figura 2	Características del método ABP	78
Figura 3	Definición del constructivismo	81
Figura 4	Prueba de entrada y salida Competencia Comunicativa - Experimental	125
Figura 5	Prueba de entrada y salida Competencia Comunicativa - Control	127
Figura 6	Prueba de entrada y salida Dimensión Gramatical - Experimental	130
Figura 7	Prueba de entrada y salida Dimensión Gramatical - Control.....	132
Figura 8	Prueba de entrada y salida Dimensión Socio Lingüística - Experimental	135
Figura 9	Prueba de entrada y salida Dimensión Socio Lingüística - Control.....	137
Figura 10	Prueba de entrada y salida Dimensión Discursiva - Experimental	140
Figura 11	Prueba de entrada y salida Dimensión Discursiva - Control	142
Figura 12	Prueba de entrada y salida - Dimensión Pragmática - Experimental	145
Figura 13	Prueba de entrada y salida Dimensión Pragmática - Control.....	147
Figura 14	Diagrama de barras del consolidado por Dimensiones y Grupos	151
Figura 15	Diagrama de Cajas de los Resultados Generales del Pretest.....	159
Figura 16	Diagrama de Cajas de los Resultados Generales del Postest	160
Figura 17	Diagrama de Cajas de los Resultados de la Dimensión Gramatical .	165
Figura 18	Diagrama de Cajas de los Resultados de la Dimensión Sociolingüística	170
Figura 19	Diagrama de Cajas de los Resultados de la Dimensión Discursiva ..	175
Figura 20	Diagrama de Cajas de los Resultados de la Dimensión Pragmática	180

Resumen

El uso de las TIC hoy es un recurso que no debemos desdeñar por sus múltiples bondades y ventajas, en este sentido surgió este ejercicio de tesis de la maestría en Informática Educativa que pretendió determinar sí, la aplicación de las TIC en el *Método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)* fortalece las competencias comunicativas en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez Pereira, Colombia.

Se utilizó una metodología de investigación de corte cuantitativa, aplicada, de corte experimental, donde se utilizó una población de 983 estudiantes y una muestra de 64 estudiantes conformados por un grupo experimental con 25 estudiantes y un grupo control con 39. Los estudiantes fueron sometidos a un *pretest* donde obtuvieron en la dimensión sociolingüística, textual discursiva y pragmática un puntaje que correspondió a una valoración de bajo y después de haber sido sometidos a la intervención didáctica usando el *Método ABP* y empleando recursos tecnológicos, se pudo establecer en el *Postest* una nota de básico, lo que representó que hubo una mejoría en tres dimensiones de las cuatro que tiene la competencia comunicativa.

Se estableció igualmente con respecto a la dimensión gramatical que no se generó el desarrollo esperado en la competencia comunicativa, ello debido a que este componente está relacionado con el dominio de varios indicadores tales como: reglas de ortografía, uso signos de puntuación, vocabulario adecuado según el contexto y el manejo de la acentuación de las palabras.

De otro lado, se evidenció en el promedio de calificación que se obtuvo del *pretest* para el grupo 1 experimental fue de **55,5628** y para el *grupo 2 control* fue de **52,3649**, es decir que el promedio de calificaciones para el grupo 1 experimental fue mayor que el del grupo 2 control, asimismo el promedio de calificación del *posttest* para el grupo 1 experimental fue de **72,6884** y para el grupo 2 control fue de **52,9654**, lo que significó que **el promedio de calificaciones del grupo 1 experimental fue mayor al del grupo 2 control**, que la estrategia didáctica de vincular las TIC al *Método ABP* mejoró aspectos relacionados con la competencia comunicativa, en las dimensiones sociolingüística, textual discursiva y estratégica – pragmática.

Además el resultado de la prueba ***t de Student*** permitió identificar que el *nivel de significancia del pretest* del grupo experimental fue de **0.418** y el *nivel de significancia* del grupo control fue de **0.377** y para el *posttest* los datos fueron; *grupo experimental* **0.235** y para el *grupo control* **0.277**.

Para concluir que la aplicación de las TIC en el *Método ABP* fortalece las competencias comunicativas en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, además permitió establecer que la única

dimensión donde presenta un desarrollo negativo fue en el componente gramatical, ya que el promedio de calificación del *pretest* para el *grupo 1 experimental* en esta dimensión fue de **65.5000** y para el *grupo 2 control* fue de **59.7756**. Y después de aplicar la intervención didáctica usando las TIC en el Método ABP el promedio de calificación del *postest* para el grupo 1 fue de **65.0000** y para el grupo 2 fue de **59.1346**, es decir que decrecieron los valores en ambos grupos en esta dimensión gramatical.

Sin embargo en las demás dimensiones (sociolingüística, textual discursiva y estratégica pragmática) el incremento sí se dio, aunque no fue el que se esperaba, sí marcó una tendencia y se pasó de estar en un desempeño bajo en general en la competencia comunicativa a un desempeño básico.

Palabras Claves: Método ABP, TIC, Aprendizaje, Competencias Comunicativas

Abstract

The use of ICT today is a resource that we should not scorn for its many benefits and advantages, in this sense emerged this thesis exercise of the masters in Educational Computing that sought to determine yes, the application of ICT in the method of Learning Based In Problems (ABP) strengthens communicative skills in middle school students at the INEM Educational Institution Felipe Pérez Pereira, Colombia.

A research methodology of the applied type was used, of experimental, where a population of 983 students was used and a sample of 64 conformed student where an experimental group with 25 students and a control group with 39 were used. The students were submitted to a pretest where they obtained in the sociolinguistic dimension, textual discursive and pragmatic a score that corresponded to a low assessment and after having been subjected to didactic intervention using the ABP Method and using technological resources, it was possible to establish in The Posttest a basic note, which represented that there was a three-dimensional improvement of the four that has the communicative competence.

It was also established with regard to the grammatical dimension that was not generated the expected development in communicative competence, this because this component is related to the domain of several indicators such as: spelling rules, use punctuation marks, vocabulary appropriate according The context and the management of accentuation of words.

On the other hand, it was evidenced in the average score that was obtained from the pretest for the experimental group 1 was 55.5628 and for the control group 2 was 52.3649, that is to say that the average of qualifications for the experimental group 1 Was higher than that of control group 2, and the mean posttest score for experimental group 1 was 72.6884, and for control group 2 it was 52.9654, which means that the average of experimental group 1 Was higher than that of control group 2, that the didactic strategy of linking ICT to the ABP Method improved aspects related to communicative competence, in the sociolinguistic, discursive and strategic - pragmatic dimensions.

In addition, the results of *Student's t* test allowed to identify that the level of significance of the pretest of the experimental group was 0.418 and the level of significance of the control group was 0.377 and for the posttest the data were; Experimental group 0.235 and for the control group 0.277

To conclude that the application of ICT in the ABP Method strengthens communicative skills in middle school students in the INEM Educational Institution Felipe Pérez de Pereira, also allowed to establish that the only dimension where it presents a negative development was in the grammatical component, Since the

pretest score average for experimental group 1 in this dimension was 65.5000 and for the control group 2 it was 59.7756. And after applying the didactic intervention using ICT in the ABP Method the average score of the posttest for group 1 was 65.0000 and for group 2 it was 59.1346, that is to say that the values in both groups decreased in this grammatical dimension.

However, in the other dimensions (sociolinguistic, discursive textual and pragmatic strategic) the increase did occur, although it was not what was expected, it did mark a tendency and it went from being in a generally low performance in the communicative competence to a Basic performance.

Keywords: ABP method, ICT, Learning, Communicative Competence.

Declaración de autenticidad

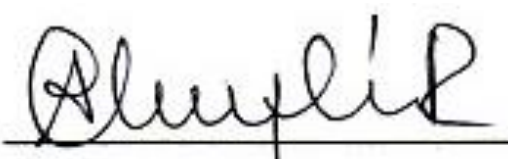
Quien suscribe, José Nelson Álvarez Carvajal, identificado con Cédula de Ciudadanía 18503456; declaro que la presente Tesis: **“Las TIC en el método ABP para el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia 2015.”** ha sido realizada por mi persona, utilizando y aplicando la literatura científica referente al tema, precisando la bibliografía mediante las referencias bibliográficas que se consignan al final del trabajo de investigación. En consecuencia, los datos y el contenido, para los efectos legales y académicos que se desprenden de la tesis son y serán de mi entera responsabilidad.



CC: 18503456 de Dosquebradas

Declaración de autenticidad

Quien suscribe, Ahylén Esther Corzo Rueda, identificado con Cédula de Ciudadanía 63.511.092; declaro que la presente Tesis: **“Las TIC en el método ABP para el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia 2015.”** ha sido realizada por mi persona, utilizando y aplicando la literatura científica referente al tema, precisando la bibliografía mediante las referencias bibliográficas que se consignan al final del trabajo de investigación. En consecuencia, los datos y el contenido, para los efectos legales y académicos que se desprenden de la tesis son y serán de mi entera responsabilidad.



CC: 63.511.092 de Bucaramanga

Introducción

Frente a los problemas de la baja calidad de la educación en Colombia es de gran importancia tener presente que ello se debe en primera instancia al bajo desempeño en sus competencias comunicativas, de ahí que sea pertinente la aproximación y el análisis que haga entre lo que el niño - joven debe aprender y lo que ha aprendido, permitiéndole que con la orientación del docente y el uso y aprovechamiento de las TIC, sean los mismos estudiantes, quienes desde una visión y óptica personal den a conocer su realidad y planteen posibles salidas a sus dificultades.

Los resultados de este estudio representan para la las directivas, los docentes y los estudiantes de la I.E. INEM Felipe Pérez de Pereira – Colombia un gran avance, ya que al determinar una estrategia metodológica acorde y pertinente a sus necesidades, que permita mejorar sus resultados en las *PRUEBAS SABER 11*, en relación con las competencias comunicativas facilitará que en los años venideros estos estudiantes podrán matricularse en cualquier universidad pública y seguir avanzando en su proceso formativo.

Este trabajo de investigación que se denominó las TIC en el *Método ABP* para el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes del

nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia 2015, buscó fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes seleccionados, utilizando para ello las tecnologías de la información y la comunicación TIC en el *Método ABP* y de paso resolver los bajos resultados obtenidos por éstos en las *Pruebas Saber 11*.

El enfoque teórico que se siguió para este trabajo de investigación fue de carácter cuantitativo y se utilizó un diseño experimental con un subdiseño cuasi experimental, en el cual se tomaron dos grupos de trabajo intactos, uno de control y el otro experimental. La variable independiente fue la aplicación de las TIC en el *Método ABP* que fue aplicada al grupo experimental y su incidencia en la variable dependiente que en este caso correspondió al desarrollo de las competencias comunicativas.

Se entiende aquí por aplicación de las TIC en el *Método ABP* como la estrategia didáctica que parte de las experiencias y vivencias personales de los sujetos aprendientes y que mediante un proceso participativo e interactivo que utiliza las tecnologías de la información y la comunicación le permite al estudiante generar conocimientos y producir textos narrativos de cualquier índole.

Asimismo se entiende el concepto de competencias comunicativas como la capacidad que pueden adquirir los seres humanos para expresarse correctamente y sin dificultad y que involucra aspectos formales, semánticos, sintácticos y pragmáticos.

En síntesis esta tesis se estructuró en cinco capítulos, en el primero se establecieron los elementos que dieron origen a la problemática y que determinaron los objetivos de la investigación, que para este caso correspondió a determinar si, la aplicación de las TIC en el método ABP fortalecen las competencias comunicativas en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez *Pereira*.

En el segundo capítulo se trabajó todo lo relacionado con el marco teórico y la revisión de antecedentes, además de las bases legales que subyacen a este ejercicio y que específicamente correspondieron a los aportes generados desde Ley General de Educación de Colombia, la Ley de TIC y los Estándares del Ministerio de Educación en relación con el área de lenguaje.

Igualmente en este apartado se recogieron las bases teóricas sobre las cuales se soportó esta tesis y que correspondió específicamente a recoger aspectos como: las competencias comunicativas, la aplicación de las TIC en la educación, el uso del método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y se buscó dar soporte argumentativo para demostrar las hipótesis de la investigación que se propuso y que correspondió en demostrar la eficacia o no del uso de la tecnología para el desarrollo de estas habilidades en relación con el lenguaje.

En el tercer capítulo se hizo una completa presentación del diseño metodológico utilizado: se definió el tipo, diseño, población y muestra de la investigación, así como las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de los datos y la forma como se procesaron los mismos.

En el cuarto capítulo se ubicó la presentación y análisis de los resultados obtenidos en este trabajo de tesis, se explicaron los procedimientos que se siguieron para el procesamiento de los resultados en cada una de las dimensiones analizadas y se describió la prueba que se siguió para las hipótesis, finalmente se determinaron algunos aspectos generales en relación con la discusión de los resultados.

En el quinto capítulo se dejaron explícitas las conclusiones y sugerencias metodológicas para nuevos proyectos de investigación relacionados con el tema.

Finalmente en la investigación se sugiere que la incorporación de las TIC en los contextos educativos es un hecho y exige del maestro umbrales particulares de análisis y comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal manera que le permita a los docentes de lengua castellana aprovechar este recurso didáctico con conocimiento, es decir que el maestro deberá ser consciente que debe llevar la tecnología al aula, generar que ésta trascienda y sea un recurso más; que entienda que las TIC son un instrumento mediador más, el cual le servirá de apoyo para el aprendizaje de sus estudiantes.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLÉMICA

Variedad de proyectos de investigación relacionados con la sociología y psicología de educación y la didáctica le apuntan a determinar y a imponer como tendencia el desarrollar un enfoque competencial para coadyuvar en la solución de los problemas educativos relacionados con la con la falta de continuidad y a la relación entre la teoría y práctica al interior de las aulas de clase. Al respecto González (2008) en su texto sobre “*Las competencias básicas: claves y propuestas para su desarrollo en los centros educativos*” plantea la necesidad de una enseñanza orientada al desarrollo de competencias debido a razones de índole: social, psicológica, epistemológica y pedagógica. Además agrega que su uso serviría para:

... contribuir al pleno desarrollo de la personalidad es el propósito esencial de la educación, y requiere formar al alumno en el saber y en saber hacer, así como estimularlo para que pueda desenvolverse de forma autónoma, libre y eficaz. (...) Todo esto implica que las acciones que llevemos a cabo para favorecer el desarrollo de un enfoque competencial exigen determinar líneas de trabajo sistemáticas para, así alcanzar más continuidad entre los conocimientos teóricos que se transmiten y su puesta en práctica desde

distintos ámbitos. (...) Debemos reconocer que su cultivo es complejo y que, en los próximos años, la práctica estructurada de las competencias en los centros y en las aulas ayudará a redefinir y mejorar su dominio teórico. (pp. 11-12).

El mismo autor hace una semblanza sobre los planteamientos curriculares que se vienen desarrollando frente al tema de las competencias básicas en diferentes países y continentes, incluso con otros apelativos y denominaciones (competencias claves o esenciales). Por ejemplo plantea que éstas: *“En Europa, distintos estudios (como el Euridyce, 2002) demuestran que están presentes, explícita o implícitamente, en los programas oficiales de diferentes países”.* (González, 2008, p. 13)

De ahí que sea pertinente entender de qué manera se vinculan las competencias comunicativas con las demás áreas o asignaturas y González (2008) opina que:

... la competencia lingüística, es la consideración al conjunto de dimensiones (hablar, escuchar, leer y escribir) encuentra en el área – materia (según la etapa) de lengua castellana y literatura su ámbito curricular más sustantivo; tal ámbito le permite abordar los componentes lingüísticos desde distintas aproximaciones (más globales y más analíticas, más teóricas y más aplicadas); el área no se ocupa sólo de determinados aspectos prácticos, sino también de los necesarios e imprescindiblemente teóricos.. Las restantes áreas – materias aportarán en los centros oportunidades para hablar, escuchar, leer y escribir sobre temas relacionadas con la localidad,

los animales y las plantas, los objetos culturales y artísticos, los problemas de consumo, etc. (p. 15)

Es clave entonces que la sociedad actual exige ciudadanos con habilidades y competencias que les permita desempeñarse de forma adecuada, así como lo plantea Figueredo & Medina (2011) en su texto *“Desarrollo de competencias a través de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC en educación superior”* de la Universidad de la Sabana – Colombia, que se requiere estudiantes que puedan: *“manipular y actualizar el conocimiento, seleccionar lo apropiado en un contexto particular, aprender de manera permanente y comprender lo que aprende, de tal forma que pueda adaptarlo a situaciones nuevas y de rápido cambio”* (párr. 4)

A nivel nacional Rodríguez (2007) en su proyecto sobre *Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico* sintetiza la problemática en relación con el tema que se viene abordando y hace una breve descripción por categorías así:

- A. *La ausencia o deficiencia de espacios didácticos y/o prácticos impiden el aprendizaje porque hacen que el método de enseñanza sea monótono y aburridor.*
- B. *La transmisión de conocimientos no permite un verdadero aprendizaje científico, no se generan los espacios para la construcción de conocimientos a través de la comunicación.*
- C. *Las estrategias de enseñanza no posibilitan el ritmo de aprendizaje individual.*
- D. *Los estudiantes pierden el interés en lo que deben hacer, porque no hay acompañamiento del docente.*

- E. Lo que se enseña no se muestra como útil en la realidad del entorno, por lo cual no se ve la necesidad de aprenderlo.*
- F. No existe ninguna dificultad para el aprendizaje científico.*
- G. Las dificultades pueden superarse trabajando con esta estrategia.*
- H. Existen otras problemáticas para el aprendizaje, reconocidas tras abordar esta forma de trabajo.*

La ausencia de espacios didácticos y prácticos que hacen monótonos los procesos de enseñanza y aprendizaje, se deben a que los modelos educativos en general no han reconocido la existencia de una serie de sistemas simbólicos. (Rodríguez, 2007, p. 284)

Otros autores como Moreno (2000) citado por Rodríguez (2007) propone que una de las situaciones más evidentes se relaciona con el hecho de que *“muchos de los docentes no están relacionados con las herramientas tecnológicas a las cuales acceden la mayoría de sus estudiantes. Esto impide que se puedan abordar otras estrategias de trabajo”*. (p. 285)

Ahora bien para analizar esta problemática al nivel local, se encuentra la Institución Educativa INEM Felipe Pérez, la cual está ubicada en el barrio Jardín de la ciudad de Pereira, Colombia, sede que pertenece al sistema educativo oficial y alberga una población estudiantil de estratos socio económicos 1, 2 y 3 principalmente, cuenta con 3480 estudiantes, de los cuales: 1646 son mujeres y 1834 son hombres. Sus edades promedio oscilan entre los 3 años en preescolar, de 6 a 11 años en básica primaria, de 12 a 15 años en básica secundaria, de 16 a 18 años en la media académica y técnica.

Precisamente en la media académica estos últimos grados se caracterizan en términos generales por no presentar problemas de convivencia arraigados. Sin embargo se reconoce que existe consumo de sustancias psicoactivas, en algunos casos muy puntuales, escasos pero tratados y con seguimiento. Además existe igualmente baja deserción escolar. En estos estudiantes predomina la tendencia a cumplir con lo mínimo, su producción escrita es de baja calidad, presentan dificultad para expresarse en público, además las valoraciones obtenidas por ellos en las asignaturas propias de esta modalidad como comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral y español – literatura estuvieron por debajo del promedio de los grados once (Datos Coordinación Académica INEM, 2014).

Es de aclarar que el bajo rendimiento en estas áreas no radica en que el maestro no sepa enseñar, no implica como lo afirma igualmente Rodríguez (2012) que el maestro;

... “enseñe bien”, sino que se relaciona más bien con los métodos que sustenta su práctica educativa y desde los cuales se ha creído tradicionalmente que los estudiantes aprenden. Se trata fundamentalmente, de comprender y aceptar que el enfoque tradicional, desde el cual se ha enseñado español no ha desarrollado en el estudiante las competencias de comunicación: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión lectora. (...) y que les permita efectivamente “aprender para la vida” (p. 16)

Otro factor que incide en esta problemática es que los estudiantes no cuenten con una adecuada integración familiar, ya que vienen de hogares disfuncionales, de padres separados o que están al cuidado de los abuelos o tíos y

éstos no le dedican el tiempo suficiente para apoyarlos y revisarles las tareas escolares.

Además, hablar hoy de la relación entre tecnología y educación es un tema de primer orden, es un tópico obligado y de necesaria vinculación al interior de los consejos académicos de diferentes instituciones de educación secundaria, tanto de carácter público como privado, máxime sí somos conscientes de las múltiples ventajas que nos ofrecen las tecnologías de la información y de la comunicación TIC.

Es decir que debemos ser conscientes que actualmente se deben fortalecer todos los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas, articulando las distintas áreas del conocimiento hacia el uso de las TIC, relacionando los medios tecnológicos y los conceptos con la adquisición del conocimiento en el aula. Al respecto Coll (2004) citado por Guzmán (2014) en su artículo sobre la importancia e inclusión del uso de las TIC dentro de las aulas de clase plantea:

La incorporación de los medios tecnológicos en el proceso de enseñanza aprendizaje privilegia las destrezas de procesamiento multisensorial y visoespaciales en detrimento de otras habilidades asociadas al esfuerzo mental, la investigación y la reflexión. A nivel cognitivo se potencian las habilidades asociadas a la búsqueda, procesamiento, análisis y síntesis de información, y destrezas asociadas al pensamiento creativo y al auto aprendizaje. Igualmente se desarrollan habilidades de interacción que facilitan el aprendizaje colaborativo. (...) las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son incuestionables y están ahí, forman parte de la

cultura tecnológica que nos rodea y con la que debemos convivir. Amplían nuestras capacidades físicas, mentales y las posibilidades de desarrollo social. (pp. 11 – 12)

Es innegable igualmente referir que el uso de las redes sociales como el *Facebook*, el *Twitter*, la utilización de los canales de videos como *YouTube*, los *blogs* y la implementación de diferentes plataformas virtuales, están cambiando la manera como se están orientando los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al respecto Longoria (s.f.) citado por el mismo Guzmán (2014) dice que:

Es un hecho que la tecnología de informática y comunicación ha venido a revolucionar el proceso de enseñanza aprendizaje, que deja de ser centrado en el docente y pasa a estar centrado más en el estudiante. Asimismo, se observa que el estudiante cambia de ser un estudiante pasivo a ser un estudiante interactivo. (p. 13)

Entonces si se refiere a la enseñanza del lenguaje y al desarrollo de las competencias comunicativas cobra aún mayor vigencia la pertinencia del uso de las TIC para fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes.

El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas en los estudiantes como leer, hablar, escribir y escuchar, han sido y serán siempre un desafío para los docentes del área de lenguaje y varios estudios así lo demuestran que pueden ser mejorados, utilizando ciertos recursos y adecuando algunas metodologías y formas de enseñanza. Tal como lo argumentan Monsalve y otros (2009) cuando afirman:

Actualmente, el acceso a la información y las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son un gran soporte

para el desarrollo intelectual y cultural de los individuos. Numerosos estudios e investigaciones señalan que diferentes aspectos relacionados con los procesos de aprendizaje pueden ser mejorados con el apoyo de estas tecnologías, siempre y cuando sean incorporadas en el aula con el propósito de fomentar cambios educativos, rediseñar ambientes de aprendizaje, cualificar estructuras curriculares, modificar y modernizar los enfoques pedagógicos, y mejorar el ambiente educativo, las condiciones de enseñanza y aprendizaje, los métodos y los materiales didácticos. (p. 191)

Es indispensable entonces que los sistemas educativos deben generar propuestas didácticas innovadoras y adaptadas a sus contextos, que garanticen su alfabetización y aumenten las posibilidades de educar ciudadanos para la sociedad de la información y el conocimiento. Y esta tarea es una responsabilidad de todos, al respecto Hernández (2012) plantea:

... los procesos comunicativos de lectura y escucha, de escritura y expresión oral no solo nos compete a todos, sino que es la base primordial para abordar cualquier temática en cualquier momento; “En la medida en que un profesor dimensione lo que significa hablar de la formación de auténticos usuarios del lenguaje entenderá que se trata de un reto que nos concierne a todos” (Isaza y Castaño, 2010, p20), o como afirman Garassini y Cabero, (2006, p184), “La lectura y la escritura pueden considerarse como instrumentos privilegiados que dan acceso a la información y al conocimiento. Por su importancia, son objeto de atención permanente en contextos que desbordan con amplitud el marco escolar.” (p. 15)

Es innegable que la falta de motivación y recursividad de los docentes en el aula, le quita a los estudiantes la alegría de proponer preguntas y buscar respuestas y soluciones a sus propios problemas y dificultades; estrategias que les permita obtener satisfacción personal y encontrar soluciones a sus propios problemas, evitando con ello la deserción del sistema educativo y malos resultados en las diferentes pruebas a las que son sometidos. Al respecto Green (2012) explica que en el año 2010, ante el bajo desempeño de sus estudiantes, la secundaria Clintondale, en el estado de Michigan, implementó la clase invertida en sus primeros años, una metodología que recoge algunos principios del constructivismo y de la *Metodología Basada en Problemas (ABP)* y como resultado observó:

Mejoras en el desempeño de los estudiantes en todas las materias examinadas en la evaluación estatal (Michigan Merit Exam). En Matemática, hubo una mejora del 4%; en Lectura, se evidenció un aumento en el desempeño del 11%; en Ciencia, del 3%; en Estudios Sociales, del 7%; y en Escritura, del 5%” (Green, 2012, p. 5)

Es de aclarar que la *Metodología ABP* permite enseñarle al estudiante a construir conocimiento a través de la propia búsqueda y experimentación. Al respecto Galvez (2004) plantea que: *“El ABP se sustenta en la concepción del aprendizaje activo, que propicia la participación en torno a una realidad cambiante; estimula la creatividad, criticidad, cooperación y compromiso” (p. 3).*

Pensar entonces en una estrategia que permitiera fortalecer y elevar los niveles de desempeño en las competencias comunicativas en los estudiantes de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira fue un tema recurrente y

de preocupación constante de docentes y directivos, ello debido a los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las *Pruebas Saber 11* de años anteriores.

Con respecto a las competencias en lectura y escritura los resultados fueron bajos, comparados con los estándares académicos nacionales, según los datos obtenidos de la coordinación académica de la institución a junio de 2014. Con respecto a esta problemática fue necesario que nos refiriéramos a un trabajo que se realizó en esta misma institución en el año 2013, con respecto a esta realidad problémica en competencias comunicativas, que para el año 2009 según lo propuso Jaramillo (2013) en su trabajo de maestría en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander Colombia, mostró por ejemplo que para el año en referencia se encontró:

En los resultados censales de las Pruebas Saber del año 2009 para el INEM Felipe Pérez dan cuenta del estado de las competencias de los estudiantes de educación básica en el área de lenguaje que permiten estimar, con un alto grado de confiabilidad, (...) y en particular en explicar los factores que pueden contribuir a explicar las diferencias de dicho desempeño en los grados de 5° y 9° de nuestra institución educativa; en esta prueba participaron 180 y 450 estudiantes respectivamente, donde se ubican en la media nacional. El 43% de los estudiantes de quinto y noveno grado se ubican en el nivel mínimo de desempeño. Esto significa que casi la mitad de los alumnos del país sólo está en capacidad de realizar una lectura no fragmentada de textos cortos, cotidianos y sencillos; en situaciones familiares de comunicación en las que puede, entre otros aspectos, prever planes textuales que atiendan las exigencias

de tópico, propósito, intención y tipo de texto. En el nivel satisfactorio, donde se esperaba encontrar a la mayoría de los estudiantes, sólo se ubicó el 36%. Estos alumnos además de hacer lo establecido para el nivel mínimo, superan la comprensión superficial de textos cortos, sencillos y de carácter cotidiano. En el nivel avanzado solamente se encontró el 4%, estos estudiantes, además de lo señalado anteriormente, logran una comprensión amplia de textos cortos, sencillos y cotidianos, y pueden relacionar su contenido con la información de otras fuentes. El 18% de los alumnos no demostró los desempeños mínimos establecidos. (Jaramillo, 2013, p. 4).

La problemática anterior aunada a las continuas dificultades de orden académico presentadas por los estudiantes de la básica y media académica del INEM Felipe Pérez de Pereira para el año 2013, detectó la poca capacidad de estos estudiantes para criticar y cuestionar lo que acontecía a su alrededor; esto permitió entender la necesidad de desarrollar un proyecto que ayudara a superar dichas dificultades y permitiera como lo afirman Álvarez y Niño (2007):

... implementar estrategias que faciliten el desarrollo de la capacidad creadora de los educandos, enfocada a satisfacer sus sueños y anhelos a través de iniciativas, que conllevan a motivar y activar dinámicamente el espíritu creador y productor de los estudiantes, además de mejorar su rendimiento académico y fortalecer las competencias comunicativas. (pp. 359 - 360)

Es de anotar, que frente a los problemas de la baja calidad de la educación en Colombia fue de gran importancia tener presente la aproximación

que había entre lo que el niño debe aprender y lo que ha aprendido, permitiéndole la posibilidad al estudiante, con la orientación del docente y con el uso y aprovechamiento de las TIC y utilizando el *Método ABP*, que fueran los mismos estudiantes, quienes recogieran desde su visión y óptica personal la problemática y propusieran alternativas y posibles salidas a sus limitaciones y dificultades en materia de competencias comunicativas.

1.2. IDENTIFICACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Problema general.

¿En qué medida la aplicación de las TIC en el Método ABP fortalece las competencias comunicativas de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015?

1.2.2. Problemas Específicos.

- ¿En qué medida la aplicación de las TIC en el *Método ABP* fortalece la dimensión gramatical en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015?
- ¿En qué medida la aplicación de las TIC en el *Método ABP* fortalece la dimensión sociolingüística en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015?

- ¿En qué medida la aplicación de las TIC en el *Método ABP* fortalece la dimensión discursiva en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015?
- ¿En qué medida la aplicación de las TIC en el *Método ABP* fortalece la dimensión estratégica en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo general.

Determinar si la aplicación de las TIC en el *Método ABP* fortalece las competencias comunicativas en los estudiantes del Nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015

1.3.2. Objetivos específicos.

- Determinar si la aplicación de las TIC en el *Método ABP* desarrolla la dimensión gramatical en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015.
- Determinar si la aplicación de las TIC en el *Método ABP* desarrolla la dimensión sociolingüística en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia, 2015.
- Determinar si la aplicación de las TIC en el *Método ABP* desarrolla la dimensión discursiva en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015.

- Determinar si la aplicación de las TIC en el *Método ABP* desarrolla la dimensión estratégica en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia, 2015.

1.4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Si analizamos el por qué y para qué de esta investigación se puede establecer que es necesario que los docentes del área de humanidades implementen nuevas estrategias y variadas opciones metodológicas y que utilicen diferentes recursos tecnológicos que les permita despertar el interés y fortalecer las competencias comunicativas entre sus estudiantes.

Esta investigación apuntó entonces a resolver tres aspectos, por un lado el cómo lograr involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de una manera activa y participativa, de otro lado evidenciar en la práctica cómo y de qué manera implementar una metodología activa utilizando el *Método ABP* y finalmente mostrar cómo fortalecer las competencias comunicativas en los estudiantes del nivel media y por ende mejorar los resultados en las pruebas externas.

En relación con la relevancia científica de este estudio es pertinente referenciar que en él, el lector encontrará la manera de vincular dos componentes como son: la utilización del *Método ABP*, modelo que retoma los componentes del constructivismo y en donde los docentes modifican su rol de enseñar y pasan a ser guías y acompañantes del aprendizaje de sus estudiantes;

en esta metodología se parte de una premisa y es que a los estudiantes hoy, ya no se les enseña, sino que ellos aprenden guiados por sus docentes.

De otro lado en este estudio se evidencia la pertinencia de la vinculación de la tecnología, de los recursos multimedia, de la Internet y de los demás recursos telemáticos en combinación con el *Método ABP* para superar las dificultades en el aula, mejorar los aprendizajes, enriquecer los ambientes escolares y fortalecer las competencias comunicativas de sus estudiantes.

Con respecto a la importancia de este estudio y sus posibles aportes teóricos, metodológicos o prácticos el lector podrá encontrar en este estudio el análisis que se hizo a un grupo poblacional específico del sector oficial con dificultades académicas como las que se podría encontrar en cualquier institución de Colombia o el mundo; estudiantes con problemas en relación con las competencias comunicativas, además en este trabajo se presenta una propuesta metodológica que le permitirá a los docentes adaptarla a sus requerimientos y recursos disponibles y generar ambientes activos, participativos y democráticos, en donde sean los estudiantes los que aporten y generen salidas a sus propias dificultades.

El constructivismo mediado por las TIC surge en este estudio como una alternativa que podría cambiar el paradigma actual de las clases de español, ya que permitió como se evidencia en él mayor interés en los estudiantes, aunado claro está a la utilización de recursos como los chats, los blogs, los foros, las *Redes Sociales*, las aulas virtuales, las herramientas de trabajo colaborativo y otras aplicaciones que aportan las TIC, todo ello en su conjunto podría despertar

en los estudiantes de manera natural el interés por la lectura y la escritura, mejorar su comprensión e incluso posibilitar y auspiciar su producción escrita.

Finalmente con respecto a los probables beneficiarios de los resultados de este estudio se podría mencionar que inicialmente serían las directivas, los docentes y los estudiantes de la I.E. INEM Felipe Pérez de Pereira Colombia, ya que al establecerse, como se pudo evidenciar en los resultados de esta investigación, una estrategia metodológica acorde a su realidad y problemática institucional, les permitirá mejorar los niveles de comprensión lectora y desarrollar sus competencias comunicativas y mejorar los resultados en las *PRUEBAS SABER* en los años venideros.

Este estudio igualmente servirá de base para próximas investigaciones relacionadas con el desarrollo de estas competencias, además permitirá a los docentes del área de lenguaje, inicialmente de la institución y luego a otros docentes en el municipio de Pereira, Colombia para que se establezcan algunas secuencias didácticas, que utilicen las TIC y permitan determinar unidas al *Método ABP*, cómo y de qué manera se fortalecen y desarrollan las competencias comunicativas.

Es necesario igualmente que trabajos de este tipo se les pueda dar la continuidad que se requiere, ya que el último trabajo de este tipo, fue realizado tomando como base los resultados de hace cinco años, además en ese entonces no se contempló la utilización de los recursos tecnológicos como elementos mediadores, con los que actualmente cuenta en la institución.

Finalmente resulta casi imposible esperar de un estudiante con debilidades en las competencias comunicativas que surja como profesional o como ciudadano participativo, proactivo, dinámico y crítico. Es decir que si un estudiante no entiende lo que lee, o no es capaz de expresarse de manera clara, coherente y por escrito, le va a resultar difícil, incluso la sola comunicación con los demás, debatir con ideas y argumentos sus propuestas y proyectos en su vida como ciudadano.

Por todo lo anterior, se buscó en esta investigación generar nuevas opciones, metodologías y medios para despertar el interés en los estudiantes, en todo aquello que implica el mejoramiento de sus competencias comunicativas.

1.5. LIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Inicialmente en la Institución educativa donde se llevó a cabo la intervención didáctica de esta investigación las directivas del plantel consideraban poco pertinente que se realizara dicho estudio allí, porque consideraban que era una pérdida de tiempo y que se debía seguir la planeación académica.

Solo hasta que el equipo investigador les presentó la estrategia y el plan de acción a seguir como alternativa a la problemática evidenciada en los grados décimos y undécimos de la institución con respecto a los pésimos resultados obtenidos a través de un *pretest* que se le aplicó en clase de español y que determinó que los grupos con más bajo rendimiento académico fueron los de las

secciones 1102 y 1103, los grupos que correspondían a las modalidades de español y de comunicaciones, en ese momento la coordinación académica accedió a dar el aval para continuar con el proyecto.

Otra de las dificultades que se presentó, correspondió específicamente al tiempo que se tuvo para la aplicación de los instrumentos en ambos grupos, debido a que sólo se tuvieron los meses de febrero y marzo de 2015 y en ese periodo de tiempo se cruzó con otras actividades extras que se programaron en la institución y donde estos estudiantes de la modalidad de español fueron artífices directos. Para hacerle frente a esta limitante el equipo investigador le sugirió a la coordinación que permitiera que los estudiantes vinieran en jornada contraria para el diligenciamiento de los instrumentos, además se utilizaron las clases de español y de comunicación para terminar de implementar la estrategia didáctica.

Ahora bien, con respecto a los recursos económicos que se utilizaron para la aplicación y desarrollo de la tesis, éstos fueron pocos, ya que se realizó el pretest y postest utilizando formularios en línea, utilizando la herramienta *Google Drive*, es decir no hubo que sufragar gastos de desplazamiento, ni alimentación, ni viáticos de ninguna índole y los documentos se enviaron en formato digital.

Con respecto a los documentos bibliográficos requeridos para hacer rastreamiento de antecedentes a nivel local, en la ciudad y en la institución los proyectos encontrados relacionados con el tema tenían más de cinco años de antigüedad, por consiguiente se tuvo en cuenta, nacionales y extranjeros

obtenidos a través de bases de datos electrónicas y bibliotecas de la zona, lo que permitió tener una bibliografía amplia y suficiente sobre el tema abordado.

1.6. DELIMITACIÓN POBLACIONAL, ESPACIAL Y TEMPORAL

Se utilizó para esta investigación una población de 983 estudiantes de la jornada de la mañana de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira ubicados en la media académica y técnica, desde este grupo poblacional se tomó una muestra de 64 estudiantes del último año conformados por un grupo experimental con 25 estudiantes y un grupo control con 39.

En la media académica los grados undécimo últimos grados se caracterizan por cumplir con lo mínimo, su producción escrita fue de baja calidad, presentan dificultad para expresarse en público, además las valoraciones obtenidas por ellos en las asignaturas propias de esta modalidad como comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral y español – literatura estuvieron por debajo del promedio de los grados once (*Datos Coordinación Académica INEM, 2014*).

Otro elemento que motivó a realizar el trabajo con esta muestra poblacional tuvo relación con los bajos resultados obtenidos por los estudiantes en las *Pruebas Saber 11* de años anteriores al año 2015, con respecto a las competencias en lectura y escritura comparados con los estándares académicos nacionales, según los datos obtenidos de la coordinación académica de la institución a junio de 2014.

Finalmente es pertinente aclarar que este proyecto de investigación se llevó a cabo en esta institución entre los meses de junio del año 2014 y marzo del 2015. Correspondió específicamente al tiempo que se tuvo para establecer el diagnóstico, generar la selección de la población objeto, realizar la aplicación de los instrumentos en los grupos seleccionados y la obtención de los resultados para el correspondiente análisis.

Capítulo II: Marco Teórico

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1. Internacionales.

Herrera (2017), *“Aprendizaje Basado en Problemas y las competencias didácticas de los docentes - Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías - Universidad Nacional de Chimborazo - Ecuador, 2016”*, tesis doctoral de la Universidad Nacional de San Marcos, Perú. Su objetivo fue demostrar la incidencia del Aprendizaje Basado en Problemas en las competencias didácticas de los docentes -Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías - Universidad Nacional de Chimborazo – Ecuador, 2016. Su metodología fue cuantitativa de nivel aplicativo, con el cual se diseñó un estudio pre experimental aplicado a un solo grupo de trabajo. Asimismo, se aplica un instrumento de medición practicado a 40 docentes de dicha facultad con preguntas de evaluación de pre y post test. La población estuvo conformada por 136 docentes y la muestra fue de 40 docentes. Los resultados hallados confirman que entre las variables aprendizaje basado en problemas y las competencias didácticas, consiguieron que los docentes pudieran mejorar los promedios académicos. Determinándose que el aprendizaje basado en problemas influyó

favorablemente en las competencias didácticas de los docentes. Se deduce de este trabajo que los docentes deben implementar sus estudios con programas que refuercen el aprendizaje basado en problemas con énfasis en la implementación de contenidos y competencias básicas los cuales permitirán adaptar su metodología a la especialidad que se necesite.

Se concluyó que el aprendizaje basado en problemas es una buena alternativa para que los estudiantes organicen su aprender y se involucren con dicho proceso, además involucrar el ABP en general permite mejorar su aprendizaje y especialmente las competencias de investigación.

Marín (2016), *“Desarrollo de la competencia comunicativa en las ciencias naturales, mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en estudiantes de quinto de primaria, tesis de maestría del tecnológico de Monterrey, México-Colombia”*. Su objetivo fue determinar cómo se favorece el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la lingüística y la expresión oral; utilizando para tal fin, la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en la enseñanza de las ciencias naturales, en estudiantes de grado quinto de educación básica primaria de la Institución Educativa La Concepción. La metodología implementada hizo referencia al enfoque cualitativo. Los instrumentos utilizados para abordar y sustentar la investigación correspondió a las técnicas de carácter cualitativo, entre las que se encuentran la observación de participación moderada y la entrevista semiestructurada. La muestra estuvo conformada por 30 estudiantes de grado quinto, divididos en 5 grupos de 6 participantes para el trabajo con ABP. Los hallazgos revelaron que la implementación de la estrategia del ABP en la enseñanza de las ciencias

naturales, fue un vehículo que involucró el desarrollo de habilidades comunicativas, digitales y de convivencia para lograr los objetivos de las actividades. Se recomienda en el trabajo integrar en la planeación de las clases de ciencias naturales estrategias como el Aprendizaje Basado en Problemas, con el fin, de despertar el interés de los estudiantes en las temáticas a tratar e involucrar la realidad del contexto donde los individuos se desenvuelven.

La implementación de la estrategia del ABP, fue un elemento importante que posibilitó la sana convivencia al permitir trabajar juntos, asumir roles dentro de un grupo y consolidar acuerdos para tomar decisiones significativas al resolver un reto planteado; dando lugar a la expresión oral y al desarrollo de la habilidad para hablar frente a determinado grupo poblacional con argumentos. Se resaltó de este trabajo igualmente la práctica de los valores para el buen ambiente del grupo seleccionado.

Valverde y Caro (2015) en su tesis doctoral “Desarrollo de la competencia en escritura académica con recursos digitales en el área de comunicación en lengua española” de la Universidad de Murcia, España. Su objetivo fue desarrollar la competencia en escritura académica del alumnado de grado en educación primaria con el uso estratégico de soportes digitales idóneos para promover la calidad de su formación inicial, en su doble faceta discente universitaria y profesionalizadora. Su metodología fue cualitativa - interpretativa llevada a la validación desde un modelo didáctico por medio de la investigación-acción para indagar y reflexionar acerca de las prácticas educativas y buscar la calidad de la educación fundamentándose en la propuesta de Kemmis (1989). Esta investigación tuvo como instrumentos de recogida de datos del tipo

cuantitativo y cualitativo: cuestionario, prueba de competencia escrita, ejercicios de revisión textual, artículos de investigación y el portafolio.

En los resultados preliminares de este trabajo se destaca que los estudiantes universitarios luego de incorporar en sus procesos escriturales estos procedimientos, pudieron superar y fortalecer la producción escrita a partir del presente estudio, además por medio de la generación de artículos de investigación lograron mejorar sus conocimientos en relación a la escritura.

En este sentido se considera que los resultados de esta investigación mostraron indicios de su eficacia para el cultivo educativo bimodal y procesual de la escritura académica de los discentes a partir de la aplicación de las TIC con el uso de recursos educativos digitales a los procesos formativos.

Aguilar e Ibarra (2015) en su tesis de maestría “Recursos educativos abiertos como estrategias de aprendizaje para la producción de textos narrativos escritos en estudiantes del 4º grado de educación primaria de la IE N° 36410 de Huancavelica” de la Pontificia Universidad Católica del Perú, su objetivo fue mejorar las capacidades de los alumnos del 4º grado de educación primaria en la producción de textos narrativos escritos haciendo uso de los recursos educativos abiertos. La muestra estuvo conformada por 18 estudiantes, 18 padres de familia y 1 docente de primaria, además del personal directivo capacitados en el uso de recursos educativos abiertos como estrategias metodológicas para la producción de textos narrativos escritos. Esta investigación contó con instrumentos de recogida de datos del tipo cuantitativo y cualitativo: rúbrica de evaluación de la producción de textos narrativos, lista de cotejo aplicada a los estudiantes que

incluyera las capacidades de la producción de textos para cada uno de los recursos educativos abiertos y ficha técnica para la recogida de la información del empoderamiento de los recursos educativos de los docentes.

Se concluyó en esta investigación que los estudiantes no desarrollan de forma adecuada su capacidad para producir textos narrativos escritos y desconocen estrategias metodológicas motivantes, aspectos que cambian al usar los recursos educativos abiertos ofrecidos por las TIC.

Es pertinente entonces indicar que al analizar los resultados obtenidos en el trabajo anterior se evidencia que el uso de los recursos educativos abiertos por sí solos no desarrolla la competencia en los estudiantes, sin embargo sí logró despertar el interés en la producción de textos narrativos escritos en los diferentes actores: estudiantes, docente y padres de familia del grado cuarto, ello debido al uso intuitivo de la interfaz utilizado en cada uno de los recursos empleados y en la diversidad de opciones interactivas que les ofrece para su acceso y uso. De ahí la pertinencia de no desdeñar su uso en los procesos formativos.

Hermosa (2015) en su tesis de maestría *“Las TIC en el proceso enseñanza - aprendizaje de bachillerato: una mejora de las competencias digitales”* de la Universidad Complutense de Madrid España. La investigación fue de corte cuantitativa - descriptiva, de diseño no experimental aleatorio. Se realizó una observación de la forma de trabajo de los alumnos en las aulas de primero de bachillerato de dos tipos de población, las instituciones públicas IES Ciudad de los poetas y IES Isaac Newton de la Conserjería de Educación de la

Comunicad de Madrid España, del curso escolar (2013 - 2014) y se aplicó una encuesta, permitiendo una recogida de datos de manera concreta y directa, bajo el método de muestreo probabilístico - aleatorio, a partir del cual todos los individuos de la población tuvieron la probabilidad positiva de formar parte de la muestra. Se encuestó a un total de 57 estudiantes de las dos instituciones mencionadas. El estudio reveló que un número de componentes influenciaban las decisiones de los profesores para usar las TIC en los salones de clase, tales como: el acceso a los recursos tecnológicos, la apropiación y uso de herramientas tecnológicas de los profesores y estudiantes, la competencia de los estudiantes en conocimientos de TIC, la percepción de los recursos institucionales en TIC y la percepción que tienen los estudiantes acerca del rol de las tecnologías en pedagogía. Se concluyó que los recursos tecnológicos propician la adquisición de aprendizajes, gracias a los ambientes simulados por la experimentación y al contacto directo.

Es innegable entonces que las TIC están modificando la vida de las personas, la forma como trabajan, se organizan, se relacionan y aprenden; de esta manera, las TIC representó una variación notable en la generación de conocimiento para el 65 % de la población estudiantil investigada en este proyecto. Es decir, se evidencia que la aplicación de recursos tecnológicos aunados a una adecuada metodología fortalece las competencias en los estudiantes.

Rodríguez L. (2012) en su tesis de maestría "Las prácticas pedagógicas basadas en el *Enfoque Comunicativo Funcional* y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la Percepción de los Docentes: Un estudio de

caso” de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Tegucigalpa (Honduras). Su objetivo fue analizar el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes de 2º grado del Centro de Educación Básica Jorge J. Larach, a partir de las prácticas pedagógicas basadas en el *Enfoque Comunicativo Funcional*, desde la percepción de los docentes. Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo. El tipo de estudio fue descriptivo con un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por los docentes que atendieron a los estudiantes de grado 2º. Se utilizaron tres tipos de instrumentos: la observación, la entrevista y los grupos focales. Se concluyó que el *Enfoque Comunicativo Funcional* contribuye a que el estudiante pueda desenvolverse satisfactoriamente en su entorno, haciendo un uso apropiado de la competencia comunicativa, propiciando el fortalecimiento de las competencias de lecto escritura y fluidez verbal en los estudiantes, además permitió que los estudiantes expresaran sus sentimientos, ideas, opiniones y criterios de una mejor manera, a la vez que fomentaran su curiosidad y su autonomía.

Coll, Rochera y Colomina (2010) en “Usos situados de las TIC y mediación de la actividad conjunta en una secuencia instruccional de educación primaria” de la Universidad de Barcelona su objetivo primordial fue el estudio en el papel mediador de las TIC en la interacción y en su potencial uso para innovar los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula. Utilizaron una metodología de análisis cualitativo de casos, con una muestra de 19 estudiantes de sexto de educación primaria. En este proyecto se usaron distintos instrumentos y procedimientos para la recolección de la información tales como: registro en video, audio, narrativa y electrónico, además de entrevistas.

Se halló en este trabajo que los usos de las TIC se dan en función de las fases y momentos planteados desde la práctica pedagógica, que éstos son utilizados para la mediación entre los estudiantes y el contenido, además en una pequeña medida entre los estudiantes, docentes y contenidos de aprendizaje y que la capacidad de las TIC para transformar las prácticas educativas en el aula depende del uso situado que se hace de ellas en situaciones auténticas de enseñanza y aprendizaje.

2.1.2. Nacionales.

Menjívar (2015) en su tesis de maestría “Ambiente de aprendizaje mediado por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para fortalecer la competencia comunicativa lectora en estudiantes con necesidades educativas transitorias (NET)” de la Universidad de la Sabana, tuvo como objetivo determinar el aporte de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC en el fortalecimiento de la competencia comunicativa lectora en estudiantes con necesidades educativas transitorias de grado tercero del Instituto Técnico Laureano Gómez IED. El proyecto de investigación estuvo sustentado bajo el enfoque cualitativo concebido como: *“Un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos”* (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.10) y se enmarcó en un proceso inductivo, de lo particular a lo general. Para el diseño de la investigación se realizó un estudio de caso único que permitió describir el procedimiento a seguir y encontrar la respuesta a la pregunta de investigación planteada. La población estuvo conformada por 60 estudiantes de grado tercero del Instituto

Técnico Laureano Gómez IED, sede B, jornada de la mañana y la muestra fueron 6 estudiantes, quienes oscilaron entre los 8 a los 10 años de edad, con necesidades educativas transitorias, fue una muestra no probabilística, y tuvo como muestreo caso único, entendido como un conjunto de sujetos con características especiales, únicas y homogéneas, quienes fueron de interés para el estudio. Se seleccionó la muestra a partir de los resultados de la prueba *TAMIZ*, observación en clase y prueba escrita.

Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron: entrevista semiestructurada, observación, producciones de los estudiantes y prueba de entrada y salida, éstos se aplicaron en dos fases: fase 1: previo a la intervención del ambiente de aprendizaje y fase 2: en la implementación del ambiente de aprendizaje.

Se concluyó en este trabajo que los estudiantes superan las necesidades educativas cuando se generan ambientes de aprendizaje que incorporan estrategias de enseñanza con elementos de: motivación, atención y estimulación, esto genera interacción entre estudiante-docente, estudiante-estudiante y docente-estudiante, estabilizando de esta forma la expresión oral. Cuando los estudiantes con NET interactúan, se comunican, intercambian palabras, frases, opiniones y empiezan a leer textos cortos frente a sus compañeros y docente, logran estabilizar la expresión oral que les permitirá una lectura fluida.

En ese sentido, se colige de este trabajo que el entorno en el que se encuentra el estudiante incide en la construcción de significados, tal como lo plantea Coll (2001) el alumno construye el conocimiento a partir de la interacción

con el medio, con su guía, con las personas adultas y con la tecnología, de esta forma se utiliza el aprendizaje significativo y se aprovechan las estrategias metodológicas.

Jiménez y Soto (2015) en su proyecto de maestría “Estrategia metodológica que permite a los docentes la implementación de métodos activos de aprendizaje en sus procesos pedagógicos con ayuda de las TIC” de la Universidad Pontificia Bolivariana, cuyo objetivo fue implementar una estrategia pedagógica que permitiera a los docentes del grado décimo de la institución educativa La Misericordia (IELAM) la aplicación de métodos activos de aprendizaje en sus procesos de enseñanza, mediante el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. La propuesta metodológica estuvo comprendida en siete etapas en las que los docentes y estudiantes identificaron, planearon y dieron solución a una problemática de su entorno. En el desarrollo de estas etapas se promovió la participación activa de los estudiantes y el fortalecimiento de habilidades que favorecieron el pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía y el trabajo colaborativo.

Se evidenció de este trabajo lo pertinente que es que los docentes partan de situaciones problematizadoras y mediante el establecimiento de una metodología clara y utilizando recursos tecnológicos permita fortalecer las competencias de los estudiantes.

Herrán (2014), *“Escuchar, hablar, escribir y leer ciencias naturales utilizando competencias lingüísticas a través del Aprendizaje Basado en*

Problemas”, tesis de maestría de la Universidad Nacional de Colombia. Su objetivo fue diseñar y aplicar estrategias metodológicas en el área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la Institución Educativa José María Córdoba de Yumbo a los estudiantes de grado octavo para fortalecer las competencias lingüísticas a partir de la aplicación situaciones problema, como mecanismo de proyección en torno a las pruebas saber 2012. La metodología fue cualitativa describiendo la realidad experimental del contexto. Los instrumentos utilizados fueron la observación y el cuestionario. La población la conformaron 135 estudiantes matriculados en grado octavo y la muestra fue de 40 estudiantes. Se concluyó que el diseño de los instrumentos de evaluación formativa, la guía metodología del ABP, la creación de roles en los grupos nucleares, sirvieron como mecanismos de sensibilización y control en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar el momento de adquisición cognitiva en que se encuentra el estudiante y poder corregir errores a tiempo o fortalecer potencialidades. Se recomienda en este trabajo desde el Área de Ciencias Naturales y Educación Ambiental que en las demás áreas se diseñen planes de actuación usando herramientas y recursos de trabajo que les permita tomar conciencia de sus procesos de aprendizaje, supervisarlo y controlarlo como se hizo con la implementación del Aprendizaje Basado en Problemas; este proceso resultó motivador y atrayente para los estudiantes, por ser ellos quienes diseñaron, supervisaron y controlaron su aprendizaje.

Se infiere del trabajo anterior que es importante implementar un programa de apoyo que traspase las áreas fundamentales de la educación sobre el manejo de las competencias lingüísticas y comunicativas para reforzar internamente la

compresión lectora, la expresión oral y la producción textual en cada una de ellas.

Guzmán (2014) en su proyecto “Fortalecimiento de competencias comunicativas a través de estrategias pedagógicas apoyadas en las TIC en los alumnos de primer semestre del programa Técnico en Mantenimiento de Equipos de Cómputo de la Institución Técnica Nazaret” de la Corporación Universitaria Minuto de Dios tuvo como objetivo principal orientar a los estudiantes en el uso adecuado a las Tecnologías de la Información y la Comunicación presentes en su entorno; de tal manera, que se favoreciera el desarrollo de sus procesos de aprendizaje en relación a las competencias comunicativas, a través de implementación de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) y la apropiación de diversas herramientas Web e informáticas dentro del aula.

El enfoque utilizado en este proyecto fue mixto: cualitativo – cuantitativo, con diseño cuasi experimental. La muestra que se utilizó fue de 20 estudiantes de la nocturna. Los instrumentos que utilizaron fueron del tipo encuesta y entrevista.

Se concluyó en este trabajo *“que las Tecnologías de Información y Comunicación influyen como instrumentos eficaces para el fortalecimiento de las distintas competencias comunicativas en los estudiantes”* (p.79). Es decir que por medio de las actividades propuestas los estudiantes adquirieron habilidades y destrezas en el manejo de herramientas web y tecnológicas, reflejadas e interpretadas en los distintos medios de comunicación, llevándolos a trabajar de forma colaborativa, permitió igualmente que los estudiantes desarrollaran competencias comunicativas, específicamente en habilidades lingüísticas y

gramaticales, produciendo textos y frases estructuradas por el hablante y por el oyente.

Anzules (2014) en su tesis “Estrategia didáctica para desarrollar el Aprendizaje Basado en Problemas –ABP- en la asignatura TIC de La Unidad Educativa Kasama” de la Universidad Autónoma de los Andes, tuvo como objetivo el desarrollar una estrategia didáctica para el mejoramiento del Aprendizaje Basado en Problemas en la asignatura TIC en la Unidad educativa “Kasama”. Su enfoque fue mixto: la modalidad cualitativa fue basada esencialmente en las observaciones y diálogos con los involucrados en la problemática relacionado con el proceso enseñanza-aprendizaje en el aprendizaje basado en problemas (ABP). El aspecto cuantitativo se utilizó para confirmar los síntomas del problema con base en encuestas y en la tabulación estadística. La muestra fue de 143 estudiantes. Se concluyó en este trabajo que *“la estrategia se ajusta a un programa de refuerzo escolar y generar en el estudiante un aprendizaje comprensivo que le permita a ellos resolver cualquier tipo de pregunta propuesta en el examen de admisión de la Universidad.”* (p. 84). Además agrega que:

... esta estrategia involucra al estudiante en una situación problémica que debe abordar de diversas maneras para llegar a dar una posible solución, en el proceso, la metacognición y la motivación juegan un papel determinante en esas habilidades que le van a permitir llegar a establecer conclusiones.”
(Anzules 2014, p. 84)

Se evidencia entonces que el emplear una metodología como el ABP combinada con el uso de las TIC desarrolla y fortalece las competencias en los

estudiantes involucrados, además facilita el trabajo en equipo y el interés en su aprendizaje.

Grillo, Leguizamón y Sarmiento (2014) en su tesis de maestría titulada “Mejoramiento de la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de básica primaria mediante el desarrollo de estrategias cognitivas con el apoyo de un recurso TIC” de la Universidad de la Sabana, cuyo objetivo fue mejorar la comprensión lectora, en los estudiantes de cuarto grado de la Institución Educativa Roberto Velandia mediante el desarrollo de estrategias cognitivas empleando una herramienta TIC como recurso.

Esta investigación tuvo un enfoque mixto. El nivel de investigación fue descriptivo con un diseño de investigación-acción. La muestra estuvo conformada por cuarenta estudiantes de cuarto grado de básica primaria. La elección de la muestra fue determinada por medio de un muestreo de tipo intencional. Se utilizaron tres tipos de instrumentos: la encuesta para estudiantes y directivos, el diario de campo y el uso de un *Blog* como recurso didáctico.

Después de concluida esta investigación afirman los autores que se observó una mayor práctica de lectura con el aprovechamiento de las herramientas TIC y sugieren la utilización del *Blog* como recurso tecnológico para mejorar los niveles de comprensión lectora, principalmente por la interactividad que se puede generar entre los estudiantes y los docentes. Los resultados de esta investigación aportan sólidas bases para confirmar la veracidad de la propuesta del presente estudio investigativo.

Hernández (2012) en su tesis “Escritura colaborativa digital, fortalecimiento de la composición textual desde el trabajo colaborativo digital” de la Universidad de la Sabana, tuvo como objetivo el describir los efectos de la escritura colaborativa digital en la composición textual individual de los estudiantes del ciclo-II en el Colegio San Cristóbal Sur. La investigación se fundamentó en un diseño cualitativo de tipo estudio de caso. La muestra fue por conveniencia al seleccionar estudiantes característicos del ciclo II.

Se concluyó en este proyecto que *“el trabajo colaborativo permitió romper el aislamiento que como escritor caracterizaba al estudiante inicial, que en solitario escribía desde los referentes externos en la mayoría de trabajos de expresión escrita”* (p. 161). También se concluye en este trabajo que se puede llegar a formar escritores competentes desde la escritura colaborativa digital, porque al escribir conocen el código del lenguaje y aplican estrategias de composición que les permite compartir lo que re-construyen. Además afirman que la escritura colaborativa digital tiene varios rasgos e insumos que facilitan los procesos de la escritura, hasta llegar a una versión aceptable del producto deseado.

Escalante (2011) en su proyecto de maestría *“Implementación de una propuesta didáctica centrada en las competencias emocionales y comunicativas para la solución de conflictos en el aula de clase”* de la Universidad Tecnológica de Pereira. Su objetivo fue establecer una propuesta didáctica que buscara mejorar las competencias emocionales y comunicativas en la solución de conflictos en el aula de clase, con los estudiantes del grado 9º del colegio Jorge Eliecer Gaitán de la ciudad de Pereira. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y su alcance fue en un nivel descriptivo. El diseño de la investigación fue pre

experimental descriptivo, la muestra la conformaron 27 estudiantes del grado noveno, con edades entre 13 y 18 años. La investigación dedujo que la propuesta permitió descubrir que a través de algunas estrategias pedagógicas estructuradas, era posible elevar los niveles en las competencias comunicativas y emocionales de los estudiantes.

El autor invita finalmente a realizar extrapolación del concepto de competencia como proceso a la docencia de la siguiente manera:

El proceso de enseñanza- aprendizaje lleva consigo como paso a seguir la evolución de dichas competencias no como producto medible o cuantificable sino como evidencia de progreso, que normalmente no es observable por sí misma, sino a través de desempeños y acciones específicas en contextos diferentes a la luz del conocimiento. Dicha evaluación debe considerar los múltiples contextos y los diferentes aspectos donde se pueda evidenciar la competencia, de allí que se deba evaluar de formas múltiples, como saber, habilidad, valor, actitud y como motivación, y cada uno de ellos con su saber propio (teórico, contextual y procedimental). (Escalante, 2011, p. 34)

Es entonces desde los desempeños y las acciones concretas donde se evidenciarán las competencias, de ahí que el presente estudio se constituirá en otra iniciativa por abarcar el problema del cómo fortalecer las competencias comunicativas en estudiantes del nivel media de Pereira Colombia, pero desde el uso y aprovechamiento de las TIC y utilizando como estrategia didáctica el *Método de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*.

En la región del Eje Cafetero en Colombia se cuenta con algunos trabajos desarrollados del tipo mediciones del nivel de comprensión de lectura en alumnos de educación básica regular; éstas fueron desarrolladas por otros docentes de la misma Institución Educativa INEM FELIPE PÉREZ de Pereira en años anteriores y de otros docentes de otras instituciones que han investigado el tema, desde sus estudios de maestría y doctorado en diferentes universidades de la región.

Se hace énfasis en que la comunicación humana se convierte en la base del desarrollo de todos los seres que pertenecen a una sociedad, lo que le permite profundizar en las diferentes competencias comunicativas y en donde el *lenguaje es tal vez una de las herramientas más poderosas jamás creadas por el hombre que le permite expresar las ideas logrando avances fundamentales en la configuración de ese entramado de saberes denominado cultura, así lo afirma Arango (2005).*

Con respecto a la importancia de trabajar una propuesta narrativa como salida a la poca participación en los estudiantes de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira y retomando el trabajo de maestría realizado por Agudelo y Correa (2010) y denominado: "Secuencia didáctica para el mejoramiento de la competencia literaria en estudiantes de grado sexto de enseñanza básica secundaria de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira" plantean que:

En el paso a paso del proceso de escolaridad de los estudiantes se encuentra la transición de la lectura en primaria a la parte productiva y de arraigo en la secundaria, donde se busca el desarrollo de la competencia literaria, incentivando el gusto por la lectura, el análisis y la producción de sus propios textos. En este transcurso se presentan diversos obstáculos

de aprendizaje para los educandos los cuales deben ser superados en conjunto entre docentes y estudiantes, para así lograr las competencias necesarias y requeridas en el proceso de formación académica. Dicha situación no es ajena para los docentes de la I.E. INEM Felipe Pérez de Pereira, en el cual se evidencia ciertos obstáculos de aprendizaje normales para la edad escolar de los educandos y su proceso de transición (...) para lo cual es necesario diseñar estrategias didácticas que se acerquen al estudiante a ser partícipes de su proceso de enseñanza y aprendizaje (...)

Es importante señalar que el texto narrativo es el recurso pedagógico más amplio y con una maravillosa capacidad de adaptarse a las necesidades educativas; el texto por ser la unidad lingüística con sentido completo, contribuye positivamente para lograr este desempeño no sólo lingüístico sino también literario. (Agudelo & Correa, 2010, pp. 37 - 38).

Agudelo y Correa (2010) afirman que *“Las habilidades comunicativas y por ende las competencias para ser y hacer no ha sido estimulada adecuadamente dando como resultado el descrédito al mundo de la lectura”* (p. 3). Además plantean la estrategia de la secuencia didáctica como estrategia metodológica teniendo en cuenta los aportes teóricos de investigadores como Camps (2003) y Rincón (2013), quienes con su experiencia en el aula, permiten

Abrir un panorama más amplio a la problemática educativa, y con la clara convicción de que toda intervención educativa debe mejorar el desempeño del estudiante en el área de lenguaje y la literatura, ya que éstas transversalizan las demás áreas del conocimiento (p. 13).

El lenguaje entonces como la capacidad humana por excelencia, le permite al ser humano apropiarse conceptualmente de la realidad que lo circunda, y es por medio de diversos sistemas simbólicos, entre ellos el lenguaje escrito, que le es posible la representación de dicha conceptualización.

Es desde allí, y desde la propuesta del gobierno nacional de Colombia en el desarrollo de las competencias comunicativas donde nace esta propuesta.

2.2. Bases Legales

2.2.1. Normas nacionales.

Lineamientos y Estándares del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2006):

El lenguaje tiene presencia con fuertes implicaciones en la manera de concebir los procesos de comunicación e interacción y es a través de la forma como están estructurados los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*; cuyo punto de partida fueron los lineamientos, los cuales se unen en la tarea del Ministerio de Educación Nacional MEN, para establecer unos referentes comunes que, *“al precisar los niveles de calidad a los que tienen derecho todos los niños, niñas y jóvenes, orienten la búsqueda de la calidad de la educación por parte de todo el sistema educativo”*. (MEN, 2006, p.11).

En este sentido, se recoge del mismo documento:

un estándar es 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; expresa una situación deseada en cuanto a lo que se espera que todos los estudiantes aprendan en cada una de las áreas a lo largo de su paso por la Educación Básica y Media, especificando por grupos de grados el nivel de calidad que se aspira alcanzar". (MEN, 2006, p. 11)

Ley de TIC 1341 del 30 de Julio de 2009: (Comisión de regulación de Telecomunicaciones, 2009):

El expresidente Álvaro Uribe en su momento sancionó esta Ley con la que se buscó darle a Colombia un marco normativo para el desarrollo del sector de Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC), ella promueve el acceso y uso de las TIC a través de la masificación, garantiza la libre competencia, el uso eficiente de la infraestructura y el espectro, en especial, fortalece la protección de los derechos de los usuarios.

La Ley de TIC, es sin duda alguna una de las legislaciones más esperadas en los últimos años debido al ámbito de su regulación que son las tecnologías de la información y comunicación. Establece el marco legal de la Sociedad de la Información y el Conocimiento para Colombia, prueba de tal reconocimiento se evidencia expresamente en su artículo 3, al expresar que:

El Estado reconoce que el acceso y uso de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, el despliegue y uso eficiente de la infraestructura, el desarrollo de contenidos y aplicaciones, la protección a los usuarios, la formación de talento humano en estas tecnologías y su

carácter transversal, son pilares para la consolidación de las sociedades de la información y del conocimiento (p. 2).

Igualmente en esta Ley se fortalece el régimen de protección al usuario en cuanto a los servicios de comunicaciones, el cual la CRC, deberá crear una regulación en materia de protección al usuario. Al respecto se destacan los siguientes artículos:

Artículo 2.- *Principios Orientadores: el Derecho a la comunicación, la información y la educación y los servicios básicos de las TIC.*

Artículo 39.- *Articulación del plan de TIC. (p. 36)*

El Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones coordinará la articulación del *Plan de TIC* con el *Plan de Educación* y los demás planes sectoriales, para facilitar la concatenación de las acciones, eficiencia en la utilización de los recursos y avanzar hacia los mismos objetivos.

Además MinTIC apoyará al Ministerio de Educación Nacional para:

1. Fomentar el emprendimiento en TIC, desde los establecimientos educativos, con alto contenido en innovación. 2. Poner en marcha un Sistema Nacional de alfabetización digital. 3. Capacitar en TIC a docentes de todos los niveles. 4. Incluir la cátedra de TIC en todo el sistema educativo, desde la infancia. 5. Ejercer mayor control en los cafés Internet, para seguridad de los niños. (párr. 6)

Ley General de Educación (Ley 115 de 1994):

Se destacan de esta Ley los siguientes artículos relacionados con el tema:

Artículo 20. Objetivos generales de la educación básica. Son objetivos generales de la educación básica: a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo; b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente; c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana. (p. 6)

2.2.2. Normas internacionales.

La Educación es un derecho Humano de la UNESCO (2015):

Todos los Estados de América Latina se han comprometido, a través de diferentes mecanismos, a garantizar el pleno ejercicio del derecho a la educación a todas las personas. La forma que hoy tiene ese compromiso, su legitimidad y las normas que regulan su realización tienen una larga historia, que se remonta a los orígenes de los estados nacionales de la región.

Hay un hito que marca un salto fundamental y corresponde a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH)*. Esta declaración, adoptada por cada uno de los países de la región, establece que *“la educación es un derecho humano fundamental”*. (p. 9)

Declaración Universal de los Derechos Humanos –DUDH- (2015):

En el prólogo de ésta se recoge que es un ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben:

... esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades y aseguren por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción. (p.3)

De este documento se recoge igualmente el siguiente artículo:

Artículo 26 (DUDH):

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos (p.54)

2.3. Bases Teóricas

2.3.1. Aplicación de las TIC en el *Método ABP*.

El equipo investigador después de revisada la literatura sobre el tema llegó a la siguiente definición sobre aplicación de las TIC en el *Método ABP* (la cual correspondió a la variable independiente de la investigación).

Es una estrategia didáctica que parte de las experiencias y vivencias personales de los sujetos aprendientes y que mediante un proceso participativo e interactivo que utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) le permite generar al estudiante conocimientos y producir textos narrativos o de cualquier índole.

Además con respecto a la aplicación de las TIC es necesario generar reflexión al alrededor de la incorporación y el uso que tanto docentes como estudiantes están haciendo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, al respecto Coll (2008) en su trabajo sobre "*Utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Educación: del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso*" propone indagar por el cómo, hasta qué punto y bajo qué circunstancias y condiciones las TIC podrían llegar a modificar las prácticas educativas a las que se incorporan.

El autor anterior hace énfasis en que no es en las TIC, ni en sus características sino en las actividades que los profesores y los estudiantes lleven a cabo donde radica la clave para comprender y valorar su impacto en la educación escolar.

El autor cita estudios comparativos internacionales y regionales efectuados desde el año 2003 hasta el 2008, donde muestra que hay enormes diferencias entre los países en cuanto a la incorporación de TIC, infraestructura, dotación y conectividad. Por otro lado, los estudios coinciden en destacar dos hechos:

El primero se refiere al uso más bien restringido que profesores y estudiantes hacen habitualmente de las TIC. El segundo a la limitada capacidad que parece tener esta tecnología, para impulsar y promover procesos de innovación y mejora de las prácticas educativas. (Coll, 2008, p. 83)

Esto evidencia que los discursos y las metodologías utilizadas por los docentes están bien estructurados, además reconocen las potencialidades que el uso de las TIC traen al ámbito educativo, sin embargo al interior de las aulas de clase la realidad es otra, el proceso de incorporación es lento o mínimo.

En Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia, según informe de *E-learning Nordic 2006*, a la pregunta ¿si las TIC han hecho aparecer nuevos métodos de enseñanza? un tercio de los profesores encuestados no han utilizado nunca estas tecnologías, aproximadamente la mitad entre 1 y 5 horas a la semana y el 17% las utilizan 6 o más horas por semana (sobre todo docentes de secundaria).

Al respecto el mismo Coll (2008) plantea que *“Los profesores afirman que estas tecnologías no comportan una revolución de los métodos de enseñanza y ven más su utilidad con el aprendizaje de contenidos específicos”* (p. 80)

Los estudiantes se sitúan más como consumidores que como productores, más para trabajo individual que en grupo y los directivos ven las TIC como valiosas para “desarrollo pedagógico” pero en la práctica en sus instituciones no hay apoyo para su adquisición. Similar situación la plantea el autor al concluir que:

... la situación en California y Escocia, donde es evidente que se está teniendo acceso sobre todo en el hogar, pero en la escuela continua siendo muy poco. Los usos que se hacen de ellas en el aula son “periféricos” a los procesos de enseñanza. (Coll, 2008, p. 88)

El anterior panorama evidencia que una parte de la población tiene acceso a las TIC, pero que muy pocos han trascendido al nivel de apropiación. Los profesores las utilizan para beneficio personal (preparar, buscar información, entre otros) poco o nada para la innovación, apoyo a la labor educativa o trabajo colaborativo. Es claro el desfase entre actitud positiva y los usos reales en el desarrollo de las clases. Por otro lado son más los estudiantes que están teniendo acceso a ésta tecnologías fuera del aula de clase y la facilidad con la cual llegan y las incorporan a su cotidianidad, mientras que los procesos de incorporación en los docentes son diferentes. Este cambio acelerado y novedoso para unos, es lento e invasivo para otros y genera otras dinámicas en las relaciones de profesores, estudiantes y contenidos.

Aunque en ocasiones el panorama de la incorporación de las TIC a la educación formal, sea poco alentador, es necesario detenerse en el potencial transformador e innovador que puede aportarle a los procesos de enseñanza y aprendizaje; la novedad de las nuevas TIC, no reside en que posibilitan la comunicación, siempre ha sido así, tampoco en los símbolos o iconos, siempre han estado, la novedad, según Coll (2008):

... reside en el hecho que las TIC digitales permiten crear entornos que integran los sistemas semióticos conocidos y amplían hasta límites insospechados la capacidad humana para (re) presentar, procesar, transmitir y compartir grandes cantidades de información con cada vez menos limitaciones de tiempo y espacio y de forma casi instantánea y con un coste económico cada vez menor. (p. 85).

Son pues las TIC un instrumento psicológico que posibilita pensar, sentir y actuar de manera individual o en compañía de otros; es una herramienta de pensamiento y de interpensamiento, desde la mirada vigotskyana.

Las TIC digitales son mediadoras de procesos inter-instrumentales implicados en la enseñanza y aprendizaje, porque pueden mediar las relaciones entre los participantes (estudiantes, contenidos y profesores) y pueden mediar las interacciones y los intercambios comunicativos entre los participantes (profesores y estudiantes o entre estudiantes). El mismo Coll (2008) al respecto plantea:

La potencialidad mediadora de las TIC sólo se actualiza, sólo se hace efectiva, cuando estas tecnologías son utilizadas por alumnos y profesores

para planificar, regular y orientar las actividades propias y ajenas, introduciendo modificaciones importantes en los procesos intra e inter-psicológicos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. (p. 85)

Las TIC despliegan entonces su máxima capacidad como lo recoge Coll (2005) en su trabajo de investigación denominado "*Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes*" en donde se refiere al uso de las TIC como instrumentos y al respecto plantea:

Las TIC como instrumentos psicológicos son mediadoras como lo afirman Lajoie & Azevedo (2006); Lajoie (2000); Lajoie, Azevedo & Fleizer (1998); Salomón, Perkins & Globerson, (1991) cuando son utilizadas como "instrumentos cognitivos" o como lo plantean Jonassen (1996) y Carr (2000) como "instrumentos de la mente"; es decir, cuando son utilizadas de manera que "los involucran necesariamente en el pensamiento crítico sobre el contenido que están estudiando" (Coll, 2005).

Las TIC como tal son herramientas tecnológicas que debido a las características y propiedades de los entornos simbólicos permiten crear y pueden ser utilizadas por estudiantes y profesores en su proceso de enseñanza y aprendizaje, introduciendo claro está la o las metodologías acordes a los procesos formativos que se deseen implementar.

Con respecto al concepto del *Método ABP* se recogen en esta tesis los aportes de A.F.A. Editores (1999) y Gálvez (2004) citada por Ynga & Milagros (2013):

El ABP se sustenta en la concepción del aprendizaje activo, que propicia la participación en torno a una realidad cambiante; estimula la creatividad, criticidad, cooperación y compromiso (p. 3).

En tal sentido, en este método el docente establece los objetivos educativos y sus contenidos derivados, así como las competencias de los alumnos para ser abordados de forma activa, dinámica y participativa de los estudiantes. Gálvez (2013) afirma que:

... la acción didáctica parte de los conocimientos previos que tiene el alumno, para luego avanzar mediante la construcción de aprendizajes significativos, que resalten las intenciones pedagógicas (A.F.A. Editores, 1999). Asimismo, “el ABP se nutre de los principios del aprendizaje cooperativo” (p.4).

García, Pedraz & Antón (2007) afirman con respecto al Método ABP en su texto *“Aprendizaje basado en Problemas: una alternativa al método tradicional”* que:

El estudiante se constituye en el actor principal de la obra, es el centro de la metodología. Una metodología que le permite según Delors (1996): Adaptarse a los cambios, Fomentar un espíritu crítico, Aprender a aprender, Trabajar y aprender en equipo. El estudiante se convierte en el responsable de su propio aprendizaje y para ello se le proporcionan medios materiales y humanos. Esto nos lleva a acercarnos a un protagonista elíptico, pero sin el que la película no habría podido realizarse, el productor, el que pone los medios: la institución. (p. 81)

Indican que este método inicialmente se aleja del tradicional, no sólo porque se parte del interés y motivación de los estudiantes y no del docente, sino porque son los estudiantes quienes de forma autónoma gestionan, buscan, indagan, contribuyen y aportan al desarrollo y solución de un problema real, guiados claro está por las orientaciones que hace el docente a lo largo del proceso. Al respecto Santrock (2006) citado por Ynga y Milagros (2013) sostienen que el *ABP* es:

Un método de enseñanza-aprendizaje que enfatiza la resolución de problemas de la vida real, a través de la discusión en pequeños grupos. Los estudiantes identifican los problemas que quieren explorar y proceden a localizar el material y recursos que necesitan para resolver un problema específico. Los maestros actúan como guías, ayudando a los estudiantes a monitorear sus esfuerzos para resolver el problema, el cual debe estar centrado en el alumno. (p.5).

Por lo tanto, la acción didáctica parte de los conocimientos previos que traen los alumnos, para luego avanzar mediante la construcción de aprendizajes significativos, los cuales necesariamente resaltan las intenciones pedagógicas de los docentes. Es decir que el *Método ABP* enriquece el trabajo en equipo y contribuye como lo afirma Galvez (2013) “*el ABP se nutre de los principios del aprendizaje cooperativo*” (p.4).

De ahí que la aplicación de las TIC al Método ABP proporcionarían cambios en todos los aspectos de la vida del estudiante, tales como: valores, actitudes, comportamientos y relaciones interpersonales, además sería difícil esperar que un cambio de esta relevancia no tuviera impacto en la educación, en ella ha ido

adquiriendo gran valor, ya que la utilización estos recursos tecnológicos aunados a una adecuada metodología en el aula, haría posible pasar de ser una idea, a convertirse en una necesidad y en una herramienta de trabajo básica para los docentes y para el disfrute de los estudiantes.

Determinar el alcance educativo que tienen las TIC es imponderable en la actualidad, ya que no todo lo tecnológicamente viable es educativamente pertinente por sí solo, necesitando añadir a este mundo de oportunidades, una dimensión pedagógica apropiada y necesaria a su vez y ello lo constituye el uso de una metodología como la del *ABP*.

Valeiras (2006), desarrolló una tesis doctoral de la Universidad de Burgos, titulada *“Las Tecnologías de la Información y la comunicación integradas en un modelo constructivista para la enseñanza de las ciencias”*, en este trabajo se abordaron varias teorías constructivistas y se apoyó en las tecnologías de la información y la comunicación para la enseñanza de las ciencias, estas teorías son vigentes también para el estudio de las competencias comunicativas.

Al respecto este autor plantea que dentro de la concepción constructivista del aprendizaje, cuestiona el currículo escolar, porque hace que memoricen datos o definiciones y se refiere al papel que juegan los alumnos en el desarrollo de la comprensión y la forma como se incentiva a través de la enseñanza; para subsanar este problema y desarrollar una estrategia que posibilite la comprensión, propone sistematizar un enfoque que lo llamó *“Enseñanza para la comprensión”*, propuesta desarrollada en la universidad de Harvard y tiene como principio las inteligencias múltiples propuestas por Gardner.

El Aprendizaje Basado en Proyectos o como comúnmente se conoce *Método ABP* es una estrategia de enseñanza aprendizaje que como lo afirma el Ministerio de Educación, Cultura y Arte de España (2012) parte de dos premisas:

1. *Disponer de un problema / proyecto real planteado al alumnado que impulsa a los estudiantes a trabajar en equipo para buscarle solución.*
2. *Una integración total y plena del proyecto en el currículo del módulo correspondiente de forma que las materias impartidas se supediten a la resolución del mismo. (p.21)*

Desde este Ministerio se plantea que el objetivo del *Método ABP* es:

... el diseño de un planteamiento de acción donde los estudiantes identifican el qué, con quién, para qué, cómo, cuánto, factores de riesgo a enfrentar, medidas alternativas para asegurar el éxito, resultados esperados, y no la solución de problemas o la realización de actividades. El ABP, como estrategia de aprendizaje, debe producir cambios significativos en los estudiantes. (p.21)

Para clarificar aún más las funciones del método tradicional en comparación con el *Método ABP* veamos la figura 1 sugerida por la comunidad europea.

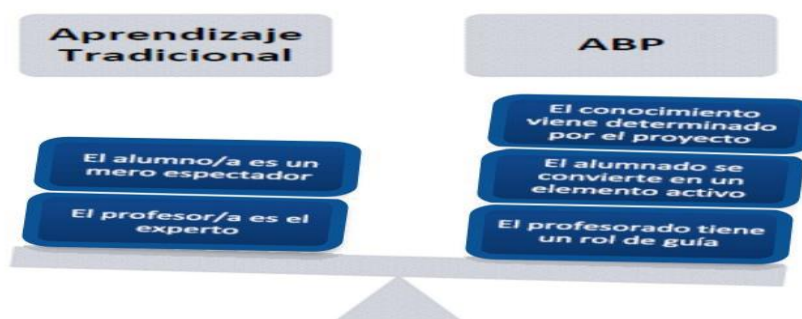


Figura 1 Contraste aprendizaje tradicional y el ABP
Fuente: Ministerio de Educación y Cultura España

En la figura anterior se evidencia que en este método los contenidos pasan a un segundo plano y el rol protagónico lo asume el estudiante con el acompañamiento del docente.

Kenley (1999) citado por Ynga y Milagros (2013) precisa que los elementos de aprendizaje del *Método Convencional* y del *ABP* tienen ciertas diferencias como se evidencian en la Tabla 1.

Tabla 1 *Diferencias Método Convencional Vs Método ABP*

Elementos del Aprendizaje	En el Aprendizaje Convencional	En el ABP
Responsabilidad de generar el ambiente de aprendizaje y los materiales de enseñanza	Preparada y presentada por el profesor	La situación de aprendizaje es presentada por el profesor y el material de aprendizaje es seleccionado por los alumnos
Secuencia en el orden de las acciones para aprender	Determinadas por el profesor	Los alumnos participan activamente en la generación de esta secuencia
Momento en el que se trabaja en los problemas y ejercicios	Después de presentar el material de enseñanza	Antes de presentar el material que se aprenderá
Responsabilidad de aprendizaje	Asumida por el profesor	Los alumnos asumen una responsabilidad activa en su aprendizaje
Presencia del experto	Imagen representada por el profesor	El profesor es un tutor, pero no tiene un papel directivo, es parte del grupo de aprendizaje
Evaluación	Determinada y ejecutada por el profesor	El alumno juega un papel activo en su evaluación y la de su grupo de trabajo

Fuente: Kenley (1999) citado por Ynga y Milagros (2013)

Prieto (2006) Citado por el Servicio de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid (2008) en el texto *“Aprendizaje basado en Problemas. Guías rápidas sobre nuevas metodologías”*, con respecto a este enfoque denominado de *Aprendizaje Activo* señalan que:

El aprendizaje basado en problemas representa una técnica eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje en aspectos muy diversos. Así, el ABP ayuda al alumno a desarrollar y a trabajar diversas competencias. Entre ellas destaca: Resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo,

habilidades de comunicación, argumentación, presentación de información, desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia. (Prieto, 2006, p, 4)

Se puede afirmar que el *Método ABP* favorece el desarrollo de habilidades en cuanto a la búsqueda y manejo de información y además desarrolla las habilidades de investigación, ya que, los alumnos en el proceso de aprendizaje, tendrán que, a partir de un enunciado, averiguar y comprender qué es lo que pasa y lograr luego una solución adecuada a esa problemática.

Veamos ahora a través del figura 2 las características del *Método ABP* descritos por Salinas (2013).

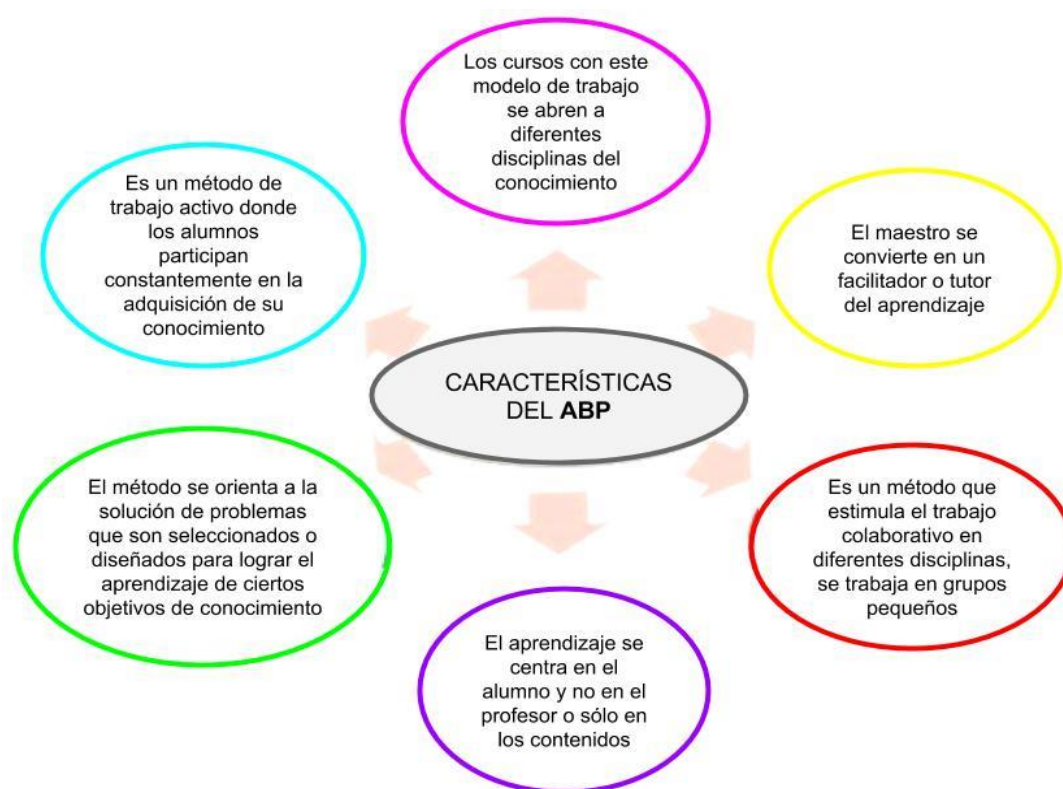


Figura 2 Características del método ABP
Fuente: Salinas C. (2013: p. 55)

Para continuar este recorrido por la revisión bibliográfica es necesario empezar por retomar los propósitos que desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia se tiene frente al tema de las competencias y hacer la relación con las competencias comunicativas y describir realmente ¿cuál es la realidad en torno al desempeño de los estudiantes de la media que permita presentar una estrategia que genere impacto entre la población objeto de la muestra?

Asimismo es importante retomar el concepto de constructivismo en sus múltiples acepciones y su relación con las tecnologías y cuestionarnos en relación con ¿de qué manera está impactando el uso de las TIC en la educación hoy?

Para empezar es menester determinar desde el mismo MEN (2003) ¿Qué se persigue con la aplicación de las pruebas *SABER* en los grados 3o, 5º y 9º?. Y al respecto desde este ministerio se recogen los siguientes propósitos:

1. *Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones periódicas del desarrollo de las competencias de los estudiantes de la educación básica.*
2. *Conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes de educación básica de todos los establecimientos educativos del país en el desarrollo de competencias esenciales para la vida personal, social y laboral.*
3. *Conocer los avances en el desarrollo de estas competencias básicas en el tiempo.*

4. *Identificar factores escolares, personales, familiares y sociales que inciden en los resultados de los estudiantes, para orientar las decisiones en torno a las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación. (MEN, 2003: p. 5)*

Ahora bien, como lo afirma Camps (2003) en su artículo sobre “*Enseñar a escribir sin prisa... Pero con sentido*” plantea que:

El desarrollo de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito ha experimentado un desarrollo importante en los últimos años, en parte paralelo al que han experimentado los estudios lingüísticos y psicológicos que las propuestas de enseñanza han tomado como referentes” (p. 1).

Es decir, hay una preocupación constante por el tema y éste no es la excepción. De otro lado, el enfoque constructivista ha sido en últimos años uno de los más ricos en propuestas, vinculándola con el uso de la tecnología, enfatizando en su uso como un medio que favorece el aprendizaje, este aprendizaje, mediado por TIC, hace hincapié en los mecanismos de influencia educativa, los *aprendizajes colaborativos y cooperativos*, los *aprendizajes significativos* y en definir las competencias, los contenidos específicos y las actitudes.

Hernández (2007: p. 8) plantea en la siguiente figura 3 la síntesis de lo que abarca el *Constructivismo Mediado por TIC*, base del *Método ABP* y denominado por ella como *Constructivismo Social* y que involucra diferentes herramientas y recursos virtuales y vincula a otros miembros de la comunidad:

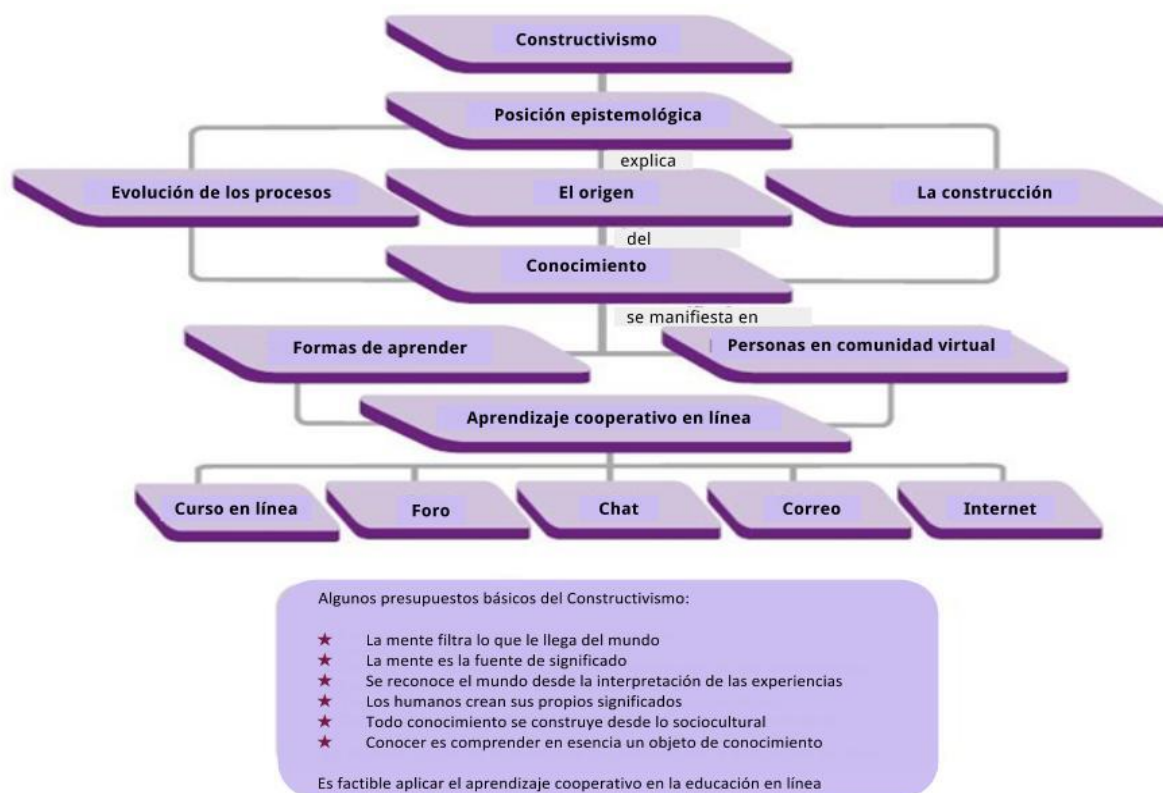


Figura 3 Definición del constructivismo
Fuente: Hernández (2007, p. 8)

Como se evidencia en la figura 3 la función principal del *Constructivismo Social* según Hernández (2007) es “*construir el conocimiento entre los participantes en la tarea académica*”. (p 9).

2.3.2 Competencias Comunicativas.

Desde la lingüística aplicada Canale y Swain (1980) expresan que la competencia comunicativa es:

*una macrocompetencia compuesta por cuatro microcompetencias o subcompetencias, las cuales se refieren al conocimiento del código lingüístico, la sintaxis y la semántica en el nivel de la gramática, de la oración, de la fonología (competencia **gramatical**); al modo en que se combinan formas gramaticales y significados para lograr un texto trabado,*

*hablado o escrito en diferentes géneros (competencia **discursiva**); a las reglas sociales (competencia **sociolingüística**); y al dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse para favorecer la efectividad de la comunicación (competencia **estratégica**). (p. 2)*

Y complementa la definición Escalante (2011) cuando afirma que:

Vivir en sociedad implica necesariamente poderse comunicar con otros de maneras efectivas, saber comunicar lo que se quiere, fortalecer la posibilidad de llegar a acuerdos justos y benéficos para todos; en la medida en que se desarrolle dicha competencia más probable es que se pueda interactuar de manera constructiva, pacífica, democrática e incluyente (p. 34).

La competencia comunicativa se relaciona entonces con la habilidad para hacer algo mediante el lenguaje, es decir saber cuándo hablar, cuándo no y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde y en qué forma hacerlo.

En palabras de Hymes (1971) afirma igualmente que las tesis del interaccionismo social desarrolladas por Bakhtine, Vygotsky, Habermas & Bronckart y que influyen poderosamente en la definición de *competencia comunicativa* como un saber lingüístico y un saber sociolingüístico compartidos por los hablantes y que según Jiménez (2010) coincide en establecer que “los componentes de la **competencia comunicativa** son: el componente gramatical, el sociolingüístico, el textual discursivo y el estratégico o pragmático”. (p. 46)

Existe consenso igualmente en el equipo investigador en definir el término de *competencia comunicativa* como la capacidad que pueden adquirir los seres humanos para expresarse correctamente y sin dificultad y que involucra aspectos formales, semánticos, sintácticos y pragmáticos (intención) que le permiten entender los diferentes mensajes que se le transmiten y emitir los propios en un contexto determinado, utilizando un conjunto de códigos lingüísticos convencionales.

Además es pertinente retomar los planteamientos de Cassany (2009) quién en su libro "*Cómo se Aprende a Escribir*" nos propone entre otras cosas las siguientes:

En definitiva escribir es un procedimiento de conseguir objetivos en las comunidades alfabetizadas. Aprender a escribir sólo tiene sentido si sirve para acometer propósitos que no se pueden conseguir con la oralidad. Entre otras cosas, escribir consiste en aprender a utilizar las palabras para que signifique lo que uno pretende que signifique en cada contexto (Cassany, 2009, p. 17)

Es decir que desarrollar la *competencia comunicativa* implica entre otras cosas saber para qué se quiere hacer, definir cuál es la intención, para a partir de ello determinar qué tipo de códigos utilizar.

Asimismo, recordemos que los seres humanos no sólo se comunican de forma escrita, también lo hacen de forma oral y en ambos casos se tendría necesidad de desarrollar una serie de estrategias que permitan convencer y persuadir al público al que se dirigen, en este sentido se recogen los aportes de

Perelman (1997) quien afirma que la forma en que un usuario argumenta y sustenta delante de un auditorio sus ideas, con la intención de persuadirlo y convencerlo, refiere que el sujeto se debe interesar en la estructura de su discurso, en la forma en cómo lo va a decir, en la manera cómo lo va a sustentar y en la forma cómo lo va a argumentar; es decir que se busca generar adhesión de los oyentes o lectores (auditorio) a través del mismo convencimiento de él mismo como expositor y del uso que hace al persuadir a los asistentes.

Para entender aún mejor esta variable sobre *competencias comunicativas* es pertinente analizarla en cada una de las dimensiones descritas por Canale & Swain (1980):

- **Dimensión Gramatical**

Para entender este concepto se recogen los planteamientos de Bordón (1993) quien define esta dimensión como: *“el dominio del código lingüístico para dominar las reglas de formación de palabras y de oraciones, de léxico y de pronunciación”* (p.5).

Sánchez (2010) en su texto sobre *“Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranejas: la enseñanza de la gramática”* define la gramática como:

... la gramática es una ciencia en sentido amplio, y comparto la opinión de Ignacio Bosque (1999) cuando indica que: “La gramática es la disciplina que estudia sistemáticamente las clases de palabras, las combinaciones posibles entre ellas y las relaciones entre esas expresiones y los significados que puedan atribuírseles. Esas propiedades, combinaciones y

relaciones pueden formularse de maneras diversas y puede haber, por lo tanto, muchas gramáticas de la Gramática de una lengua. (p. 61).

Esta subvariable se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones, es decir que esta dimensión se refiere al dominio del código lingüístico, al conocimiento práctico de la estructura, a los elementos y a las reglas de la lengua en sus diversos niveles, tal como lo plantea Jiménez (2010) se refiere a “*lo fonológico, morfosintáctico y léxico semántico*”. (p. 46).

Con esta subvariable de la competencia comunicativa se relaciona entonces el conocimiento que deben tener los usuarios de las reglas de ortografía, la correcta pronunciación, el conocimiento del vocabulario y de las reglas gramaticales, es decir, al conocimiento de la lengua como sistema.

- **Dimensión Sociolingüística**

El Centro Virtual Cervantes (2017) en su sitio web indica que el término *sociolingüística*:

... estudia el lenguaje en relación con la sociedad. Su objetivo de análisis es la influencia que tienen en una lengua los factores derivados de las diversas situaciones de uso, tales como la edad, el sexo, el origen étnico, la clase social o el tipo de educación recibida por los interlocutores, la relación que hay entre ellos o el tiempo y lugar en que se produce la comunicación lingüística. (párr. 1)

La competencia sociolingüística se ocupa como lo plantea Hymes (1967) en describir en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos, dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción.

Igualmente Bordón (1993) define esta subvariable de la Competencia Comunicativa como *“el dominio del uso apropiado y comprensión de la lengua en diferentes contextos lingüísticos, haciendo hincapié en la propiedad de significados y formas”* (p.6).

Y complementa Jiménez (2010) con respecto a esta dimensión que se refiere a *“el conocimiento que tienen los sujetos en el acto comunicativo (oral o escrito), de los conocimientos compartidos, de la intención comunicativa y de las reglas de interacción”*. (p. 47).

Referida entonces esta dimensión sociolingüística al dominio de la adecuación del uso de la lengua a la situación comunicativa, por ejemplo las normas de cortesía, la elección del tú o usted, la codificación lingüística de determinados rituales necesarios para el funcionamiento de la comunidad. La dimensión sociolingüística es crucial en la interpretación de enunciados por su significado social, por ejemplo, función comunicativa y en relación con la actitud, cuando en un mensaje no queda claro el significado literal de las expresiones o a partir de indicaciones no verbales, en un contexto sociocultural específica o en relación con la interpretación que se le dá a determinados gestos que se realicen por parte del interlocutor.

- **Dimensión Discursiva**

Este tipo de dimensión en la competencia comunicativa está relacionado con el modo en que se combinan formas gramaticales y los significados para lograr un texto hablado o escrito en diferentes géneros. Además el *género* se entiende por el tipo de texto, por ejemplo una narración oral o escrita, un ensayo argumentativo, un artículo científico, una carta comercial y un conjunto de instrucciones representan diferentes géneros.

Charaudeau & Maingueneau (2005) citados por Arévalo (2012) con respecto a la definición de esta dimensión discursiva plantea que existen varias definiciones y agrega que:

... entre las distintas significaciones de este concepto polisémico; por una parte, se opone a 'lengua', definido este último como sistema de posibilidades; en cambio, 'discurso' se refiere, más bien, al uso de la lengua en un determinado contexto de comunicación. (p. 5)

Al determinar que la unidad mínima de uso de la lengua es el enunciado, la propuesta bajtiniana según Arévalo (2012) supone comprender el lenguaje como actividad situada y configuradora en las esferas sociales de la comunicación.

La unidad de un texto o de un discurso se alcanza por medio de la cohesión en la forma y la coherencia en el significado que se quiere y desea expresar.

La *cohesión* implica el modo en que las frases se unen estructuralmente y facilita la interpretación de un texto. Por ejemplo, el uso de mecanismos de cohesión como pronombres, sinónimos, elipsis, conjunciones y estructuras paralelas sirven para establecer conexiones entre las frases individuales y para indicar cómo un grupo de frases ha de entenderse como un texto o discurso. Uno de los elementos más importantes en el discurso es la cohesión; al respecto Martínez (2001), dice que:

... se refiere a la manera como los usuarios de una lengua organizan un desarrollo proposicional en el texto oral o escrito (...) La cohesión indica la manera como la secuencia de unidades de información se provee de unidad conceptual relacional a través de unidades lingüísticas de tipo léxico o gramatical. (Martínez, 2001, p.41)

Por otro lado, la coherencia hace referencia a las relaciones entre los diferentes significados en un texto o discurso, donde éstos pueden ser significados literales, funciones comunicativas y actitudes. Es importante referir en este apartado que la coherencia discursiva también es un elemento esencial en el discurso. Según Martínez (2001) plantea que:

... se refiere a la manera como las proposiciones son utilizadas por los usuarios de una lengua para realizar actos, para, además de decir algo hacer algo con lo que se dice: hacer una invitación, una promesa, una repetición, dar un consejo, hacer una advertencia, una afirmación, una proposición. (p. 107)

La dimensión discursiva consiste entonces como lo plantea Bordón (1993) en “el dominio de cómo combinar e interpretar significados y formas para

conseguir un texto unificado de maneras diferentes (una conversación informal, una argumentación, una receta de cocina, etc.)". (p. 7)

Esta dimensión está referida a los conocimientos y técnicas necesarios para organizar la información en un texto o discurso concreto, logrando un discurso y diálogo cohesionado y estructurado de forma coherente desde el hablante; o en tener los conocimientos necesarios para reconstruir el sentido de un texto o discurso partiendo de sus distintos elementos y realizando las inferencias necesarias en el caso de ser el oyente o escucha.

Con esta dimensión de la competencia comunicativa se relaciona el conocimiento que tienen los sujetos para usar elementos del lenguaje para darle cohesión a su discurso o trabajo escrito a través del uso de los pronombres, los sinónimos, las palabras de transición y las estructuras paralelas. Jiménez (2010) complementa en relación a esta subvariable que es para: *"utilizar las reglas de la coherencia en los enunciados y organizar los significados y conseguir relevancia, desarrollo, consistencia y proporción a las ideas que presente de forma oral o escrita". (p. 48)*

- **Dimensión Estratégica – Pragmática**

Se considera esta dimensión de la *competencia comunicativa* como la capacidad que relaciona la competencia lingüística o conocimiento de la lengua con el conocimiento por parte del usuario de las estructuras de la lengua y los rasgos del contexto en el cual tiene lugar la comunicación.

La competencia estratégica o pragmática Bordón (1993) la sustenta diciendo que: *“lleva a cabo funciones de evaluación, planificación y ejecución para determinar los medios más efectivos para alcanzar el objetivo comunicativo”*. (p. 9)

Esta dimensión está relacionada con las destrezas y los conocimientos necesarios para lograr la eficacia en la comunicación. Está relacionada como lo plantea Jiménez (2010) en *“el uso funcional de los recursos lingüísticos para producir las llamadas funciones del lenguaje o los actos de habla”* (p. 49).

Tiene que ver entonces con la capacidad para adecuar el discurso según el propósito comunicativo, seleccionar los términos adecuados según el público al que va dirigido y seguir las pautas y estructuras según el tipo de texto que desea construir (redactar o pronunciar una carta, una excusa, un discurso o una receta) y hacerlo.

2.4. Formulación de Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general.

La aplicación de las TIC en el Método ABP fortalece significativamente las competencias comunicativas en los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015.

2.4.2. Hipótesis específicas.

- La aplicación de las TIC en el Método ABP fortalece significativamente la dimensión gramatical de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015.
- La aplicación de las TIC en el Método ABP fortalece significativamente la dimensión sociolingüística de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia -2015.
- La aplicación de las TIC en el Método ABP fortalece significativamente la dimensión discursiva de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015.
- La aplicación de las TIC en el Método ABP fortalece significativamente la dimensión estratégica de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia -2015.

2.5. Operacionalización de Variables e Indicadores

2.5.1. Variable Independiente: Las TIC en el *Método ABP*.

Es una estrategia didáctica que parte de las experiencias y vivencias personales de los sujetos aprendientes y que mediante un proceso participativo e interactivo utiliza las tecnologías de la información y la comunicación y que le permite generar conocimiento y producir textos narrativos de cualquier índole.

Ver Tabla 2, en la cual se consideran las diferentes dimensiones, indicadores e ítems que la cobija.

Tabla 2 *Matriz de Operativización de variables: Las TIC en el Método ABP*

Dimensiones	Indicadores
Aplicación de las TIC	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usa equipos tecnológicos para el aprendizaje (portátiles, televisor, tabletas, celulares). 2. Usa otros recursos manuales para el aprendizaje (rotafolio, cartelera, fichas en cartulina y guías) 3. Usa recursos multimediales para el aprendizaje (páginas web especializadas, blogs temáticos, videos de YouTube y documentos en línea).
Método ABP	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realiza diagnóstico inicial sobre competencias comunicativas 2. Socializa resultados del diagnóstico y se presenta el problema a resolver 3. Se recurre al grupo de estudiantes para planear y proponer actividades de solución 4. Se socializa las ideas generadas en los grupos para la solución del problema. 5. Se seleccionan las ideas más pertinentes para su aplicación. 6. Se pone en práctica las ideas generadas. 7. Se aplica el posttest y se obtienen resultados. 8. Se evalúa entre todos los resultados obtenidos y la actividad realizada. 9. Se recogen acciones de mejora para un posterior ejercicio.

Fuente: Producción propia

2.5.2. Variable Dependiente: Competencias Comunicativas.

Entendida como la capacidad que pueden adquirir los seres humanos para expresarse correctamente y sin dificultad y que involucra aspectos formales, semánticos, sintácticos y pragmáticos (intención) que le permiten entender los diferentes mensajes que se le transmiten y emitir los propios en un contexto determinado, utilizando un conjunto de códigos lingüísticos convencionales.

Ver Tabla 3, en la cual se consideran las diferentes dimensiones, indicadores e ítems que cobija.

Tabla 3 Operacionalización de Variables: Competencias Comunicativas

Dimensiones	Indicadores	Niveles y/o Rango
Gramatical	1. Domina las reglas ortográficas del español.	Bajo: 00 a 59
	2. Usa los signos de puntuación adecuados.	Básico: 60 a 79
	3. Emplea el vocabulario adecuado dependiendo del auditorio al que se dirige	Alto: 80 a 89
	4. Domina las reglas de la acentuación de las palabras	Superior: 81 a 100
Sociolingüística	1. Es cortés y educado al dirigirse a los demás en forma oral o escrita	Bajo: 00 a 59
	2. Utiliza las palabras adecuadas según el contexto, la situación y el auditorio	Básico: 60 a 79
	3. Sabe escuchar las opiniones de los demás	Alto: 80 a 89
	4. Respeta los turnos conversacionales y solicita el uso de la palabra	Superior: 81 a 100
Discursiva	1. Entiende y expresa relaciones entre las partes del discurso por medio de elementos de cohesión gramatical (género, número, sintaxis, conectores, relaciones de tiempo y lugar)	Bajo: 00 a 59
	2. Sabe iniciar, mantener y concluir una conversación relacionada con alguna de las áreas temáticas descritas y las situaciones propuestas.	Básico: 60 a 79
	3. Sabe iniciar, mantener y concluir un texto escrito relacionado con las necesidades del ámbito académico y las reglas de la coherencia	Alto: 80 a 89
	4. Usa indicadores en el discurso para desarrollar una idea, así como sabe organizar una narración.	Superior: 81 a 100
Estratégica	1. Formula preguntas lógicas y coherentes dependiendo del tema tratado.	Bajo: 00 a 59
	2. Responde a las preguntas que se le formulan con claridad y concordancia.	Básico: 60 a 79
	3. Sabe dar instrucciones de forma oral o escrita y se hace entender.	Alto: 80 a 89
	4. Utiliza el tipo de texto adecuado según el propósito comunicativo.	Superior: 81 a 100

Fuente: Producción propia

2.6 Definición de términos básicos

- Actitud: según Kimball Young (1967) se puede definir como:

... la tendencia o predisposición aprendida, más o menos generalizada y de tono afectivo, a responder de un modo bastante persistente y característico, por lo común positiva o negativamente (a favor o en contra), con referencia a una situación, idea, valor, objeto o clase de objetos materiales, o a una persona o grupo de personas. (párr. 3)

- Ambiente: Mazparrote y Cenicero (1962) indican que: *“comprende aquello que es extrínseco al organismo y que de algún modo actúa sobre él”* (p.6). Igualmente Morales (1999) dice que *“un ambiente involucra todo aquello que rodea al hombre, lo que puede influenciarlo y puede ser influenciado por él”* (p.31)
- Aprendizaje: Alonso y otros (1994) plantean que *“es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia”*. (párr. 5)
- Aprendizaje Autónomo: Benítez (2008) define el concepto como:
“aquél en donde cada persona aprende y se desarrolla de manera distinta y a ritmo diferente que otros estudiantes, se aplica o se experimenta el aprendizaje con la realidad. El estudiante desarrolla la habilidad o la capacidad de relacionar problemas por resolver, buscar la información necesaria, analizar, generar ideas, sacar conclusiones y establecer el nivel de logro de sus objetivos” (p.38).
- Aprendizaje Significativo: Sanchez, M. (2003) lo define como *“el resultado de las interacciones de los conocimientos previos y los conocimientos nuevos y de su adaptación al contexto, y que además va a ser funcional en determinado momento de la vida del individuo”*. (párr. 7)
- Constructivismo: Carretero (1997) argumenta y define el término de la siguiente manera:
“Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día con día como resultado de la interacción entre esos dos

factores. En consecuencia, según la posesión del constructivismo, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. ¿Con qué instrumentos realiza la persona dicha construcción?, fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con la que ya construyó en su relación con el medio que lo rodea. (p. 21)

- Competencia: Chomsky (2000) plantea en relación con el término:
se refiere a algunos aspectos de conocimientos y habilidades; aquellas que son necesarias para llegar a ciertos resultados y exigencias en una circunstancia determinada, es la capacidad real para lograr un objetivo o resultado en un contexto dado según la Organización Internacional del Trabajo. (párr. 14)
- Comunicación: Dolan, S. y Martín, I., (2002) definen el término como:
un proceso bilateral de intercambio de información entre al menos dos personas o dos grupos: emisor el que trasmite el mensaje, y el receptor el que recibe la información, y comprensión porque la información debe tener una significación para el receptor. (p. 12)
- Mediación Pedagógica: al respecto Álvarez (2004) en su texto sobre “La Docencia como Mediación Pedagógica” plantea que:
... es el procedimiento por el cual el mediador, uno de los tres integrantes de la tríada: docente - alumno – contenido, logra facilitar la resolución del conflicto cognitivo entre las otras dos partes intervinientes. La función del mediador es cuestionar la postura de las partes para lograr la apropiación del conocimiento. (p. 18)
- Secuencia Didáctica: Al respecto se retoma del Diccionario Centro Virtual de Cervantes (2017) lo define así:

Se entiende por secuencia didáctica una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí. Esta serie de actividades, que pretende enseñar un conjunto determinado de contenidos, puede constituir una tarea, una lección completa o una parte de ésta. Las actividades no siempre aparecen en una lección vinculadas con otras; en estos casos se consideran como actividades aisladas, es decir, que no forman parte de una secuencia didáctica. Según las características de las actividades y la función que desempeñan, se pueden identificar diversas fases en una secuencia didáctica: presentación, comprensión, práctica y transferencia. (párr. 1).

- *Pedagogía: Flórez (2005) la define como "una disciplina que estudia y propone estrategias para lograr la transición del niño del estado natural al estado humano, hasta su mayoría de edad como ser racional autoconsciente y libre". (p. 74)*
- *Producción Escrita: Al respecto Cansigno (2005) plantea:
... es una habilidad lingüística que tiende a desarrollar las capacidades de organización, estructuración y distribución de las ideas que fomenta la aplicación de las funciones retóricas como la descripción de un parámetro general y todos sus matices. (párr. 10)*
- *Tecnología: Quintanilla (1998) define el término como "un conjunto de conocimientos de base científica que permite describir, explicar, diseñar y aplicar soluciones técnicas a problemas prácticos de forma sistemática y racional". (párr. 6)*

Capítulo III: Metodología

3.1 Enfoque, tipo y nivel de investigación

Este trabajo de indagación estuvo basado en un **enfoque cuantitativo**, del **tipo investigación según el análisis y alcance de sus resultados** con elementos descriptivos, dirigido a ver cómo es o cómo se manifiestan determinados fenómenos, donde el grupo experimental fortalecería las **competencias comunicativas** en los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez con la **aplicación de las TIC en el método ABP** para después explicar cómo ocurrieron las mejoras del aprendizaje en relación al grupo de control. De acuerdo con Sampieri, R.H (1998),

El enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías. (...) Se refiere a un estudio en el que se manipula intencionalmente una o más variables independientes (supuestas causas-antecedentes), para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes (supuestos

efectos-consecuentes), dentro de una situación de control para el investigador. (pp. 4, 81)

3.2 Diseño de la investigación

En esta investigación se utilizó el diseño **experimental** del tipo **cuasi experimental** en el cual se formaron dos grupos de trabajo uno de control y el otro experimental. La variable independiente: “Aplicación de las TIC en el *Método ABP*”, sería aplicada al grupo experimental.

Según Ramón, G. (2000) con respecto a este diseño cuasi experimental afirma:

Estos diseños se utilizan cuando no es posible asignar los sujetos en forma aleatoria a los grupos que recibirán los tratamientos experimentales. (...) es indispensable por la siguiente razón: permite explorar temas que de otra manera no podrían explorarse debido a cuestiones éticas, morales y/o prácticas. (...) Se trata de aplicar una variable (independiente) que es creación y/o manipulación del investigador, sobre otra variable (dependiente) que representa a una situación modificable y que se constituye como una situación problemática descrita desde el Planteamiento del Problema como una realidad que puede cambiar. (pp. 20 – 21)

Este tipo de diseño de investigación permitió comparar los dos grupos que hicieron parte de la muestra y que partieron iguales, es decir el Grupo Experimental y el Grupo Control ver Tabla 4.

Tabla 4 *Diseño de estudio en grupos cuasi experimentales.*

Grupos	Pre test	Tratamiento	Post test
Grupo Experimental	O1	X	O2
Grupo Control	O1	-	O2

Fuente: Elaboración propia.

En donde: X = *Variable Independiente*
 O1 = *Pre prueba*
 O2 = *Post prueba*

Para el grupo de control se tuvo en cuenta el histórico del desempeño académico en el área de español y literatura para el año 2014 matriculados en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira Colombia y los resultados obtenidos en el simulacro de la *Prueba Saber 11* adaptado según las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa como *Pretest* realizado el 21 enero de 2015. Para el grupo experimental se tuvo en cuenta igualmente los resultados del desempeño académico durante el año académico 2014 y los resultados de la aplicación del simulacro de la *Prueba Saber 11*, adaptado según las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa como *Pretest*, antes de la implementación de la aplicación de las TIC en el *Método ABP* y después en el *Posttest* realizado el 25 de enero de 2015 para fortalecer estas competencias. El mismo Hernández Sampieri (1998): afirma que

En los diseños cuasi experimentales los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento: son grupos intactos (la razón por la que surgen y la manera como se formaron es independiente o aparte del experimento).(p. 148)

3.3. Población y muestra

Para la muestra se optó por utilizar la técnica de **muestreo no probabilístico** o también llamado intencionado, en él prima el criterio de los investigadores. Dentro de los criterios que se tuvieron para la selección de la muestra, se tuvo en cuenta que todos los estudiantes formarán parte del mismo colegio y que pertenecieran al mismo grado y que sus edades oscilaran entre los quince y diez y siete años de edad.

La población objeto de esta investigación entonces estuvo conformada por los estudiantes del nivel de media académica - técnica de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira y correspondió a 23 grupos conformados, con un total de 983 estudiantes, distribuidos así: 16 grupos de los grados décimos, con un promedio de 38 estudiantes para un total de 488 y 15 grupos en los grados undécimos con un promedio de 35 alumnos para un total de 495 estudiantes.

Para la muestra se tuvo en cuenta entonces los criterios de inclusión o exclusión de los sujetos muestrales, debido inicialmente a las facilidades que supone trabajar de forma intencionada con los dos grupos con los peores desempeños y no tener que seleccionar los estudiantes al azar para obtener la muestra, es decir que para esta investigación la muestra correspondió a los estudiantes del nivel media de la modalidad académica español y comunicaciones de la jornada de la mañana de esta institución.

En estos estudiantes se encontró como constante el cumplir con lo mínimo en relación con las actividades de clase, su producción escrita era de baja calidad y

la dificultad para expresarse en público era evidente, además que las valoraciones de estos estudiantes en las asignaturas propias de estas modalidades como comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral, español y literatura estuvieran por debajo del promedio de todos los grados once, además estas dos secciones obtuvieron los más bajos resultados en el simulacro adaptado de las *Pruebas Saber 11* que se realizó en el primer periodo del año 2015 donde se evidenció su bajo desempeño en las competencias comunicativas.

Para Sampieri. R.H & otros, (2008), citado en Benítez, Bastidas, y Betancourth; (2013, p. 61). Los sujetos no se asignan al azar a los grupos, ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están formados antes del experimento.

La Tabla 5 presenta la muestra de la investigación, se elaboró con información extraída del Sistema de Matrículas Estudiantil (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Tabla 5 *Muestra de la investigación*

Grupo	Número de Estudiantes	Grado y Año
Grupo Experimental	25	11° 2015
Grupo de Control	39	11° 2015
Total	64	

Fuente: Ministerio de Educación de Colombia (2015). Sistema de Matrículas Estudiantil (SIMAT). Elaboración propia.

3.4 Técnicas e Instrumentos para la recolección de datos

Para el estudio se tuvieron en cuenta las siguientes técnicas:

- *Pruebas Internas tipo Saber 11 adaptadas con elementos de las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa* que se utilizó para establecer el diagnóstico de los estudiantes y estimar los logros de las personas evaluadas.
- *Técnica de análisis de documentos*, esta técnica se utilizó durante toda la investigación.
- *Técnica de fichaje*, se utilizó para recolectar y almacenar la información en todo el proceso de la investigación.
- *Estadística*, se empleó para realizar un análisis tanto descriptivo como inferencial de los datos obtenidos.

3.4.1. Descripción de instrumentos.

Las pruebas internas tipo simulacro *Pruebas Saber 11 adaptadas* fueron un instrumento que permitió conocer el nivel de aprendizaje del español, específicamente en relación con las competencias comunicativas a través de preguntas de selección múltiple con única respuesta. Esta prueba fue aplicada en los años 2014 y 2015 a manera de simulacro a todos los estudiantes de grado décimo y undécimo de la instituciones educativa INEM Felipe Pérez.

De este tipo de pruebas se aplicaron dos versiones. La correspondiente a la versión del año 2014 se utilizó como *pre prueba* y la versión del año 2015 se empleó como *post prueba*. Con ello se pudo conocer el desempeño académico de los estudiantes de la investigación antes y después de la implementación de la estrategia didáctica basada en el *Método ABP*.

Para adecuar la prueba interna tipo *Prueba Saber 11* se tuvo en cuenta la siguiente modificación para cada una de las dimensiones con sus respectivos soportes:

- **Dimensión 1. Gramatical:**

Referida esta dimensión 1 al componente gramatical de la Competencia Comunicativa, definida esta por Jiménez (2010) como: *“dominio del código lingüístico y el conocimiento práctico de la estructura, elementos y reglas de la lengua en sus diversos niveles: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico”* (p. 46)

Para abordar esta dimensión 1 a nivel de *pre prueba* se utilizaron algunos textos elaborado por el MEN a través de su plataforma *Supérate con el Saber 2014* en materia de lenguaje. Con el texto seleccionado que el estudiante debería seleccionar de cada expresión una de las cuatro opciones específicas con los cuales se puso a los estudiantes en contexto para identificar en ellos el conocimiento que tenían de las **reglas de ortografía, de la correcta pronunciación, del conocimiento del léxico y de las reglas gramaticales**, es decir, del conocimiento que tuvieran ellos de la lengua como sistema.

Ficha técnica de la prueba de *Supérate con el Lenguaje*

Saber 11.

Autor: ICFES

Nombre del Instrumento: Supérate con el Lenguaje 11 Versión 2014.

Forma de Aplicación: Individual.

Rango de Edad: Estudiantes entre los 15 y 17 años de edad de ambos sexos.

Duración: 1 hora.

Objetivo del Instrumento: Medir el conocimiento que tienen los estudiantes en relación con las reglas de ortografía, la correcta pronunciación, léxico y reglas gramaticales.

Utilidad Diagnóstica: Conocer el nivel de competencia comunicativa que presenta cada uno de los estudiantes evaluados.

Cantidad de Ítems: esta prueba está dividida en cuatro componentes distribuidos por dimensiones, cada una consta de 12 ítems y asociado con un porcentaje igual del 25% (Ver Anexo 4 *Matriz de instrumentos para la recolección de los datos*) para un total de 48.

Puntuación: Este instrumento valora las respuestas de los estudiantes teniendo en cuenta la rejilla de valoración que proponen los investigadores a partir de la rúbrica que se propone al final de este apartado. (Ver tabla 6 y Anexo 6 Rejilla de valoración Prueba Diagnóstico).

Tabla 6 Rúbrica para evaluar la dimensión gramatical de la competencia comunicativa

Dimensiones (Aspectos del tratamiento de la variable de trabajo)	Indicadores (Comportamientos o conductas deseables en función de la dimensión)	Peso	Número de Ítem (Cuestionamientos o Situaciones de Observación de conductas)	Ítem o reactivos	Criterios de Evaluación			
					Totalmente logrado (4)	Logrado (3)	Poco Logrado (2)	No logrado (1)
Dimensión 1 Gramatical	1.1. Domina las reglas ortográficas del español en sus escritos.	25 %	12	1. No domina las reglas ortográficas del español en sus escritos.	El estudiante no realiza errores de ortografía literal.	El estudiante redacta el texto con algunos errores de ortografía literal.	El estudiante redacta el texto con bastante faltas de ortografía literal.	El estudiante no maneja las estrategias referidas a la ortografía literal.
	1.2. Usa los signos de puntuación adecuados en sus escritos.			2. No usa los signos de puntuación adecuados en sus escritos	El estudiante no realiza errores de ortografía puntual.	El estudiante redacta el texto con pocos errores de Ortografía puntual.	Se redacta el texto con bastantes errores de Ortografía puntual.	El estudiante no maneja las estrategias referidas a la ortografía Puntual.
	1.3. Emplea el vocabulario adecuado dependiendo del auditorio al que se dirige			3. El vocabulario que utiliza no es adecuado al auditorio al que se dirige	Demuestra manejo en el uso del vocabulario (reitera sólo una vez).	El uso del lenguaje es variado y el estudiante realiza escasas reiteraciones.	Utiliza sinónimos, pero reitera palabras en párrafos distintos.	No utiliza sinónimos, y en el mismo párrafo reitera palabras.
	1.4. Domina las reglas de la acentuación de las palabras			4. No marca tildes en las palabras	El estudiante no realiza errores de ortografía acentual.	El estudiante redacta el texto con pocos errores de Ortografía acentual.	Se redacta el texto con bastantes errores de ortografía acentual	El estudiante no maneja las estrategias referidas a la ortografía Acentual.

Fuente: Producción propia

- **Dimensión 2. Socio Lingüística**

Referida esta dimensión 2 a la sociolingüística de la Competencia Comunicativa y que Bordón (1993) la define como *“dominio del uso apropiado y comprensión de la lengua en diferentes contextos lingüísticos, haciendo hincapié en la propiedad de significados y formas”*. (p. 6)

Para abordar esta dimensión 2 a nivel del *preprueba* se utilizaron algunos textos específicos con los cuales se puso a los estudiantes en contexto y con ellos identificar el conocimiento que tenían sobre: **el acto comunicativo, los conocimientos compartidos, la intención comunicativa y las reglas de interacción** que entran en juego en el proceso comunicativo.

Se retomó para este ejercicio el instrumento trabajado por Flórez, Cárcamo, Scheihing, Casanova & Díaz (2013) en materia de diagnóstico de lenguaje con relación a la competencia sociocomunicativa o sociolingüística, para ello se recurrió a la utilización de la producción de texto libre, en la que el estudiante se viera involucrado en una situación comunicativa específica, además se brindaron diferentes alternativas para que fueran los estudiantes quienes se anticiparan y orientaran la intención comunicativa del texto.

Para hacer el análisis respectivo a esta parte de la prueba se tuvo en cuenta la rejilla de valoración que propuso el mismo Flórez Et al (2013) a través de su rúbrica sobre *competencia comunicativa Expresión escrita: producción texto libre*. (Ver tabla 7)

Tabla 7 *Rúbrica para evaluar la dimensión sociolingüística de la competencia comunicativa*

	Criterios e indicadores	Totalmente logrado	Logrado	Poco Logrado	No logrado
Ortografía	Ortografía literal (Se tomará como ítem de corrección para este criterio la producción de texto). (Nº de faltas)	El estudiante no realiza errores de ortografía literal.	El estudiante redacta el texto con algunos errores de ortografía literal.	El estudiante redacta el texto con bastantes faltas de ortografía literal	El estudiante no maneja las estrategias referidas a la ortografía literal.
	Ortografía Puntual (Prioritaria, ya que da coherencia a la redacción) (Nº de faltas)	El estudiante no realiza errores de ortografía puntual.	El estudiante redacta el texto con pocos errores de Ortografía puntual.	Se redacta el texto con bastantes errores de Ortografía puntual.	El estudiante no maneja las estrategias referidas a la ortografía Puntual.
	Ortografía Acentual (Nº de faltas)	El estudiante no realiza errores de ortografía acentual.	El estudiante redacta el texto con pocos errores de Ortografía acentual.	Se redacta el texto con bastantes errores de ortografía acentual	El estudiante no maneja las estrategias referidas a la ortografía Acentual.
Redacción	Coherencia (Nº de faltas)	El texto presenta una buena concordancia de género y número	Hay pocos errores de concordancia de género y número	Hay errores de concordancia de género y número	No hay concordancia de género y número, impidiendo una buena comprensión del mismo.
	Cohesión (Anotar número de conectores mal usados y número de conectores bien usados)	El estudiante realiza un uso correcto de conectores a lo largo del texto.	Usa conectores a lo largo del texto, ayudando a la comprensión del mismo.	El uso de conectores es errado, impidiendo una buena comprensión del texto.	No hay uso de conectores, lo que dificulta la comprensión del texto.
	Enfatiza y marca las ideas relevantes	Es capaz de destacar claramente la idea fundamental de la estructura del texto narrativo.	La idea fundamental se repite en más de un párrafo a lo largo del texto.	Destaca la idea fundamental del texto en sólo un párrafo (subenfaticada).	Las ideas relevantes del texto no se enfatizan por sobre las otras.
	Estructura genérica narrativa	El texto muestra una clara estructura narrativa (inicio, desarrollo, final).	Se logra identificar la estructura narrativa del texto con dificultad.	Hay errores en la estructura genérica narrativa, por lo que ésta es difusa.	La estructura narrativa del texto no es comprensible
Contenido	Originalidad	El texto narrativo desarrolla el enunciado y motiva al lector.	El texto narrativo muestra originalidad e incorpora ideas novedosas y es pertinente con la instrucción del ejercicio (crear un cuento)	El texto narrativo se limita a desarrollar el enunciado de la hipótesis y es pertinente con respecto a la instrucción del ejercicio (crear un cuento).	El texto narrativo se limita a desarrollar el enunciado de la hipótesis y no es pertinente a la instrucción del ejercicio (crear un cuento).
Vocabulario	Diversidad	Demuestra manejo en el uso del vocabulario (reitera sólo una vez).	El uso del lenguaje es variado y el estudiante realiza escasas reiteraciones.	Utiliza sinónimos, pero reitera palabras en párrafos distintos.	No utiliza sinónimos, y en el mismo párrafo reitera palabras.

Fuente: Flores, P., Cárcamo, L., Scheihing, E., Casanova, R., & Díaz, C. (FONDEF DO8I-1074) – (2013)

- **Dimensión 3. Textual Discursiva**

Esta dimensión 3 textual discursiva entendida como elemento importante de la competencia comunicativa, buscó como lo afirmó Jiménez (2010) “reconstruir el sentido de un texto partiendo de sus distintos elementos y realizando las inferencias necesarias”. (p. 48).

Para abordar esta dimensión 3 de la competencia comunicativa se utilizó el instrumento implementado por Marín C. (2013) a manera de *preprueba* en la que se invitó a los estudiantes a reconstruir el sentido global del texto partiendo del nivel literal e inferencial del mismo.

Para hacer el análisis respectivo a esta prueba se tuvo en cuenta la rejilla de valoración que propone el *ICFES* y que se retomó de Marín C (2013). Ver tabla 8.

Tabla 8 *Rejilla “Prueba Diagnóstica” (pre-test)*

Nivel	Preguntas	Índice de Calificación			
		5	3	1	%
Literal	A. ¿Quién es el autor de este texto?				3
	a. Miguel Solans				
	b. Joan Saura				
	c. Víctor Ruiz				
	B. ¿Quién expresa que no es verdad que “Legalizar todas las drogas” pueda combatir el narcotráfico y las enfermedades que éstas conllevan?				3
	a. Miguel Solans				
	b. Joan Saura				
	c. Víctor Ruiz				
	d. Gustavo Marín				
	C. ¿Cuál es la tesis de Miguel Solans?. Que la legalización de las drogas:				3
	a. “Aumenta el consumo, no ayuda al drogadicto y no evita el tráfico”				
	b. Beneficia a la sociedad y a la salud pública				
	c. Resocializa a los drogadictos				
	D. ¿Cuál es la tesis de Joan Saura?				3
	a. Que no deben legalizar las drogas				
	b. “legalizar todas las drogas, puede combatir el narcotráfico y las enfermedades que llevan asociadas”				
	c. Con la legalización de las drogas, todos los integrantes de la sociedad pierden				

Tabla 8 *Rejilla "Prueba Diagnóstica" (pre-test)*

Nivel	Preguntas	Índice de Calificación			
		5	3	1	%
Literal	E. ¿Qué pasó el pasado 6 de febrero?				3
	a. Derribaron las torres gemelas de nueva York				
	b. El ex delegado de gobierno Joan Saura, afirmo que legalizar todas las drogas puede combatir el narcotráfico y las enfermedades que llevan asociadas				
	c. Simón Bolívar liberó a Colombia				
	F. ¿El cargo de Miguel Solans es?:				3
a. Periodista de "forumlibertas"					
b. Ex delegado del gobierno de la Generalitat de Cataluña					
c. Consejero del interior y relaciones institucionales de la Generalitat de Cataluña					
Literal	G. ¿Miguel Solans está en contra de legalizar las drogas porque?:				3
	a. Aumenta el consumo				
	b. No ayuda al drogadicto				
	c. No evita el tráfico de estupefacientes				
	d. Toda las anteriores				
Literal	H. ¿Miguel Solans está en contra de legalizar las drogas porque?:				3
	a. Aumenta el consumo				
	b. No ayuda al drogadicto				
	c. No evita el tráfico de estupefacientes				
	d. Todas las anteriores				
Literal	I. ¿Joan Saura está a favor de legalizar las drogas porque?:				3
	a. Puede combatir el narcotráfico				
	b. No conlleva a enfermedades				
	c. Sería un excelente negocio				
	d. Toda las anteriores				
Literal	J. ¿Dónde publica Miguel Solans sus declaraciones?				3
	a. TV3				
	b. Diario LA VANGUARDIA				
	c. Periódico EL TIEMPO				
	K. ¿Quién dice que las 11 razones contra la legalización de las drogas ayudan a reflexionar el problema?				3
a. Miguel Solans					
b. Joan Saura					
c. Víctor Ruiz					
d. Gustavo Marín					
Literal	L. ¿Lo que podría pasar con la legalización es que los "Capos"?				3
	a. Se organicen y ofrezcan la droga como en grandes empresas				
	b. Sus organizaciones tendrían el poder para bajar o subir el precio de la droga				
	c. A los capos les gustaría llegar a las instancias de poder como el senado, la presidencia de la república para legislar a su modo sobre la droga				
	d. Toda las anteriores				
Literal	M. Según Miguel Solans, ¿Qué puede suceder con la legalización de las drogas?				3
	a. Aumentaría el precio				
	b. Sería un negocio para el estado				
	c. Toda la sociedad sería beneficiada				
	d. Habría más venta y más consumo				
Literal	N. ¿Según Miguel Solans, la legalización es una medida que debe darse en?				3
	a. Una región				
	b. Un país				
	c. Todos los países				
	d. Ninguna las anteriores				

Tabla 8 *Rejilla "Prueba Diagnóstica" (pre-test)*

Nivel	Preguntas	Índice de Calificación			
		5	3	1	%
Literal	O. ¿Quiénes están a favor de la legalización de las drogas, señalan que éstas deben ser legalizadas para?				3
	a. Los mayores de edad				
	b. Los que ya son drogadictos				
	c. Los menores de edad				
Literal	P. ¿En qué acuerdo internacional está concentrada la posición en contra de las drogas, suscrita por todas las naciones del mundo?				3
	a. Acuerdo binacional				
	b. Acuerdo nacional				
	c. Convención del año 1988				
Literal	Q. Quiénes están a favor de la legalización de las drogas ¿Qué tipo de drogas sugieren legalizar?				3
	a. La heroína				
	b. La cocaína				
	c. La marihuana				
Literal	R. ¿Cuál problema identifica Miguel Solans, cuando considera la posibilidad de legalizar las drogas sólo para los mayores de edad?				3
	a. La publicidad que habría que hacer para los mayores de edad				
	b. Los costos de la droga en las calles				
	c. La dificultad de controlar el mercado ilegal para los menores de edad				
Literal	S. Según Miguel Solans, ¿Cuál o cuáles pueden ser las consecuencias de que un drogadicto sufra un accidente al consumir drogas?:				3
	a. El drogadicto asumiría los riesgos sin que sea problema de nadie				
	b. El Estado tendría que asumir responsabilidades si le pasara algo, y esto puede ser muy costoso				
	c. Solo la familia debería hacerse cargo				
Literal	T. Según Miguel Solans, ¿A qué conduce el precio bajo de las drogas?				3
	a. Incremento de la delincuencia				
	b. Baja en el consumo				
	c. Bajan los índices delictivos				
Literal	U. Quiénes están a favor de la legalización de las drogas señalan que en los países en donde el uso y consumo de drogas es legal, ¿Suele pasar qué?				3
	a. Los drogadictos viven contentos y no hacen daños				
	b. Las sociedades son unidas y crecientes				
	c. El resultado es modesto y no ha erradicado el problema				
Subtotal 60 puntos					
Inferencial	V. ¿Cuál será la profesión del autor de este artículo?				3,3
	a. Periodista de "forumlibertas"				
	b. Exdelegado del gobierno de la generalitat de Cataluña				
Inferencial	W. ¿Qué dice el autor de este texto?				3,3
	a. Que hay un debate en el tema de legalización de las drogas				
	b. Que la legalización de las drogas traerá beneficios para la sociedad				
	c. Que legalizando las drogas bajaran los índices delictivos				

Tabla 8 *Rejilla “Prueba Diagnóstica” (pre-test)*

Nivel	Preguntas	Índice de Calificación			
		5	3	1	%
	X. El autor de este texto plantea que hay dos personas que tienen posiciones contrarias, ¿Quiénes son?				3,3
	a. Miguel Solans				
	b. Joan Saura				
	c. Víctor Ruiz				
	d. Gustavo Marín				
	Y. ¿Por qué la expresión “legalizar todas las drogas” está entre comillas?				3,3
	a. Porque la oración se ve más bonita				
	b. Porque son palabras dichas o expresadas por otra persona en particular				
	c. Porque es el tema que se está tratando				
	Z. ¿La expresión “todas las drogas” se refiere a?				3,3
	a. La marihuana				
	b. Los bombones				
	c. Marihuana y cocaína				
	d. Todas las drogas en general				
inferencial	AA. ¿Por qué el primer párrafo empieza con la expresión “No es verdad”?				3,3
	a. Porque esta afirmando y de acuerdo con lo dicho por Joan Saura				
	b. Porque es amigo y coautor de la tesis de Joan Saura				
	c. Porque esta refutando y negando las afirmaciones hechas por Joan Saura				
	BB. ¿Por qué Miguel Solans califica como irresponsables las manifestaciones de Saura?				3,3
	a. Porque es enemigo de Saura				
	b. Porque para este la legalización de las drogas “aumenta el consumo, no ayuda al drogadicto y no evita el tráfico”				
	c. Porque comparte los planteamientos hechos por Saura				
	CC. ¿Cataluña está ubicada en?				3,3
	a. Colombia				
	b. España				
	c. Estados Unidos				
	d. No se sabe				
inferencial	DD. ¿Qué hace el cuarto párrafo?				3,3
	a. Una introducción				
	b. Hace una conclusión				
	c. Invita a pensar el problema				
	d. Expresa lo dicho por Joan Saura				
	EE. ¿La expresión “negocio ilícito” se refiere a?:				3,3
	a. Cuando se trata de negocios todo está permitido				
	b. Hay negocios que no se deben hacer				
	c. Hay negocios que dejan altas rentabilidades				
	d. Toda las anteriores				
inferencial	FF. ¿La expresión “mercado negro” se refiere a?:				3,3
	a. Que el petróleo y algunos metales son de color negro				
	b. El comercio que no cuenta con el permiso de un país y no paga impuestos				
	c. El comercio formal				
	d. Se parece a lo que pasa con el petróleo, que como hay quienes no pueden comprarlo al precio oficial, acuden a quienes lo venden sin control y por ello se exponen a que les vendan un producto de mala calidad				

Tabla 8 *Rejilla “Prueba Diagnóstica” (pre-test)*

Nivel	Preguntas	Índice de Calificación			
		5	3	1	%
GG.	¿La palabra “Capos” se refiere a?:				3,3
	a. A quienes protagonizaron la serie de televisión “los capos de la mafia”				
	b. A personas inescrupulosas				
	c. A quienes actúan ilegalmente en el mercado negro de las drogas y cometen delitos				
HH.	¿Qué hace el último párrafo de este artículo?				3,3
	a. Enumera preocupaciones				
	b. Hace una conclusión donde reitera la tesis con las ideas más importantes que la sustentan				
	c. El autor se despide y deja abierto el debate				
	d. Vuelve a desarrollar las ideas de la tesis				
Subtotal 40 puntos					
Total: 100 puntos					

Fuente: Marín Cárdenas G. (2013)

Dimensión 4. Pragmática (o también conocida como estratégica)

Referida esta dimensión Estratégica - Pragmática de la Competencia Comunicativa y que es entendida por Jiménez (2010) como: *“las destrezas y conocimientos necesarios para lograr la eficacia en la comunicación. Está relacionada con el uso funcional de los recursos lingüísticos para producir las llamadas funciones del lenguaje o los “actos de habla”. (p. 49)*

Para abordar esta dimensión 4 a nivel de *preprueba* se utilizaron algunos ejercicios específicos con los cuales los estudiantes pudieron estar en contexto y proceder a identificar con ellos la **capacidad que tenían para adecuar su discurso, según el propósito comunicativo, seleccionar los términos adecuados según el público al que iba dirigido y según las pautas y estructuras según el tipo de texto que deseaban construir (redactar o pronunciar) y posteriormente hacerlo.**

Se retomó el instrumento propuesto por Flórez Et al. (2013) en materia de diagnóstico de lenguaje con relación a la dimensión estratégica o pragmática, para ello se recurrió a la utilización de la producción de un texto libre en donde al estudiante se ubicara en una situación comunicativa específica y le diera la alternativa a los estudiantes para que seleccionaran la que consideraban la más pertinente y orientara la intención comunicativa del texto.

Para hacer el análisis respectivo a esta prueba se tuvo en cuenta la rejilla de valoración que propuso Flórez Et al (2013) a través de su rúbrica sobre *competencia comunicativa expresión escrita: Producción texto libre* descrita anteriormente.

Para esta investigación se recogió información de la coordinación académica de la I.E. INEM Felipe Pérez de Pereira, además para el fichaje de cada estudiante y determinar sus características puntuales se extrajo a través de las agendas escolares de cada uno de ellos y de esta manera se establecieron las fortalezas y las debilidades de cada uno de los participantes del proceso.

Los resultados de las pruebas internas que se aplicaron a la población seleccionada para esta investigación fueron un valioso instrumento de recolección de datos, puesto que con ellos se conocieron y midieron de forma cuantitativa el desempeño académico de los estudiantes, antes y después de la implementación de la estrategia utilizando tecnología a través del *Método ABP*.

Se utilizó igualmente la observación directa como Instrumento que permitió recoger otros datos de los grupos que se intervinieron.

Finalmente ambos grupos estuvieron contiguos y recibieron las mismas clases, lo que hizo posible hacer el seguimiento al proceso de recolección de los datos.

3.4.2 Validación de instrumentos.

Las pruebas internas utilizadas para realizar el diagnóstico fueron instrumentos válidos y confiables, ya que hicieron referencia a pruebas estandarizadas aplicadas por el Ministerio de Educación Nacional a través del ICFES con su programa *Supérate con el Saber 11* en el área de lenguaje, que hicieron posible la deducción apropiada sobre *conocimientos, capacidades y habilidades* de los estudiantes evaluados.

El complemento de la estructura de la *preprueba* estuvo apoyado igualmente en trabajos de investigación previas, tipo tesis de maestría y doctorado debidamente citados. En el proceso se siguió un conjunto de pasos que partieron de la identificación de los conocimientos, las habilidades o las competencias que traían los estudiantes.

Las preguntas diseñadas y adaptadas en los instrumentos fueron sometidas a procesos rigurosos de revisión, validación y pilotaje, con el fin de garantizar la calidad de las pruebas desde el punto de vista académico y técnico. A los expertos (Ver Anexo 7 Juicio de expertos) se les pidió que tuvieran en cuenta:

- a. **Claridad:** con respecto al lenguaje utilizado para los estudiantes.
- b. **Objetividad:** expresado en forma de condiciones observables.

- c. **Organización:** relacionado con el orden lógico del instrumento.
- d. **Suficiencia:** que incluyera los elementos propios de la investigación (competencia comunicativa)
- e. **Intencionalidad:** adecuado para valorar el objetivo general de la investigación.
- f. **Coherencia:** manifestado en la forma como se estructuraron las preguntas a resolver.
- g. **Metodología:** relacionada con la adecuación de los instrumentos para los fines y propósitos de la investigación.

Cada uno de estos ítems fueron valorados en un rango que iba de 0 a 59 (BAJO), 60 a 79 (BÁSICO), 80 a 89 (ALTO) y de 90 a 100 (SUPERIOR).

Los instrumentos que se realizaron para la recolección de la información tuvieron como referente cada una de las variables abordadas y dentro de éstas se tuvieron en cuenta las dimensiones, además a partir de los referentes teóricos y la revisión de los antecedentes se determinaron los índices e indicadores de como se irían a medir posteriormente estos instrumentos.

Finalmente se usaron algunos instrumentos ya estandarizados y adecuados para el contexto de este grupo poblacional, sus intereses y motivaciones. (Ver Anexos 3, 4 y 5)

3.5 Técnicas para el procesamiento de los datos

Una vez aplicados los instrumentos y recogidos los datos mediante el instrumento se tuvieron en cuenta los siguientes procesos para realizar la interpretación respectiva:

- **Codificación:** en este proceso investigativo se le asignó un código a los sujetos muestrales, correspondió a una letra y un número, la letra sería la “E” que representaría a los estudiantes y el número que tuvo como referencia con el orden de la lista; se buscó darle organización y ordenar los criterios, los datos, los ítems y así poder agrupar la información.
- **Calificación:** al instrumento elaborado se le asignó un puntaje para cada ítem con valores de 0 = se observa y 1 = No se observa. (Ver Anexo 3)
- **Tabulación Estadística:** una vez recogidos los datos se agruparon en función de las dimensiones de las variables de estudio, organizándolo en tablas y gráficos estadísticos. (Ver Anexo 3 Operativización de variables y caracterización)
- **Interpretación:** se procedió a utilizar el software *SPSS V22* para proceder al análisis de los resultados obtenidos, esto permitió interpretar los datos en forma cualitativa y cuantitativa; además estos datos fueron contrastados con lo manifestado por los autores consultados y con la visión de los investigadores, generando así una triangulación que permitió recoger las diversas categorías planteadas (Ver Anexos 1 y 2) y que fueron pertinentes para la caracterización de la variable trabajada.

Para calcular la fiabilidad, confiabilidad o grado de estabilidad y consistencia interna de las hipótesis en una una escala de medida se utilizó el *paquete estadístico SPSS22* y con él se obtuvo el coeficiente *Alfa de Cronbach*, en esta parte se procedió a aplicar unas fórmulas estadísticas que ya han sido estandarizadas y validadas y que ofrecen confiabilidad a los datos presentados. Consistió en restar los resultados de la prueba de salida, con los de la prueba de entrada. Un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems. Entre las ventajas de esta medida se encuentra como lo plantea el Grupo de Innovación Educativa (2010) de la Universitat de Valencia: *“la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem”*. (párr. 1)

Para que se hable de que el instrumento es idóneo y que se pueda utilizar con toda la confianza se requiere que cumpla con dos requisitos: confiabilidad y validez (González, 2008).

La validez es una cuestión compleja que debe alcanzarse en todo instrumento de medición que se aplica. (Hernández, et al., 2003).

Niebel & Freivalds (2009) al referirse a la confiabilidad afirman:

El término confiabilidad define la probabilidad de éxito de un sistema, el cual necesariamente debe depender de la confiabilidad o el éxito de sus componentes. Un sistema podría ser ya sea un producto físico con componentes físicos o un procedimiento operativo con una secuencia de pasos o suboperaciones que deben realizarse correctamente para que el procedimiento tenga éxito. (párr. 12)

El éxito del procedimiento se vislumbra en la consistencia del instrumento, o dicho de otra forma, una medición es confiable de acuerdo con el grado que puede ofrecer resultados consistentes, para medir esa consistencia de los datos se usó el *Alfa de Cronbach*, el cual es un índice cuyo valor varía de 0 a 1 (ver figura 4).

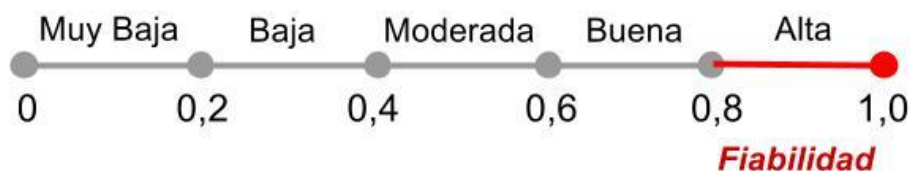


Figura 4: Niveles del Alfa de Cronbach
Fuente: *Elaboración propia*

Los valores más altos de este índice indican mayor consistencia, si su valor supera el 0,8 se habla de fiabilidad, pero cuando no supera, se dice que el instrumento es inconsistente y probablemente inestable.

Por lo tanto esta sección consistió en aplicar unas fórmulas estadísticas que ya han sido estandarizadas y validadas que ofrecen confiabilidad a los datos presentados. Consistió en restar los resultados de la prueba de salida, con los de la entrada. El *Alfa de Cronbach* obtenido para los datos de esta investigación fue de **0,839** y teniendo en cuenta la figura 4, se determinó que el instrumento de medición era de consistencia interna con tendencia a ser muy alta.

Existen dos métodos para hallar el Alfa de Cronbach

- Varianza de los ítems:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left| 1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right|$$

Donde: K = Número de ítems
 Vi = Varianza de cada ítem

$Vt = \text{Varianza del total de ítems}$

- Matriz de correlación:

$$\alpha = \frac{np}{1 + p(n - 1)}$$

Donde: $n = \text{Número de ítems}$

$p = \text{Es el promedio de las correlaciones lineales de cada uno de los ítems}$

En la tesis se usó el SPSS 22, el cual es un software de análisis estadístico y gestión de información de IBM, cuenta con varias funcionalidades para acceder y trabajar fácilmente grandes cantidades de datos, analizarlos y representarlos gráficamente de manera fácil. Los análisis se llevan a cabo a través de cuadros de diálogo en una interfaz para la introducción de un gran volumen de datos y variables procedentes de distintos formatos. Como se utilizó el SPSS, no fue necesario realizar las anteriores fórmulas, se halló el Alfa de Cronbach con el programa, siguiendo la ruta: Analizar/Escala/Análisis de fiabilidad, se seleccionan los ítems que se quieren analizar, luego por defecto viene seleccionado Alfa, se le da aceptar y el programa genera un cuadro con el *Alfa de Cronbach*.

Para ampliar lo relacionado con los instrumentos se invita al lector a ver el Anexo 2 referido a la Matriz de Operacionalización de las Variables en las que se estableció la relación entre las variables trabajadas, los conceptos, los indicadores y los índices.

Finalmente para aclaración del lector es pertinente describir en qué consistió el experimento llevado a cabo con el grupo experimental y con el grupo control.

Es clave indicar que los estudiantes referenciados para el estudio fueron las secciones 1102 y 1107 y que ambos grupos obtuvieron los puntajes más bajos de todos los grados undécimos en la prueba diagnóstica, en consecuencia se optó por seleccionarlos para realizar la experimentación. El Grupo experimental estuvo conformado por 25 estudiantes y el Grupo Control por 39. Mientras que con el grupo experimental se procedió a implementar el uso de las TIC combinado con la Metodología ABP como estrategia didáctica que buscó partir de sus experiencias y vivencias y mediante un proceso participativo e interactivo, mediante el uso de las TIC, tal como se describe en las diferentes sesiones que se programaron y se aplicaron con estos estudiantes (Ver Anexo 6 Plan de Intervención de las sesiones desarrolladas utilizando las TIC a través del método ABP) le permitió a estos estudiantes generar conocimientos, fortalecer sus competencias y producir textos narrativos de diferente índole tal como se muestra en el capítulo de resultados y en las conclusiones. En tanto que el grupo control, que correspondió a la sección 1107, después de haberles entregado los resultados e identificado y socializado el problema a nivel de comprensión lectora, se procedió a continuar las clases siguiendo la metodología tradicional, expositiva y memorística que hasta ahora se traía con ellos, es decir que con esta sección el docente titular de la asignatura procedió a describir y explicar de manera magistral, incluso sin recursos audiovisuales y tecnológicos cada uno de los temas relacionados con las dimensiones propias de la competencia comunicativa, facilitándoles los contenidos y los ejercicios de aplicación relacionados, además el docente les solicitó que resolvieran las evaluaciones una vez recibidas las explicaciones y aclaradas las dudas de los estudiantes y lo que permitió evidenciar sus pobres resultados. Es de aclarar que el proceso de acompañamiento con ambos grupos se llevó a la par con el grupo experimental durante 9 sesiones, mientras con el grupo experimental los

estudiantes tuvieron acceso a la sala de audiovisuales, sala de sistemas y la utilización de recursos tecnológicos como: teléfonos celulares, tabletas y portátiles, el grupo control estuvo siempre en el aula de clase y recibieron las explicaciones del docente directamente del tablero.

Capítulo IV: Presentación y Análisis de Resultados

4.1 Procesamiento de los resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en la prueba de entrada y en la prueba de salida que se realizó a los estudiantes de grado once de la Institución Educativa INEM FELIPE PÉREZ. Estos resultados fueron procesados y consolidados en una *DATA General de Resultados*, la misma que se consignó como uno de los anexos al final de este documento. Esta *Data*, dio origen organizado a los datos.

El sistema de evaluación institucional de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia, señala cuatro índices que indican el desempeño académico de los estudiantes: Bajo, Básico, Alto y Superior. El desempeño **Bajo** es para aquellos estudiantes que presentan bajo rendimiento académico. El desempeño **Básico** señala que el estudiante ha alcanzado los estándares mínimos de rendimiento académico. Los desempeños **Alto y Superior** indican que el estudiante ha alcanzado satisfactoriamente los estándares de rendimiento académico.

La tabla 9 presenta la escala de desempeños con la que se valoró cada uno de los resultados obtenidos en la *pre prueba* y *pos prueba* y su correspondiente valor numérico.

Tabla 9 *Equivalencia de desempeños académicos*

Desempeño	Equivalente Numérico
BAJO	00 a 59
BÁSICO	60 a 79
ALTO	80 a 89
SUPERIOR	90 a 100

Fuente: producción propia

La presentación de las tablas y figuras estadísticas que se muestran a continuación están relacionados con el número de dimensiones que se abordó en esta tesis y que correspondió específicamente a: Dimensión 1 Gramatical, Dimensión 2 Sociolingüístico, Dimensión 3 Textual Discursiva y Dimensión 4 Pragmática; cada uno de los resultados obtenidos se acompañó de un gráfico aclaratorio y estuvieron relacionados con cada uno de los objetivos específicos de la investigación.

Los resultados obtenidos en general y por cada una de las dimensiones descritas anteriormente fueron:

4.1.1 Resultados generales obtenidos en la prueba de entrada y salida en la competencia comunicativa.

Tabla 10 Prueba de entrada y salida Competencia Comunicativa **Grupo Experimental**

Sujetos Muestrales	PRUEBA DE ENTRADA		PRUEBA DE SALIDA	
	$h(i)\%$	Q	$h(i)\%$	Q
1E1102	75,00	BÁSICO	95,31	SUPERIOR
2E1102	42,19	BAJO	73,44	BÁSICO
3E1102	50,00	BAJO	64,06	BÁSICO
4E1102	62,50	BÁSICO	67,19	BÁSICO
5E1102	32,81	BAJO	65,63	BÁSICO
6E1102	65,63	BÁSICO	65,63	BÁSICO
7E1102	62,50	BÁSICO	81,25	ALTO
8E1102	57,81	BAJO	62,50	BÁSICO
9E1107	53,13	BAJO	75,00	BÁSICO
10E1102	82,81	ALTO	93,75	SUPERIOR
11E1102	85,94	ALTO	62,50	BÁSICO
12E1102	57,81	BAJO	65,63	BÁSICO
13E1102	57,81	BAJO	85,94	ALTO
14E1102	48,44	BAJO	75,00	BÁSICO
15E1102	45,31	BAJO	53,13	BAJO
16E1102	67,19	BÁSICO	79,69	BÁSICO
17E1102	37,50	BAJO	70,31	BÁSICO
18E1102	57,81	BAJO	64,06	BÁSICO
19E1102	56,25	BAJO	64,06	BÁSICO
20E1102	62,50	BÁSICO	85,94	ALTO
21E1102	39,06	BAJO	85,94	ALTO
22E1102	53,13	BAJO	76,56	BÁSICO
23E1102	40,63	BAJO	57,81	BAJO
24E1102	37,50	BAJO	65,63	BÁSICO
25E1107	57,81	BAJO	81,25	ALTO
X	55,56	BAJO	72,69	BÁSICO

Fuente: Prueba de Entrada aplicada el 23/01/2015 y Prueba de Salida aplicada el día 30/01/2015
Producción Propia

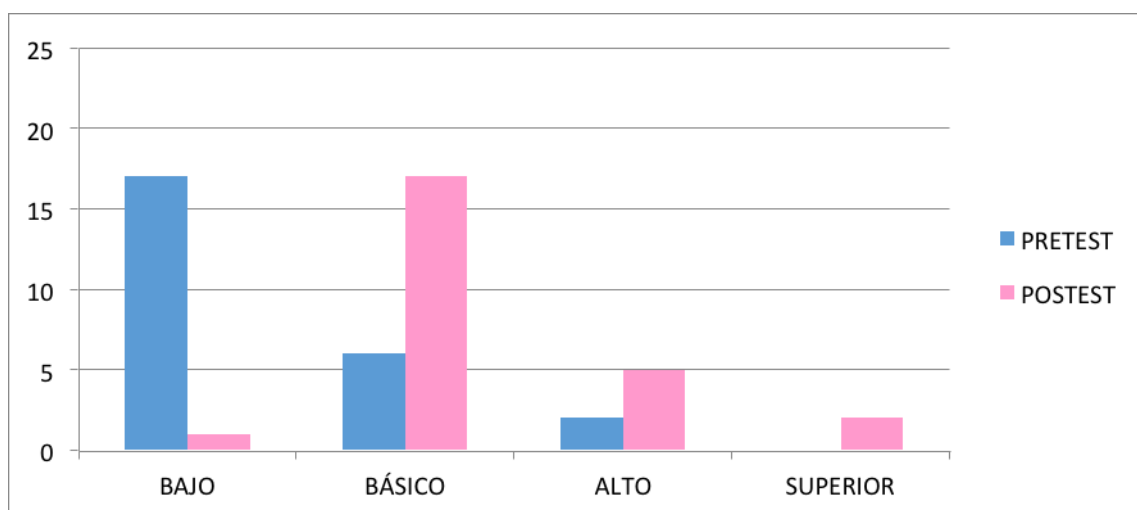


Figura 5 *Prueba de entrada y salida Competencia Comunicativa Grupo Experimental*
Fuente: Producción Propia

De la tabla 10 y figura 5 se puede deducir que de los 25 estudiantes del grupo experimental, **17** obtuvieron en la competencia comunicativa global una valoración de **bajo**, **6** en **básico**, **2** en **alto** y **cero** en el nivel **superior** en el pretest y luego de someterlos a la intervención didáctica utilizando las TIC en el *Método ABP* los resultados mejoraron en todos los niveles pasando a obtener únicamente **un** estudiante en **bajo**, **17** en **básico**, **5** en **alto** y **2** en **superior**.

Igualmente como se evidencia en el Tabla 10 sobre los resultados obtenidos en general con los estudiantes de la sección 1102 correspondiente al grupo experimental, con respecto a su desempeño en la competencia comunicativa, en la columna relacionada con la prueba de entrada, estos estudiantes obtuvieron *un puntaje* que correspondió al **55,56%**, es decir que su desempeño obtuvo a una valoración de **bajo** y después de haber sido sometidos a la intervención didáctica usando el *Método ABP* y empleando recursos tecnológicos, tal como se evidencia en los datos obtenidos al final en la prueba de salida o Postest para los mismos estudiantes con una valoración final de **72,69% para una nota de básico**, lo que

representó que hubo una mejoría en promedio del **17,13% adicional**.

En la tabla 10 se evidencia igualmente que un total de 23 estudiantes (92%) mejoraron su desempeño final y únicamente dos estudiantes su rendimiento se igualó (6E11102) y otro tuvo rendimiento por debajo del que tenía. (11E11102).

Ahora bien, si se analiza la tabla 11 y la figura 6 correspondiente a los resultados obtenidos igualmente en la competencia comunicativa en general por los estudiantes del grupo control los datos fueron:

Tabla 11 Prueba de entrada y salida Competencia Comunicativa. Grupo Control

<i>Sujetos Muestrales</i>	PRUEBA DE ENTRADA		PRUEBA DE SALIDA	
	<i>h(i)%</i>	<i>Q</i>	<i>h(i)%</i>	<i>Q</i>
1E11107	65,63	BÁSICO	64,06	BÁSICO
2E11107	40,63	BAJO	51,56	BAJO
3E11107	50,00	BAJO	53,13	BAJO
4E11107	59,38	BAJO	56,25	BAJO
5E11107	32,81	BAJO	43,75	BAJO
6E11107	60,94	BÁSICO	54,69	BAJO
7E11107	60,94	BÁSICO	57,81	BAJO
8E11107	53,13	BAJO	56,25	BAJO
9E11107	53,13	BAJO	53,13	BAJO
10E1107	79,69	BÁSICO	73,44	BÁSICO
11E1107	70,31	BÁSICO	62,50	BÁSICO
12E1107	57,81	BAJO	62,50	BÁSICO
13E1107	56,25	BAJO	54,69	BAJO
14E1107	46,88	BAJO	51,56	BAJO
15E1107	45,31	BAJO	43,75	BAJO
16E1107	67,19	BÁSICO	62,50	BÁSICO
17E1107	40,63	BAJO	42,19	BAJO
18E1107	56,25	BAJO	54,69	BAJO
19E1107	56,25	BAJO	56,25	BAJO

Tabla 11 Prueba de entrada y salida Competencia Comunicativa. **Grupo Control**

Sujetos Muestrales	PRUEBA DE ENTRADA		PRUEBA DE SALIDA	
	$h(i)\%$	Q	$h(i)\%$	Q
20E1107	57,81	BAJO	59,38	BAJO
21E1107	37,50	BAJO	39,06	BAJO
22E1107	50,00	BAJO	56,25	BAJO
23E1107	39,06	BAJO	42,19	BAJO
24E1107	37,50	BAJO	45,31	BAJO
25E1107	57,81	BAJO	57,81	BAJO
26E1107	56,25	BAJO	54,19	BAJO
27E1107	42,19	BAJO	53,79	BAJO
28E1107	50,00	BAJO	53,88	BAJO
29E1107	51,56	BAJO	53,91	BAJO
30E1107	60,94	BÁSICO	53,82	BAJO
31E1107	40,63	BAJO	54,22	BAJO
32E1107	54,69	BAJO	54,20	BAJO
33E1107	43,75	BAJO	54,06	BAJO
34E1107	48,44	BAJO	53,97	BAJO
35E1107	54,69	BAJO	54,00	BAJO
36E1107	37,50	BAJO	53,23	BAJO
37E1107	53,13	BAJO	52,86	BAJO
38E1107	60,94	BÁSICO	52,47	BAJO
39E1107	57,81	BAJO	52,38	BAJO
X	52,44	BAJO	53,99	BAJO

Fuente: Prueba de Entrada aplicada el 23/01/2015 y Prueba de Salida aplicada el día 30/01/2015
Producción Propia

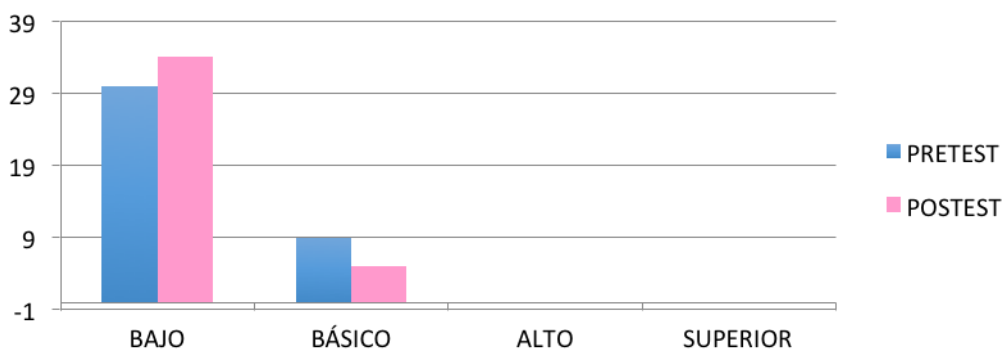


Figura 6 Prueba de entrada y salida Competencia Comunicativa **Grupo Control**
Fuente: Producción Propia

De la tabla 11 y figura 6 se puede deducir que de los 39 estudiantes del grupo control, **30** obtuvieron en la competencia comunicativa global una valoración de **bajo**, **9** en **básico**, **Cero** en **alto** y **Cero** en **superior** en el Pretest y posteriormente utilizando la metodología tradicional los resultados no mejoraron y por el contrario hubo un decrecimiento en los niveles bajo y básico, pasando a obtener **34** estudiante en **bajo**, **5** en **básico**, **Cero** en **alto** y **Cero** en **superior**, lo que permite inferir que la estrategia funcionó en el grupo Experimental y no en el grupo control.

Igualmente como se evidencia en el Tabla 11 sobre los resultados obtenidos en general con los estudiantes de la sección 1107 correspondiente al grupo control con respecto a su desempeño en la competencia comunicativa, en la columna relacionada con la prueba de entrada, estos estudiantes obtuvieron *un puntaje* que correspondió al **52,44%**, es decir que su desempeño obtuvo a una valoración de **bajo** y después de haber sido sometidos a la intervención didáctica usando el *la metodología tradicional*, tal como se evidencia en los datos obtenidos al final en la prueba de salida o Postest para los mismos estudiantes con una valoración final de **53,99% para una nota igualmente de bajo**, lo que representó un ligero incremento del **1,55% adicional**.

En la tabla 11 se evidencia igualmente que un total de **33** estudiantes (**84,61%**) su **desempeño final estuvo igual**, es decir ni mejoraron, ni desmejoraron (30 en bajo y 3 en básico), únicamente **un estudiante** que corresponde al **2,56%** **mejoró** y se pasó de bajo a **básico** (12E11107) y finalmente **cuatro** estudiantes para un **11.11%** su rendimiento **desmejoró** pasando de **básico a bajo** (6E11107, 7E11107, 30E11107 y 38E11107).

Para mejor entendimiento de los resultados y facilitar el análisis y la interpretación de los resultados a continuación se desglosan los datos obtenidos por dimensiones.

4.1.2. Resultados obtenidos en la dimensión 1: Gramatical.

Tabla 12 *Dimensión Gramatical Prueba de entrada y salida Grupo Experimental*

<i>Sujetos Muestrales</i>	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA			Diferencia	
	<i>Total</i>	<i>h(i)%</i>	<i>Q</i>	<i>Total</i>	<i>h(i)%</i>	<i>Q</i>	<i>f (i)</i>	<i>h(i)%</i>
1E11102	13	81,25	ALTO	15	93,75	ALTO	2	3,13
2E11102	12	75,00	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	-2	-3,13
3E11102	12	75,00	BÁSICO	8	50,00	BAJO	-4	-6,25
4E11102	13	81,25	ALTO	9	56,25	BAJO	-4	-6,25
5E11102	7	43,75	BAJO	9	56,25	BAJO	2	3,13
6E11102	12	75,00	BÁSICO	12	75,00	BÁSICO	0	0,00
7E11102	8	50,00	BAJO	10	62,50	BÁSICO	2	3,13
8E11102	13	81,25	ALTO	10	62,50	BÁSICO	-3	-4,69
9E11102	10	62,50	BÁSICO	9	56,25	BAJO	-1	-1,56
10E1102	13	81,25	ALTO	15	93,75	SUPERIOR	2	3,13
11E1102	11	68,75	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	0	0,00
12E1102	13	81,25	ALTO	8	50,00	BAJO	1	1,56
13E1102	9	56,25	BAJO	10	62,50	BÁSICO	1	1,56
14E1102	11	68,75	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	1	1,56
15E1102	6	37,50	BAJO	7	43,75	BAJO	0	0,00
16E1102	11	68,75	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	0	0,00
17E1102	8	50,00	BAJO	9	56,25	BAJO	1	1,56
18E1102	10	62,50	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	0	0,00
19E1102	10	62,50	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	0	0,00
20E1102	13	81,25	ALTO	14	87,50	ALTO	1	1,56
21E1102	13	81,25	ALTO	14	87,50	ALTO	1	1,56
22E1102	13	81,25	ALTO	14	87,50	ALTO	1	1,56
23E1102	9	56,25	BAJO	6	37,50	BAJO	-3	-4,69
24E1102	7	43,75	BAJO	11	68,75	BÁSICO	4	6,25
25E1102	9	56,25	BAJO	7	43,75	BAJO	-2	-3,13
X	10,64	66,50	BÁSICO	10,40	65,00	BÁSICO	-0,24	-0,38

Fuente: Prueba de Entrada aplicada el 23/01/2015 y Prueba de Salida aplicada el día 30/01/2015.
Producción Propia

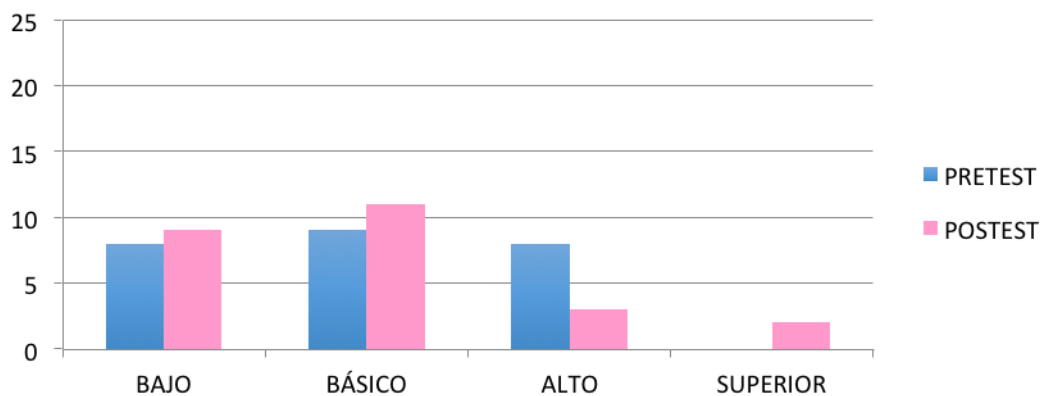


Figura 7 Prueba de entrada y salida Dimensión Gramatical **Grupo Experimental**

Fuente: Producción Propia

De la tabla 12 y figura 7 se puede deducir que de los 25 estudiantes del grupo experimental, **8** obtuvieron en la dimensión gramatical una valoración de **bajo**, **9** en **básico**, **8** en **alto** y **cero** en el nivel **superior** en el pretest y luego de someterlos a la intervención didáctica utilizando las TIC en el *Método ABP* los resultados mejoraron pasando a obtener 9 estudiantes en **bajo**, **11** en **básico**, **3** en **alto** y **2** en **superior**.

Igualmente como se evidencia en el tabla 12 sobre los resultados obtenidos en la dimensión gramatical con los estudiantes de la sección 1102 correspondiente al grupo experimental, en la columna relacionada con la prueba de entrada, estos estudiantes obtuvieron *un puntaje* que correspondió al **66,50%**, es decir que su desempeño obtuvo a una valoración de **básico** y después de haber sido sometidos a la intervención didáctica usando el *Método ABP* y empleando recursos tecnológicos, tal como se evidencia en los datos obtenidos al final en la prueba de salida o *Postest* para los mismos estudiantes con una valoración final de **65,00%** **para una nota de básico**, lo que representó un decrecimiento en promedio del **- 0,38%**.

Si contrastamos estos resultados con los obtenidos en el grupo Control nos encontramos con los siguientes datos:

Tabla 13 *Dimensión Gramatical Prueba de entrada y salida. Grupo Control*

<i>Sujetos Muestrales</i>	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA			Diferencia	
	<i>Total</i>	<i>h(i)%</i>	<i>Q</i>	<i>Total</i>	<i>h(i)%</i>	<i>Q</i>	<i>f (i)</i>	<i>h(i)%</i>
1E11107	9	56,25	BAJO	10	62,50	BÁSICO	1,00	1,56
2E11107	11	68,75	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	-1,00	-1,56
3E11107	11	68,75	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	-1,00	-1,56
4E11107	12	75,00	ALTO	11	68,75	BÁSICO	-1,00	-1,56
5E11107	7	43,75	BAJO	8	50,00	BAJO	1,00	1,56
6E11107	11	68,75	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	0,00	0,00
7E11107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
8E11107	11	68,75	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	-1,00	-1,56
9E11107	10	62,50	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	0,00	0,00
10E1107	12	75,00	ALTO	11	68,75	BÁSICO	-1,00	-1,56
11E1107	11	68,75	BÁSICO	12	75,00	BÁSICO	1,00	1,56
12E1107	13	81,25	ALTO	13	81,25	ALTO	0,00	0,00
13E1107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
14E1107	10	62,50	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	0,00	0,00
15E1107	6	37,50	BAJO	5	31,25	BAJO	-1,00	-1,56
16E1107	11	68,75	BÁSICO	9	56,25	BAJO	-2,00	-3,13
17E1107	9	56,25	BAJO	9	56,25	BAJO	0,00	0,00
18E1107	9	56,25	BAJO	9	56,25	BAJO	0,00	0,00
19E1107	10	62,50	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	0,00	0,00
20E1107	11	68,75	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	0,00	0,00
21E1107	12	75,00	ALTO	11	68,75	BÁSICO	-1,00	-1,56
22E1107	11	68,75	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	0,00	0,00
23E1107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
24E1107	7	43,75	BAJO	7	43,75	BAJO	0,00	0,00
25E1107	8	50,00	BAJO	9	56,25	BAJO	1,00	1,56
26E1107	11	68,75	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	0,00	0,00
27E1107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
28E1107	7	43,75	BAJO	7	43,75	BAJO	0,00	0,00
29E1107	9	56,25	BAJO	9	56,25	BAJO	0,00	0,00

Tabla 13 *Dimensión Gramatical Prueba de entrada y salida. Grupo Control*

Sujetos Muestrales	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA			Diferencia	
	Total	$h(i)\%$	Q	Total	$h(i)\%$	Q	$f(i)$	$h(i)\%$
30E1107	11	68,75	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	0,00	0,00
31E1107	9	56,25	BAJO	9	56,25	BAJO	0,00	0,00
32E1107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
33E1107	9	56,25	BAJO	8	50,00	BAJO	-1,00	-1,56
34E1107	11	68,75	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	0,00	0,00
35E1107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
36E1107	7	43,75	BAJO	7	43,75	BAJO	0,00	0,00
37E1107	9	56,25	BAJO	8	50,00	BAJO	-1,00	-1,56
38E1107	9	56,25	BAJO	11	68,75	BÁSICO	2,00	3,13
39E1107	11	68,75	BÁSICO	12	75,00	BÁSICO	1,00	1,56
X	9,56	59,78	BAJO	9,46	59,13	BAJO	-0,10	-0,16

Fuente: Prueba de Entrada aplicada el 23/01/2015 y Prueba de Salida aplicada el día 30/01/2015. Producción Propia

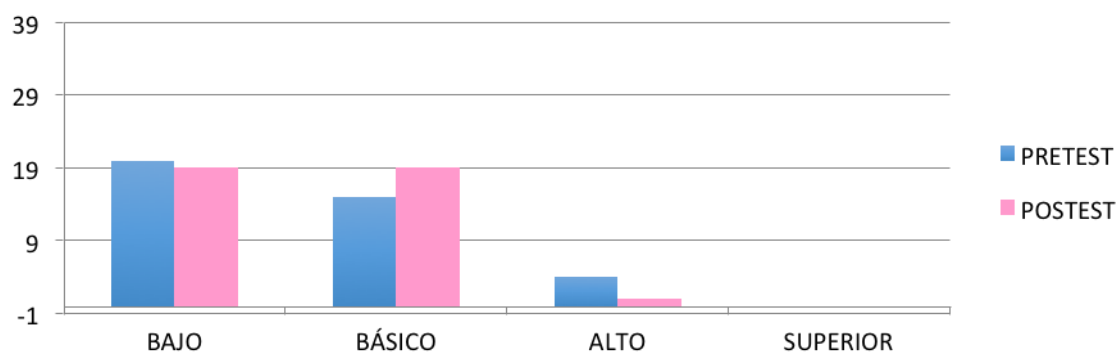


Figura 8 *Resultados prueba de entrada y salida Dimensión Gramatical Grupo Control*
Fuente: Producción Propia

De la tabla 13 y figura 8 se puede deducir que de los 39 estudiantes del grupo control, **20** obtuvieron en la dimensión gramatical una valoración de **bajo**, **15** en **básico**, **4** en **alto** y **cero** en el nivel **superior** en el pretest y luego de someterlos a la intervención didáctica utilizando la Metodología tradicional los resultados mejoraron únicamente en el nivel bajo al pasar a 19 estudiantes, en tanto que en

los demás niveles se desmejoró pasando a obtener 19 estudiantes en **básico**, **1** en **alto** y **Cero** en **superior**.

Igualmente como se evidencia en la Tabla 13 sobre los resultados obtenidos en la dimensión gramatical con los estudiantes de la sección 1107 correspondiente al grupo control, en la columna relacionada con la prueba de entrada, estos estudiantes obtuvieron *un puntaje* que correspondió al **59,78%**, es decir que su desempeño obtuvo a una valoración de **bajo** y después de haber sido sometidos a la intervención didáctica usando la *Metodología Tradicional*, tal como se evidencia en los datos obtenidos al final en la prueba de salida o *Postest* para los mismos estudiantes con una valoración final de **59,13% para una nota igualmente de bajo**, lo que representó un decrecimiento en promedio del **- 0,16%**.

Es de anotar que tal como se muestra en el Figura 8 y la tabla 13, que explica el comportamiento por estudiante en la prueba de entrada y salida permite dar cuenta que **2 estudiantes (5,12%)** su rendimiento fue mejor pasando del nivel bajo a **básico** (1E11107 y 38E11107); en tanto que **33 estudiantes (84,61%)** mostraron un rendimiento igual en el nivel **bajo (18)**, en **básico (14)** y un estudiante en nivel **alto**; finalmente **2 estudiantes (5,12%)** tuvieron un rendimiento menor (10E11107 y 21E11107).

4.1.3 Resultados obtenidos en la dimensión 2: Socio-Lingüística.

Tabla 14 *Dimensión Sociolingüística Prueba de entrada y salida. Grupo Experimental*

Sujetos Muestrales	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA			Diferencia	
	Total	<i>h(i)%</i>	Q	Total	<i>h(i)%</i>	Q	<i>f (i)</i>	<i>h(i)%</i>
1E11102	15	93,75	SUPERIOR	16	100,00	SUPERIOR	1	1,56
2E11102	4	25,00	BAJO	11	68,75	BÁSICO	7	10,94
3E11102	8	50,00	BAJO	12	75,00	BÁSICO	4	6,25
4E11102	11	68,75	BÁSICO	12	75,00	BÁSICO	1	1,56
5E11102	6	37,50	BAJO	12	75,00	BÁSICO	6	9,38
6E11102	11	68,75	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	0	0,00
7E11102	12	75,00	BÁSICO	16	100,00	SUPERIOR	4	6,25
8E11102	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0	0,00
9E11102	9	56,25	BAJO	12	75,00	BÁSICO	3	4,69
10E1102	14	87,50	ALTO	15	93,75	ALTO	1	1,56
11E1102	11	68,75	BÁSICO	8	50,00	BAJO	-3	-4,69
12E1102	8	50,00	BAJO	12	75,00	BÁSICO	4	6,25
13E1102	10	62,50	BÁSICO	16	100,00	SUPERIOR	6	9,38
14E1102	8	50,00	BAJO	13	81,25	ALTO	5	7,81
15E1102	7	43,75	BAJO	9	56,25	BAJO	2	3,13
16E1102	11	68,75	BÁSICO	12	75,00	BÁSICO	1	1,56
17E1102	7	43,75	BAJO	16	100,00	SUPERIOR	9	14,06
18E1102	10	62,50	BÁSICO	12	75,00	BÁSICO	2	3,13
19E1102	9	56,25	BAJO	8	50,00	BAJO	-1	-1,56
20E1102	10	62,50	BÁSICO	16	100,00	SUPERIOR	6	9,38
21E1102	4	25,00	BAJO	16	100,00	SUPERIOR	12	18,75
22E1102	8	50,00	BAJO	12	75,00	BÁSICO	4	6,25
23E1102	7	43,75	BAJO	12	75,00	BÁSICO	5	7,81
24E1102	7	43,75	BAJO	10	62,50	BÁSICO	3	4,69
25E1102	13	81,25	ALTO	16	100,00	SUPERIOR	3	4,69
X	9,12	57,00	BAJO	12,52	78,25	BÁSICO	3,4	5,31

Fuente: Prueba de Entrada aplicada el 23/01/2015 y Prueba de Salida aplicada el día 30/01/2015
Producción Propia

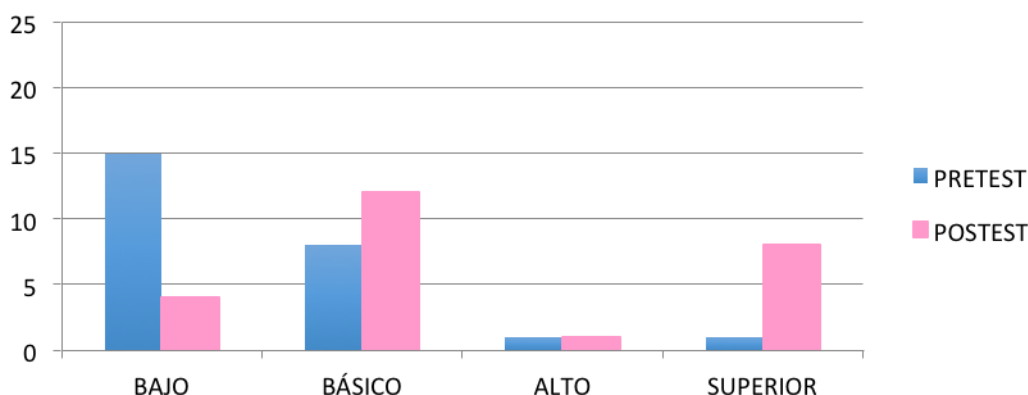


Figura 9 Resultados prueba de entrada y salida Dimensión Socio Lingüística **Grupo Experimental**
Fuente: Producción Propia

Continuando con la interpretación de los resultados obtenidos en las diferentes pruebas que se le hicieron a los estudiantes en el grupo experimental se puede percibir en la tabla 14 y la figura 9 que mientras que en la dimensión gramatical hubo un ligero descenso en el rendimiento, en la dimensión sociolingüística (ver figuras 8 y 9), aquella que tiene que ver con la forma coherente, cohesionada y adecuada como se manejan los párrafos, aquella que tiene que ver con terminología adecuada, que enfatiza, argumenta y hace marcas textuales para apoyar al lector para su mejor comprensión, los resultados mejoraron ligeramente, pasando de una valoración de **bajo** que se obtuvo en la prueba de entrada con **un puntaje de 9,12 que correspondió al 57,00%** comparado con la prueba de salida donde **se obtuvo 12,52 y que correspondió al 78,25%**, y una valoración de **básico**, es decir que hubo una mejoría de **3,40 puntos** para un porcentaje de **5,31%**. Es decir que en esta dimensión sociolingüística el **84%** de los estudiantes (21) mejoraron su desempeño y sacaron puntajes más altos que en la prueba inicial, además se encontró que únicamente dos estudiantes (**8%**) su rendimiento quedó igual, se refiere a los sujetos **6E11102** y **8E11102**, igualmente dos estudiantes (**8%**) su rendimiento decreció se refiere a los sujetos **11E11102** y **19E11102**.

En relación con los datos obtenidos en el grupo control en la dimensión sociolingüística estos fueron los resultados:

-Tabla 105 *Dimensión Sociolingüística Prueba de entrada y salida. Grupo Control*

Sujetos Muestrales	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA			Diferencia	
	Total	<i>h(i)%</i>	Q	Total	<i>h(i)%</i>	Q	<i>f (i)</i>	<i>h(i)%</i>
1E11107	15	93,75	SUPERIOR	12	75,00	BÁSICO	-3,00	-4,69
2E11107	4	25,00	BAJO	6	37,50	BAJO	2,00	3,13
3E11107	8	50,00	BAJO	9	56,25	BAJO	1,00	1,56
4E11107	11	68,75	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	-1,00	-1,56
5E11107	6	37,50	BAJO	8	50,00	BAJO	2,00	3,13
6E11107	11	68,75	BÁSICO	9	56,25	BAJO	-2,00	-3,13
7E11107	12	75,00	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	-1,00	-1,56
8E11107	8	50,00	BAJO	9	56,25	BAJO	1,00	1,56
9E11107	9	56,25	BAJO	9	56,25	BAJO	0,00	0,00
10E1107	14	87,50	ALTO	12	75,00	BÁSICO	-2,00	-3,13
11E1107	11	68,75	BÁSICO	8	50,00	BAJO	-3,00	-4,69
12E1107	8	50,00	BAJO	12	75,00	BÁSICO	4,00	6,25
13E1107	10	62,50	BÁSICO	9	56,25	BAJO	-1,00	-1,56
14E1107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
15E1107	7	43,75	BAJO	8	50,00	BAJO	1,00	1,56
16E1107	11	68,75	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	0,00	0,00
17E1107	7	43,75	BAJO	7	43,75	BAJO	0,00	0,00
18E1107	10	62,50	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	0,00	0,00
19E1107	9	56,25	BAJO	9	56,25	BAJO	0,00	0,00
20E1107	10	62,50	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	1,00	1,56
21E1107	4	25,00	BAJO	5	31,25	BAJO	1,00	1,56
22E1107	8	50,00	BAJO	10	62,50	BÁSICO	2,00	3,13
23E1107	7	43,75	BAJO	7	43,75	BAJO	0,00	0,00
24E1107	7	43,75	BAJO	10	62,50	BÁSICO	3,00	4,69
25E1107	13	81,25	ALTO	11	68,75	BÁSICO	-2,00	-3,13
26E1107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
27E1107	9	56,25	BAJO	9	56,25	BAJO	0,00	0,00
28E1107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
29E1107	8	50,00	BAJO	7	43,75	BAJO	-1,00	-1,56

-Tabla 105 Dimensión Sociolingüística Prueba de entrada y salida. **Grupo Control**

Sujetos Muestrales	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA			Diferencia	
	Total	<i>h(i)%</i>	Q	Total	<i>h(i)%</i>	Q	<i>f (i)</i>	<i>h(i)%</i>
30E1107	11	68,75	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	-1,00	-1,56
31E1107	7	43,75	BAJO	7	43,75	BAJO	0,00	0,00
32E1107	10	62,50	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	0,00	0,00
33E1107	9	56,25	BAJO	8	50,00	BAJO	-1,00	-1,56
34E1107	10	62,50	BÁSICO	9	56,25	BAJO	-1,00	-1,56
35E1107	5	31,25	BAJO	5	31,25	BAJO	0,00	0,00
36E1107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
37E1107	11	68,75	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	-1,00	-1,56
38E1107	7	43,75	BAJO	8	50,00	BAJO	1,00	1,56
39E1107	7	43,75	BAJO	8	50,00	BAJO	1,00	1,56
X	8,87	55,45	BAJO	8,87	55,45	BAJO	0,00	0,00

Fuente: Prueba de Entrada aplicada el 23/01/2015 y Prueba de Salida aplicada el día 30/01/2015
Producción Propia

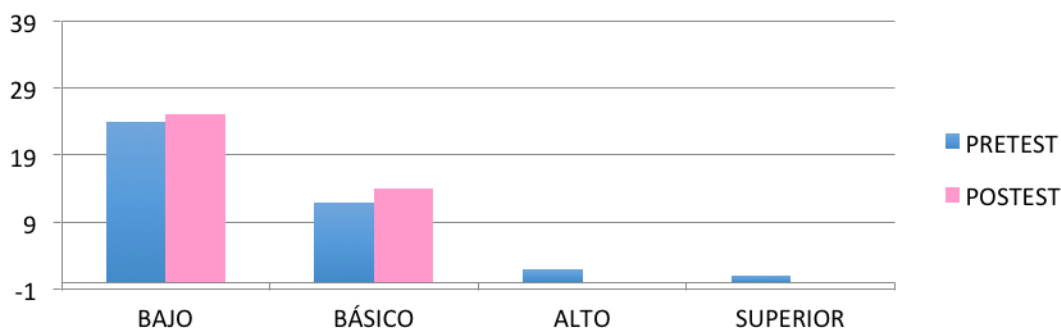


Figura 10 Resultados prueba de entrada y salida Dimensión Socio Lingüística **Grupo Control**
Fuente: Producción Propia

De la tabla 15 y figura 10 se puede deducir que de los 39 estudiantes del grupo control, **24** obtuvieron en la dimensión sociolingüística una valoración de **bajo**, **12** en **básico**, **2** en **alto** y **1** en el nivel **superior** en el pretest y luego de someterlos a la intervención didáctica utilizando la Metodología Tradicional los resultados mejoraron en el nivel **bajo** al pasar a **25** estudiantes y en el nivel **básico** con **14** estudiantes, en tanto que en los demás niveles se desmejoró pasando a obtener **Cero** estudiantes **alto** y **Cero** en **superior**.

Igualmente como se evidencia en el Tabla 15 sobre los resultados obtenidos en la Dimensión Sociolingüística con los estudiantes de la sección 1107 correspondiente al grupo control, en la columna relacionada con la prueba de entrada, estos estudiantes obtuvieron *un puntaje* que correspondió al **55,45%**, es decir que su desempeño obtuvo a una valoración de **bajo** y después de haber sido sometidos a la intervención didáctica usando la Metodología Tradicional, tal como se evidencia en los datos obtenidos al final en la prueba de salida o Postest para los mismos estudiantes con una valoración final de **55,45% para una nota igualmente de bajo**, lo que representó que se conservara el promedio.

Es de anotar que tal como se muestra en el Figura 10 y la tabla 15, que explica el comportamiento por estudiante en la prueba de entrada y salida permite dar cuenta que **3 estudiantes (7,69%)** su rendimiento fue mejor pasando del nivel bajo a **básico** (12E11107, 22E11107 y 24E11107); en tanto que **29 estudiantes (74,35%)** mostraron un rendimiento igual en el nivel **bajo (21)** y en **básico (8)**, **Cero** estudiantes en nivel **alto** y **cero estudiantes en el nivel**. Finalmente **7** estudiantes decrecieron en su rendimiento, de básico a bajo (**4**), de alto a básico (**2**) y de Superior a básico (**1**).

4.1.4 Resultados obtenidos en la dimensión 3: Textual Discursiva.

Tabla 11 *Dimensión Discursiva Prueba de entrada y salida. Grupo Experimental*

<i>Sujetos Muestrales</i>	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA			Diferencia	
	<i>Total</i>	<i>h(i)%</i>	<i>Q</i>	<i>Total</i>	<i>h(i)%</i>	<i>Q</i>	<i>f (i)</i>	<i>h(i)%</i>
1E11102	10	62,50	BASICO	15	93,75	ALTO	5	7,81
2E11102	7	43,75	BAJO	11	68,75	BÁSICO	4	6,25
3E11102	9	56,25	BAJO	11	68,75	BÁSICO	2	3,13
4E11102	7	43,75	BASICO	11	68,75	BÁSICO	4	6,25
5E11102	4	25,00	BAJO	9	56,25	BAJO	5	7,81
6E11102	6	37,50	BAJO	7	43,75	BAJO	1	1,56
7E11102	8	50,00	BAJO	10	62,50	BASICO	2	3,13
8E11102	8	50,00	BAJO	11	68,75	BASICO	3	4,69
9E11107	7	43,75	BAJO	12	75,00	BÁSICO	5	7,81
10E1102	12	75,00	BASICO	15	93,75	ALTO	3	4,69
11E1102	11	68,75	BÁSICO	10	62,50	BASICO	-1	-1,56
12E1102	8	50,00	BAJO	13	81,25	ALTO	5	7,81
13E1102	9	56,25	BAJO	13	81,25	ALTO	4	6,25
14E1102	8	50,00	BAJO	12	75,00	BÁSICO	4	6,25
15E1102	8	50,00	BAJO	10	62,50	BASICO	2	3,13
16E1102	9	56,25	BAJO	12	75,00	BÁSICO	3	4,69
17E1102	5	31,25	BAJO	12	75,00	BÁSICO	7	10,94
18E1102	10	62,50	BÁSICO	12	75,00	BÁSICO	2	3,13
19E1102	8	50,00	BAJO	11	68,75	BÁSICO	3	4,69
20E1102	9	56,25	BAJO	11	68,75	BÁSICO	2	3,13
21E1102	4	25,00	BAJO	11	68,75	BÁSICO	7	10,94
22E1102	7	43,75	BAJO	11	68,75	BÁSICO	4	6,25
23E1102	4	25,00	BAJO	8	50,00	BAJO	4	6,25
24E1102	4	25,00	BAJO	9	56,25	BAJO	5	7,81
25E1107	11	68,75	BÁSICO	13	81,25	ALTO	2	3,13
X	7,72	48,25	BAJO	11,20	70,00	BÁSICO	3,48	5,44

Fuente: Prueba de Entrada aplicada el 23/01/2015 y Prueba de Salida aplicada el día 30/01/2015
Producción Propia

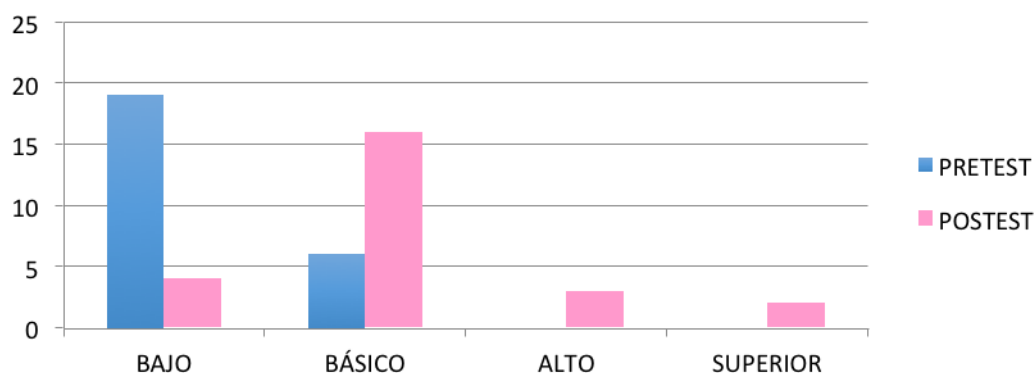


Figura 41 *Prueba de entrada y salida Dimensión Textual Discursiva Grupo Experimental*
Fuente: Producción Propia

En esta tercera dimensión textual – discursiva igualmente como se evidencia en la Tabla 16 y figura 11, permite evidenciar que los estudiantes del grupo experimental igualmente en este aspecto tuvieron una ligera mejoría de **3,40 puntos** lo que equivalió al **5,31%**, después de haber generado la diferencia entre la prueba de entrada con **7,72 puntos** para un promedio de **48,25%** y una valoración de **bajo** y la prueba de salida que se obtuvo **11,20 puntos** para un promedio de **70,00%** y una valoración de **básico**. Es decir que aunque la mejoría no fue muy grande, se evidenció que con la implementación de la estrategia didáctica se mejoraron aspectos relacionados con la lectura literal e inferencial, además de permitir entender sí el estudiante sabe o no organizar un texto narrativo en sus componentes. De otro lado como se evidenció en la figura 11 el **96%** de los estudiantes (**24**) obtuvieron alguna mejoría en este componente en ambas pruebas y solamente un estudiante (**4%**) tuvo un ligero decrecimiento.

En contraste con los datos obtenidos en el grupo control cuyos resultados se observan a continuación:

Tabla 127 *Dimensión Discursiva Prueba de entrada y salida. Grupo Control*

Sujetos Muestrales	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA			Diferencia	
	Total	$h(i)\%$	Q	Total	$h(i)\%$	Q	$f(i)$	$h(i)\%$
1E11107	10	62,50	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	0,00	0,00
2E11107	7	43,75	BAJO	9	56,25	BAJO	2,00	3,13
3E11107	9	56,25	BAJO	8	50,00	BAJO	-1,00	-1,56
4E11107	7	43,75	BAJO	7	43,75	BAJO	0,00	0,00
5E11107	4	25,00	BAJO	8	50,00	BAJO	4,00	6,25
6E11107	6	37,50	BAJO	6	37,50	BAJO	0,00	0,00
7E11107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
8E11107	8	50,00	BAJO	7	43,75	BAJO	-1,00	-1,56
9E11107	7	43,75	BAJO	7	43,75	BAJO	0,00	0,00
10E1107	12	75,00	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	-1,00	-1,56
11E1107	11	68,75	BÁSICO	9	56,25	BAJO	-2,00	-3,13
12E1107	8	50,00	BAJO	7	43,75	BAJO	-1,00	-1,56
13E1107	9	56,25	BAJO	9	56,25	BAJO	0,00	0,00
14E1107	8	50,00	BAJO	7	43,75	BAJO	-1,00	-1,56
15E1107	8	50,00	BAJO	7	43,75	BAJO	-1,00	-1,56
16E1107	9	56,25	BAJO	8	50,00	BAJO	-1,00	-1,56
17E1107	5	31,25	BAJO	5	31,25	BAJO	0,00	0,00
18E1107	10	62,50	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	0,00	0,00
19E1107	8	50,00	BAJO	9	56,25	BAJO	1,00	1,56
20E1107	9	56,25	BAJO	9	56,25	BAJO	0,00	0,00
21E1107	4	25,00	BAJO	5	31,25	BAJO	1,00	1,56
22E1107	7	43,75	BAJO	9	56,25	BAJO	2,00	3,13
23E1107	4	25,00	BAJO	4	25,00	BAJO	0,00	0,00
24E1107	4	25,00	BAJO	6	37,50	BAJO	2,00	3,13
25E1107	11	68,75	BÁSICO	12	75,00	BÁSICO	1,00	1,56
26E1107	9	56,25	BAJO	9	56,25	BAJO	0,00	0,00
27E1107	5	31,25	BAJO	6	37,50	BAJO	1,00	1,56
28E1107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
29E1107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
30E1107	8	50,00	BAJO	9	56,25	BAJO	1,00	1,56
31E1107	4	25,00	BAJO	8	50,00	BAJO	4,00	6,25
32E1107	9	56,25	BAJO	9	56,25	BAJO	0,00	0,00
33E1107	6	37,50	BAJO	8	50,00	BAJO	2,00	3,13

Tabla 127 *Dimensión Discursiva Prueba de entrada y salida. Grupo Control*

Sujetos Muestrales	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA			Diferencia	
	Total	<i>h(i)%</i>	Q	Total	<i>h(i)%</i>	Q	<i>f (i)</i>	<i>h(i)%</i>
34E1107	5	31,25	BAJO	6	37,50	BAJO	1,00	1,56
35E1107	11	68,75	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	0,00	0,00
36E1107	4	25,00	BAJO	8	50,00	BAJO	4,00	6,25
37E1107	9	56,25	BAJO	7	43,75	BAJO	-2,00	-3,13
38E1107	11	68,75	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	0,00	0,00
39E1107	9	56,25	BAJO	8	50,00	BAJO	-1,00	-1,56
X	7,67	47,92	BAJO	8,03	50,16	BAJO	0,36	0,56

Fuente: Prueba de Entrada aplicada el 23/01/2015 y Prueba de Salida aplicada el día 30/01/2015
Producción Propia



Figura 52 *Resultados prueba de entrada y salida Dimensión Textual Discursiva Grupo Control*
Fuente: Producción Propia

De la tabla 17 y figura 12 se puede deducir que de los 39 estudiantes del grupo control, **32** obtuvieron en la dimensión textual discursiva una valoración de **bajo**, **7** en **básico**, **Cero** en **alto** y **Cero** en el nivel **superior** en el pretest y luego de someterlos a la intervención didáctica utilizando la Metodología Tradicional los resultados en vez de mejorar, empeoraron, ya que se obtuvo en el nivel **bajo 33** estudiantes, en el nivel **básico 6** estudiantes y **Cero** estudiantes en el nivel **alto** y **superior**.

Igualmente como se evidencia en el Tabla 17 sobre los resultados obtenidos en la dimensión sociolingüística con los estudiantes de la sección 1107 correspondiente al grupo control, en la columna relacionada con la prueba de entrada, estos estudiantes obtuvieron *un puntaje* que correspondió al **47,92%**, es decir que su desempeño obtuvo a una valoración de **bajo** y después de haber sido sometidos a la intervención didáctica usando la *Metodología Tradicional*, tal como se evidencia en los datos obtenidos al final en la prueba de salida o *Postest* para los mismos estudiantes con una valoración final de **50,16% para una nota igualmente de bajo**, aunque con una diferencia con los datos iniciales de **0,56** lo que representó que se conservara el promedio negativo.

Es de anotar que tal como se muestra en el Figura 12 y la tabla 17, que explica el comportamiento por estudiante en la prueba de entrada y salida permite dar cuenta que **37 estudiantes (97,43%)** su rendimiento fue exactamente igual **32** estudiantes en bajo y **6** estudiantes en **básico**, es decir ni mejoraron, ni empeoraron; en tanto que **un estudiante (2,56%)** mostró un rendimiento decreciente pasando del nivel básico a **bajo** y **cero** estudiantes en el nivel **alto y superior**.

4.1.5 Resultados obtenidos en la dimensión 4: Pragmática.

Tabla 138 *Dimensión Pragmática. Prueba de entrada y salida. Grupo Experimental*

Sujetos Muestrales	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA			Diferencia	
	Total	<i>h(i)%</i>	Q	Total	<i>h(i)%</i>	Q	<i>f (i)</i>	<i>h(i)%</i>
1E11102	10	62,50	BÁSICO	15	93,75	ALTO	5	7,81
2E11102	4	25,00	BAJO	15	93,75	ALTO	11	17,19
3E11102	4	25,00	BAJO	10	62,50	BÁSICO	6	9,38
4E11102	9	56,25	BAJO	11	68,75	BÁSICO	2	3,13
5E11102	4	25,00	BAJO	12	75,00	BÁSICO	8	12,50
6E11102	13	81,25	ALTO	12	75,00	BÁSICO	-1	-1,56
7E11102	12	75,00	BÁSICO	16	100,00	SUPERIOR	4	6,25
8E11102	8	50,00	BAJO	11	68,75	BÁSICO	3	4,69
9E11107	8	50,00	BAJO	15	93,75	ALTO	7	10,94
10E1102	14	87,50	ALTO	15	93,75	ALTO	1	1,56
11E1102	12	75,00	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	-1	-1,56
12E1102	8	50,00	BAJO	9	56,25	BAJO	1	1,56
13E1102	9	56,25	BAJO	16	100,00	SUPERIOR	7	10,94
14E1102	4	25,00	BAJO	12	75,00	BÁSICO	8	12,50
15E1102	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0	0,00
16E1102	12	75,00	BÁSICO	16	100,00	SUPERIOR	4	6,25
17E1102	4	25,00	BAJO	8	50,00	BAJO	4	6,25
18E1102	7	43,75	BAJO	7	43,75	BAJO	0	0,00
19E1102	9	56,25	BAJO	12	75,00	BÁSICO	3	4,69
20E1102	8	50,00	BAJO	14	87,50	ALTO	6	9,38
21E1102	4	25,00	BAJO	14	87,50	ALTO	10	15,63
22E1102	6	37,50	BAJO	12	75,00	BÁSICO	6	9,38
23E1102	6	37,50	BAJO	11	68,75	BÁSICO	5	7,81
24E1102	6	37,50	BAJO	12	75,00	BÁSICO	6	9,38
25E1107	4	25,00	BÁSICO	16	100,00	SUPERIOR	12	18,75
X	7,72	48,25	BAJO	12,40	77,50	BÁSICO	4,68	7,31

Fuente: Prueba de Entrada aplicada el 23/01/2015 y Prueba de Salida aplicada el día 30/01/2015
Producción Propia

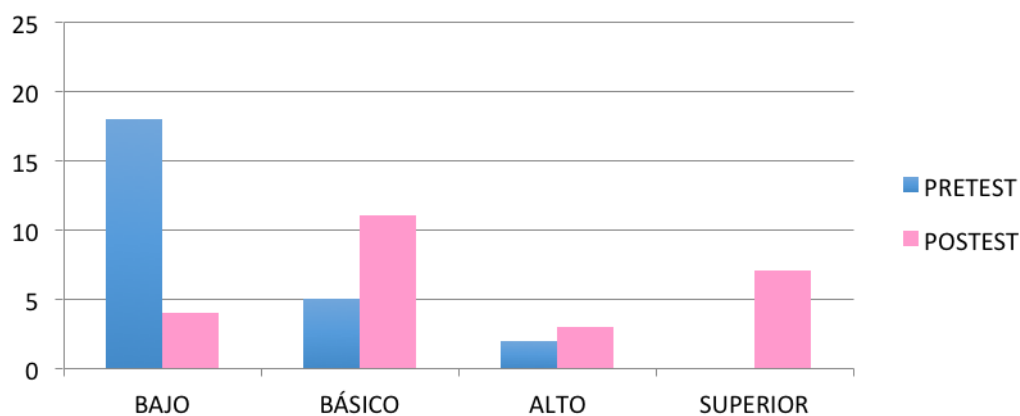


Figura 63 *Resultados prueba de entrada y salida - Dimensión Pragmática Grupo Experimental*
Fuente: Producción Propia

Sí se compara la última dimensión con los resultados obtenidos por el grupo experimental en este componente denominado pragmática la Tabla 18 y la figura 13 muestra un comportamiento parecido a las dimensiones sociolingüística y discursiva con un ligero incremento en el manejo de la competencia, ya que se pasó de un **7,72** que correspondió al **48,25%** y a una nota valorativa de **bajo** a un puntaje de **12,40** que correspondió a un **77,50%** y a una nota valorativa de **básico**, con una diferencia entonces de **4,68 puntos** para un total de **7,31%** de incremento. Además si se analiza la figura 13 el lector podrá darse cuenta que únicamente la columna correspondiente al **nivel bajo** tuvo un decrecimiento en el número de estudiantes que obtuvieron eseta calificación, en tanto que en las los otros tres niveles **básico, alto y superior** se mejoraron los resultados.

En contraste con los resultados obtenidos en esta misma dimensión pragmática en el grupo control.

Tabla 149 *Dimensión Pragmática. Prueba de entrada y salida. Grupo Control*

Sujetos Muestrales	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA			Diferencia	
	Total	$h(i)\%$	Q	Total	$h(i)\%$	Q	$f(i)$	$h(i)\%$
1E11107	8	50,00	BAJO	9	56,25	BAJO	1,00	1,56
2E11107	4	25,00	BAJO	8	50,00	BAJO	4,00	6,25
3E11107	4	25,00	BAJO	7	43,75	BAJO	3,00	4,69
4E11107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
5E11107	4	25,00	BAJO	4	25,00	BAJO	0,00	0,00
6E11107	11	68,75	BÁSICO	9	56,25	BAJO	-2,00	-3,13
7E11107	11	68,75	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	-1,00	-1,56
8E11107	7	43,75	BAJO	10	62,50	BÁSICO	3,00	4,69
9E11107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
10E1107	13	81,25	ALTO	13	81,25	ALTO	0,00	0,00
11E1107	12	75,00	BÁSICO	11	68,75	BÁSICO	-1,00	-1,56
12E1107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
13E1107	9	56,25	BAJO	9	56,25	BAJO	0,00	0,00
14E1107	4	25,00	BAJO	8	50,00	BAJO	4,00	6,25
15E1107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
16E1107	12	75,00	BÁSICO	12	75,00	BÁSICO	0,00	0,00
17E1107	5	31,25	BAJO	6	37,50	BAJO	1,00	1,56
18E1107	7	43,75	BAJO	6	37,50	BAJO	-1,00	-1,56
19E1107	9	56,25	BAJO	8	50,00	BAJO	-1,00	-1,56
20E1107	7	43,75	BAJO	7	43,75	BAJO	0,00	0,00
21E1107	4	25,00	BAJO	4	25,00	BAJO	0,00	0,00
22E1107	6	37,50	BAJO	6	37,50	BAJO	0,00	0,00
23E1107	6	37,50	BAJO	8	50,00	BAJO	2,00	3,13
24E1107	6	37,50	BAJO	6	37,50	BAJO	0,00	0,00
25E1107	5	31,25	BAJO	5	31,25	BAJO	0,00	0,00
26E1107	8	50,00	BAJO	7	43,75	BAJO	-1,00	-1,56
27E1107	5	31,25	BAJO	5	31,25	BAJO	0,00	0,00
28E1107	9	56,25	BAJO	8	50,00	BAJO	-1,00	-1,56
29E1107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
30E1107	9	56,25	BAJO	7	43,75	BAJO	-2,00	-3,13
31E1107	6	37,50	BAJO	6	37,50	BAJO	0,00	0,00
32E1107	8	50,00	BAJO	8	50,00	BAJO	0,00	0,00
33E1107	4	25,00	BAJO	4	25,00	BAJO	0,00	0,00

Tabla 149 *Dimensión Pragmática. Prueba de entrada y salida. Grupo Control*

Sujetos Muestrales	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA			Diferencia	
	Total	<i>h(i)%</i>	Q	Total	<i>h(i)%</i>	Q	<i>f (i)</i>	<i>h(i)%</i>
34E1107	5	31,25	BAJO	5	31,25	BAJO	0,00	0,00
35E1107	11	68,75	BÁSICO	9	56,25	BAJO	-2,00	-3,13
36E1107	5	31,25	BAJO	5	31,25	BAJO	0,00	0,00
37E1107	5	31,25	BAJO	5	31,25	BAJO	0,00	0,00
38E1107	10	62,50	BÁSICO	10	62,50	BÁSICO	0,00	0,00
39E1107	10	62,50	BAJO	9	56,25	BAJO	-1,00	-1,56
X	7,41	46,31	BAJO	7,54	47,12	BAJO	0,13	0,20

Fuente: Prueba de Entrada aplicada el 23/01/2015 y Prueba de Salida aplicada el día 30/01/2015
Producción Propia

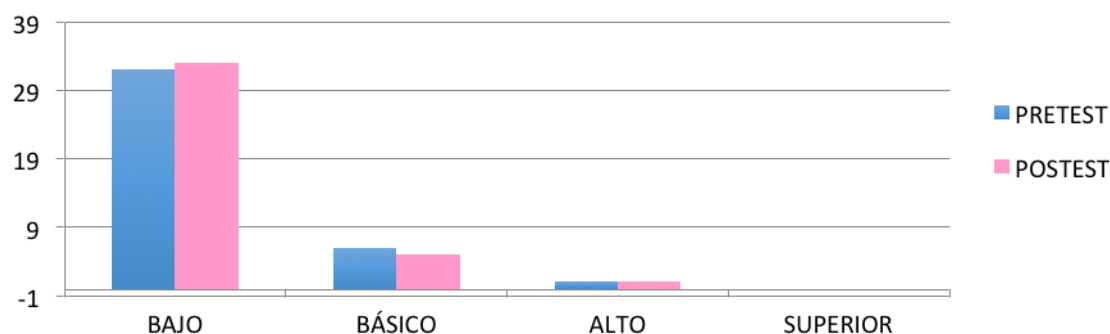


Figura 74 *Resultados prueba de entrada y salida Dimensión Pragmática Grupo Control*
Fuente: Producción Propia

De la tabla 19 y figura 14 se puede deducir que de los 39 estudiantes del grupo control, **32** obtuvieron en la dimensión pragmática una valoración de **bajo**, **6** en **básico**, **1** en **alto** y **Cero** en el nivel **superior** en el pretest y luego de someterlos a la intervención didáctica utilizando la *Metodología Tradicional* los resultados en vez de mejorar, empeoraron, ya que se obtuvo en el nivel **bajo 33** estudiantes, en el nivel **básico 5** estudiantes, **1** estudiante en el nivel **alto** y **cero** en el nivel **superior**.

Igualmente como se evidencia en el Tabla 19 sobre los resultados obtenidos en la dimensión pragmática con los estudiantes de la sección 1107 correspondiente

al grupo control, en la columna relacionada con la prueba de entrada, estos estudiantes obtuvieron *un puntaje* que correspondió al **46,31%**, es decir que su desempeño obtuvo a una valoración de **bajo** y después de haber sido sometidos a la intervención didáctica usando *la Metodología Tradicional*, tal como se evidencia en los datos obtenidos al final en la prueba de salida o *Postest* para los mismos estudiantes con una valoración final de **47,12% para una nota igualmente de bajo**, aunque con una diferencia positiva con los datos iniciales de **0,20** lo que representó que se conservara el promedio negativo.

Es de anotar que tal como se muestra en el Figura 14 y la tabla 19, que explica el comportamiento por estudiante en la prueba de entrada y salida permite dar cuenta que **37 estudiantes (97,43%)** su rendimiento fue exactamente igual **32** estudiantes en bajo y **6** estudiantes en **básico**, es decir ni mejoraron, ni empeoraron; en tanto que **un estudiante (2,56%)** mostró un rendimiento decreciente pasando del nivel básico a **bajo** y cero estudiantes en el nivel **alto y superior**.

4.1.6 Resultados comparativo por dimensiones.

Tabla 20 Resultados por dimensiones. Prueba de entrada y salida **Grupo Experimental**

<i>Dimensiones</i>	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA			Diferencia	
	<i>Total</i>	<i>h(i)%</i>	<i>Q</i>	<i>Total</i>	<i>h(i)%</i>	<i>Q</i>	<i>f (i)</i>	<i>h(i)%</i>
1. Gramatical	10,64	66,50	BÁSICO	10,40	65,00	BÁSICO	-0,24	-0,38
2. Sociolingüística	9,12	57,00	BAJO	12,52	78,25	BÁSICO	3,40	5,31
3. Textual Discursiva	7,72	48,25	BAJO	11,20	70,00	BÁSICO	3,48	5,44
4. Pragmática	7,72	48,25	BAJO	12,40	77,50	BÁSICO	4,68	7,31
Promedio	8,8	55,00	BAJO	11,63	72,69	BÁSICO	2,83	4,42

Fuente: Prueba de Entrada aplicada el 23/01/2015 y Prueba de Salida aplicada el día 30/01/2015
Producción Propia

A manera de resumen de los datos encontrados el lector puede percatarse que en los resultados obtenidos en el grupo experimental la única dimensión donde presentó un desarrollo negativo fue en el componente *gramatical* con **- 0,38** en la última columna y en las demás dimensiones se incrementaron los resultados y se pasó de estar en un **desempeño bajo** en general en la **competencia comunicativa** a un **desempeño básico**, pasando de un promedio de **8,8 sobre 16** que es el número máximo a obtener en cada uno de los componentes y que correspondió a un **55,00%** con valoración de **bajo**, contrastándolo con el puntaje de **11,63** obtenido en la prueba de salida y que correspondió a **72,69%** y una valoración de **básico**, con una diferencia de **2,83 puntos** que equivalió a una mejoría del **4,42%**.

Asimismo el lector podrá observar en la figura 20 que en la dimensión que más alto estuvo el cambio fue en la *pragmática* que se pasó de un **48,25%** a un **77,50%**, al igual que en la *dimensión textual* discursiva que se pasó de un **48,25%** a un **70,00%**.

En contraste con el consolidado de los resultados obtenidos en el grupo control en la tabla 21.

Tabla 15. Resultados por dimensiones. Prueba de entrada y salida. Grupo Control

Dimensiones	PRUEBA DE ENTRADA			PRUEBA DE SALIDA			Diferencia	
	Total	<i>h(i)</i> %	Q	Total	<i>h(i)</i> %	Q	<i>f (i)</i>	<i>h(i)</i> %
1. Gramatical	9,56	59,75	BAJO	9,46	59,13	BAJO	-0,1	-0,16
2. Sociolingüística	8,87	55,44	BAJO	8,87	55,44	BAJO	0,00	0,00
3. Textual Discursiva	7,67	47,94	BAJO	8,03	50,19	BAJO	0,36	0,56
4. Pragmática	7,41	46,31	BAJO	7,54	47,13	BAJO	0,13	0,20
Promedio	8,38	52,36	BAJO	8,48	52,97	BAJO	0,0975	0,15

Fuente: Prueba de Entrada aplicada el 23/01/2015 y Prueba de Salida aplicada el día 30/01/2015
Producción Propia

A manera de resumen de los datos encontrados el lector puede percatarse que en los resultados obtenidos en el grupo control las únicas dimensiones donde presentó un desarrollo positivo fue en el componente *discursivo* con **0,56** y en el componente pragmático con **2,20**, en el componente sociolingüístico se mantuvo el mismo resultado, en tanto que en la dimensión gramatical hubo un decremento en los resultados de **-0,16**. Sin embargo en general se conservó el **desempeño bajo** en general en la **competencia comunicativa** y hubo un decrecimiento en el promedio pasando de **8,38 sobre 16** que es el número máximo a obtener en cada uno de los componentes y que correspondió a un **52,36%** con valoración de **bajo**, contrastándolo con el puntaje de **8,48** obtenido en la prueba de salida y que correspondió a **52,97%** y una valoración igualmente de **bajo**, con una diferencia de **0,0975 puntos** que equivalió a una mejoría del **0,15%**.

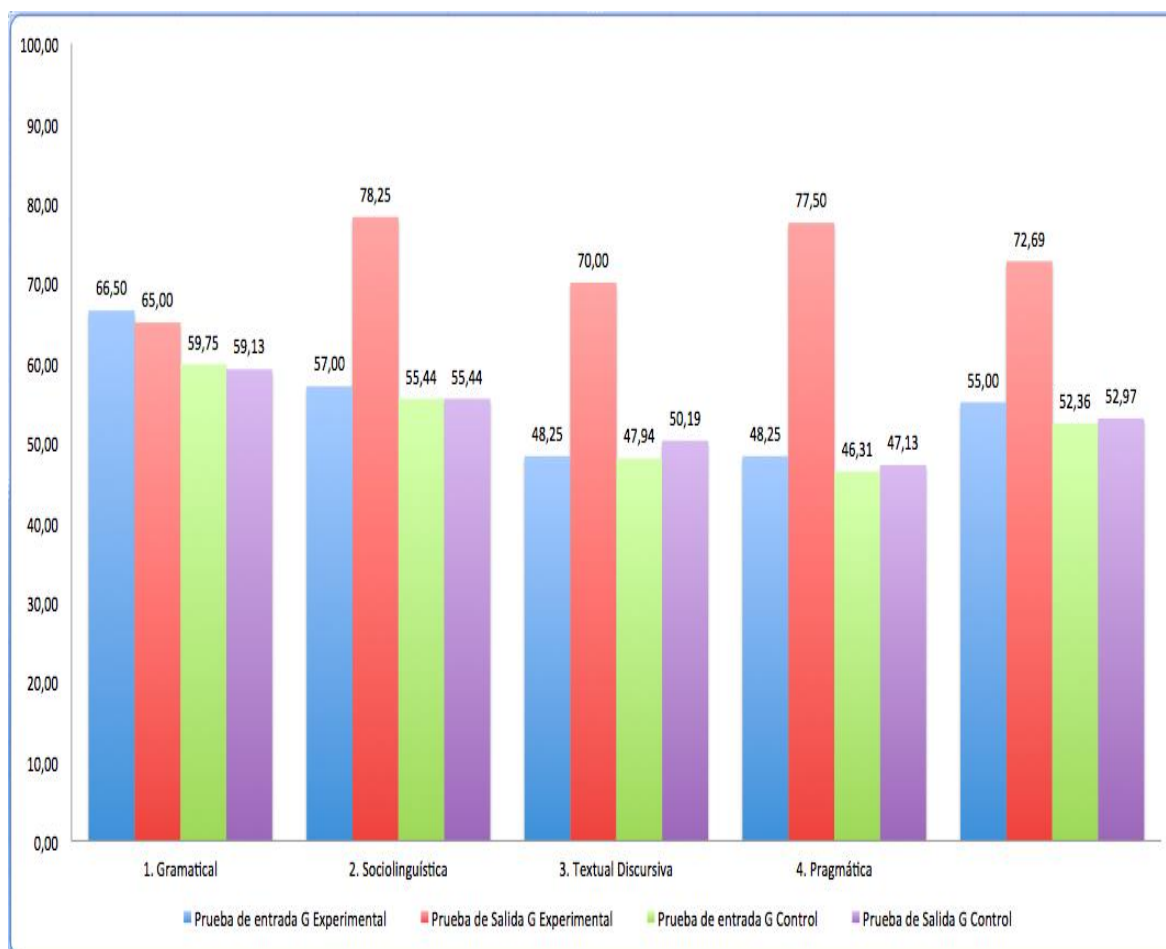


Figura 85 Diagrama de barras del consolidado de resultados por Dimensiones y Grupos
Fuente: Producción Propia

Haciendo el análisis por dimensiones nos encontramos que en relación con la *dimensión gramatical* tanto en el grupo experimental como en el grupo control hubo un decrecimiento entre una prueba y otra del **-0,38%** y **-0,16%** conservándose la valoración de **básico** en uno y **bajo** en el otro, tal como se muestra en las columnas **Q** de ambos grupos. Ello implica que esta dimensión gramatical requiere de más sesiones y diferentes actividades que permitan superar y mejorar las dificultades.

Con respecto a la *dimensión sociolingüística* en el grupo experimental se pudo pasar del **57,00%** al **78.25%** es decir de una valoración de **bajo** a una de

básico con un incremento del **5.31%** Implica que la utilización del *Método ABP* con el uso de las TIC ayudó a mejorar en todo lo relacionado con este componente.

En tanto que esta misma dimensión en el grupo control se conservó igual con un resultado de **55.44%** en la prueba de entrada y salida para una valoración de **bajo**.

Si nos referimos a la *dimensión textual discursiva* igualmente la utilización de las TIC en el *Método ABP* permitió en el grupo experimental pasar de una valoración de **bajo** con **48.25%** a una valoración de **básico** con un porcentaje de **11.20%**, es decir que hubo una diferencia de **5,44%** en contraste con el grupo control que a pesar de que hubo diferencias entre la prueba de entrada con un **47,94%** y la prueba de salida con un **50,19%** para una valoración final de **bajo** con la *Metodología Tradicional*.

Finalmente en la *dimensión pragmática*, tal como se evidencia en las tablas 18 y 19 en la columna *h(i)%* del grupo experimental fue en la que mejor resultado se obtuvo, pasando de una valoración de **bajo** con un porcentaje de **48,25** a una valoración de **básico** con un porcentaje de **77.50**, es decir que hubo una mejoría del **7.31%** en contraste con el grupo control, que aunque obtuvo una ligera mejoría del **0.20%**, al pasar de **46.31%** con una valoración de **bajo** en la conducta de entrada a una valoración final igualmente de **bajo** con un porcentaje de **47,31%**.

Si analizamos igualmente los resultados por el número de estudiantes que superaron sus dificultades y pasaron de una valoración de **bajo** a una de mejor

calificación, encontramos que en el grupo control en la *dimensión gramatical* de **20** estudiantes que estaban con una calificación de bajo únicamente **uno** pasó a **básico**; en tanto que en el grupo experimental se pasó de tener **8** estudiantes en valoración **bajo** en la prueba de entrada a tener **una más** en **bajo** para **9**, sin embargo en las demás valoraciones se pudo observar la mejoría, por ejemplo de **9** que estaban en **básico** se pasó a tener **11** en esta misma valoración, se disminuyó en **5** el número de estudiantes en alto y se mejoró en **2** estudiantes en valoración de superior, hecho que no se tenía ni en el grupo control en ambas pruebas y en el grupo experimental en la prueba de entrada.

4.2 Prueba de hipótesis

Para probar las hipótesis de esta tesis se usó la prueba *t de Student*, ésta es una prueba de contraste de hipótesis sobre valores de diferentes medias, donde:

- **H₀** (hipótesis nula o de igualdad): las medias de dos muestras son iguales.
- **H₁** (hipótesis alternativa o de diferencia): la media de las muestras son significativamente distintas.

Se hizo el análisis de manera separada para el *pretest* y el *posttest* de las hipótesis específicas e hipótesis general para luego comparar los resultados. La hipótesis nula y la hipótesis alternativa para el análisis fueron:

- **H₀**: *No Existe* una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo 1 experimental y el grupo 2 control:

- **H₁:** *Existe* una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo 1 experimental y el grupo 2 control.

Para utilizar la prueba **t Student** debe cumplirse alguno de los dos supuestos; supuesto de normalidad o supuesto de igualdad de varianza y por último determinar el *P-valor* de la prueba **t Student** de las muestras:

- **Normalidad:** es decir los valores de la muestra deben distribuirse de forma normal, para esto se comprueba utilizando las pruebas de *Kolmogorov-Smirnoff* o *Shapiro-Wilks*, dependiendo si tenemos más de cincuenta sujetos o menos.
- **Homogeneidad de Varianzas:** la varianza de una muestra debe ser similar a la varianza de la otra muestra con la cual se compara, para valorar si se cumple o no ese supuesto de homogeneidad de varianza, además se utiliza la prueba de *Levene*.

Es necesario igualmente para hacer el análisis de los datos determinar el *nivel de significancia o de error*. Para ello el nivel de *Alfa* (α) requerido es de **5% = 0.05**.

- **Hipótesis General:**

La aplicación de las TIC en el *Método ABP* fortalece significativamente las competencias comunicativas en los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015.

Inicialmente se corroboró que la variable numérica en el *pretest* y el *posttest* cumplieran el *supuesto de normalidad*. Utilizando el paquete estadístico *SPSS22* se siguió la ruta: *Analizar / Estadísticos descriptivos / Explorar*.

Tabla 162 Resultados de los datos generales – Media Estadística

Resultados Generales	Grupo	Datos		
		N	% Válido	Media
Pretest	Experimental	25	100%	55.5628
	Control	39	100%	52.3649
Posttest	Experimental	25	100%	72.6884
	Control	39	100%	52.9654

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 22 se plantea que el **100%** de los datos son válidos tanto para el *pretest* como para el *posttest*. Igualmente indica que el promedio de calificación del *pretest* para el *grupo 1 experimental* es de **55,5628** y para el *grupo 2 control* es de **52,3649**, el promedio de calificaciones del grupo 1 experimental es mayor que el del grupo 2 control, para ver si esta diferencia es significativa, se procedió a realizar la prueba ***t student***.

El promedio de calificación del *posttest* para el grupo 1 experimental fue de **72,6884** y para el grupo 2 control fue de **52,9654**, **el promedio de calificaciones del grupo 1 experimental fue mayor que el del grupo 2 control**, igualmente para ver si esta diferencia es realmente significativa, se debió realizar la prueba ***t student***.

Para verificar si la calificación obtenida en el *pretest* y *posttest* se comportan normalmente en el grupo experimental, se puede utilizar la prueba *Kolmogorov-*

Smirnov y prueba Shapiro-Wilk, para esta investigación se usó la prueba de *Shapiro-Wilk*, ya que la muestra a analizar fue pequeña, menor a 50 individuos. La prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, se usa para muestras grandes. Ver tabla 23.

Tabla 173: *Resultados generales de la prueba de normalidad*

Resultados Generales	Grupo	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Significancia
Pretest	Experimental	0.960	25	0.418
	Control	0.970	39	0.377
Posttest	Experimental	0.949	25	0.235
	Control	0.955	39	0.277

Fuente: Elaboración propia

Tal como se observa en los datos obtenidos con esta prueba permite identificar que el *nivel de significancia del pretest* grupo experimental fue de **0.418** y el *nivel de significancia* del grupo control fue de **0.377** y para el *posttest* los datos fueron; *grupo experimental* **0.235** y para el *grupo control* **0.277**

El criterio para determinar la normalidad fue la siguiente:

P-valor \Rightarrow α Aceptar H_0 = Los datos provienen de una distribución normal.

P-valor $<$ α Aceptar H_1 = Los datos NO provienen de una distribución normal.

Como se puede observar en la tabla 23, en todos los casos el *P-valor* de la prueba de normalidad fue mayor a **0.05** que es el valor de la significancia. En conclusión **todos los datos provienen de una distribución normal o se comportan normalmente**. Como se cumple el supuesto de normalidad, se pudo continuar con el análisis del segundo supuesto que es el de homogeneidad de varianzas.

Para el supuesto de igualdad de varianzas en el software *SPSS22* se debe seguir la siguiente ruta: Analizar / Comparar medias / Prueba T para muestras independientes. El software calcula la varianza junto al valor de ***t student***. En la tabla 24 se pueden ver los resultados de la prueba de Levene de calidad de varianzas.

Tabla 184: *Resultados generales prueba de Levene de Calidad de Varianzas.*

Resultados Generales		Prueba de Levene	
Grupo		F	Significancia
Pretest	Se asumen varianzas iguales	1.938	0.159
Posttest	Se asumen varianzas iguales	6.870	0.011

Fuente: Elaboración propia

El criterio para determinar la igualdad de Varianza fue:

$P\text{-valor} \Rightarrow \alpha$ Aceptar H_0 = Las varianzas son iguales.

$P\text{-valor} < \alpha$ Aceptar H_1 = Existe diferencia significativa entre las varianzas.

La prueba usada para determinar la varianza fue la *prueba de Levene* que arrojó que el $P\text{-valor}$ en el *pretest* fue mayor que el nivel de $\alpha = 0.05$ concluyendo que **las varianzas de la calificación del pretest fueron iguales**. Para el *posttest* dió como resultado que existe diferencia significativa entre las varianzas de los datos, ya que el $P\text{-valor}$ fue menor que el nivel de confianza.

Como la varianza es diferente en el *posttest* y no se cumple el supuesto de homocedasticidad o de homogeneidad de las varianzas, la prueba ***t de Student*** es lo suficientemente robusta como para aplicarla, incluso si no se cumple alguno de los supuestos.

Por último se procedió a analizar la prueba ***t de Student*** cuyo criterio de decisión fue:

P-valor > α Se acepta H_0 (Se rechaza H_1)

P-valor $\leq \alpha$ Se acepta H_1 (Se rechaza H_0)

- **H_0** : *No Existe* una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo 1 experimental y el grupo 2 control:
- **H_1** : *Existe* una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo 1 experimental y el grupo 2 control.

Tabla 195 Prueba T para la igualdad de medias – Resultados Generales

Resultados Generales	t	gl	Sig.	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Pretest	1.074	62	0.287	3.19793	2.97753	-2.75408	9.14993
Posttest	8.478	62	0.000	19.72302	2.32633	15.07275	24.37328

Fuente: Elaboración propia

El valor de la significancia de la prueba ***t student*** para el *pretest* fue de **0.287**, y como este *P-valor* fue mayor que la significancia de **0.05**, entonces se acepta **H_0** que dice: **No Existe** una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo experimental y el grupo control y se rechaza **H_1** . **Se concluye que los dos grupos tuvieron características homogéneas**. Esto también se puede observar en la figura 16.

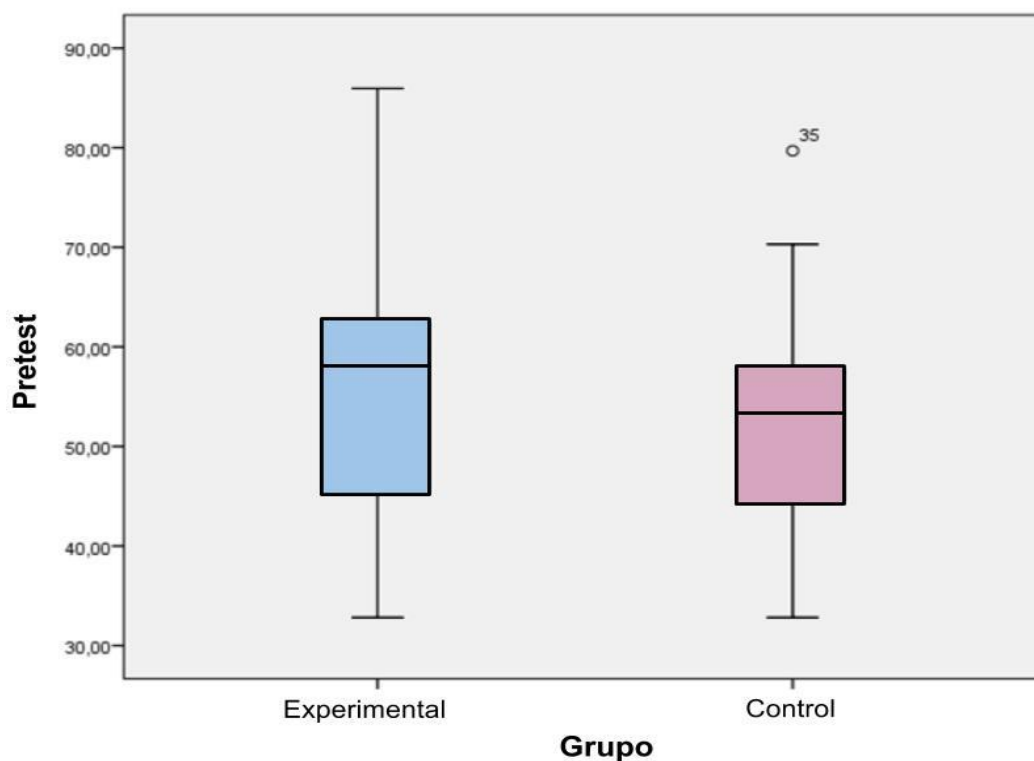


Figura 96 Diagrama de Cajas de los Resultados Generales del Pretest
Fuente: Gráfico arrojado por el software SPSS22

Para el *posttest* la prueba arrojó un *P-valor* de **0.000** y como fue menor que la significancia de **0.005**, entonces se aceptó la **H₁** que planteó que: **Existe** una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo experimental y el grupo control y se rechaza **H₀**. Ver figura 17.

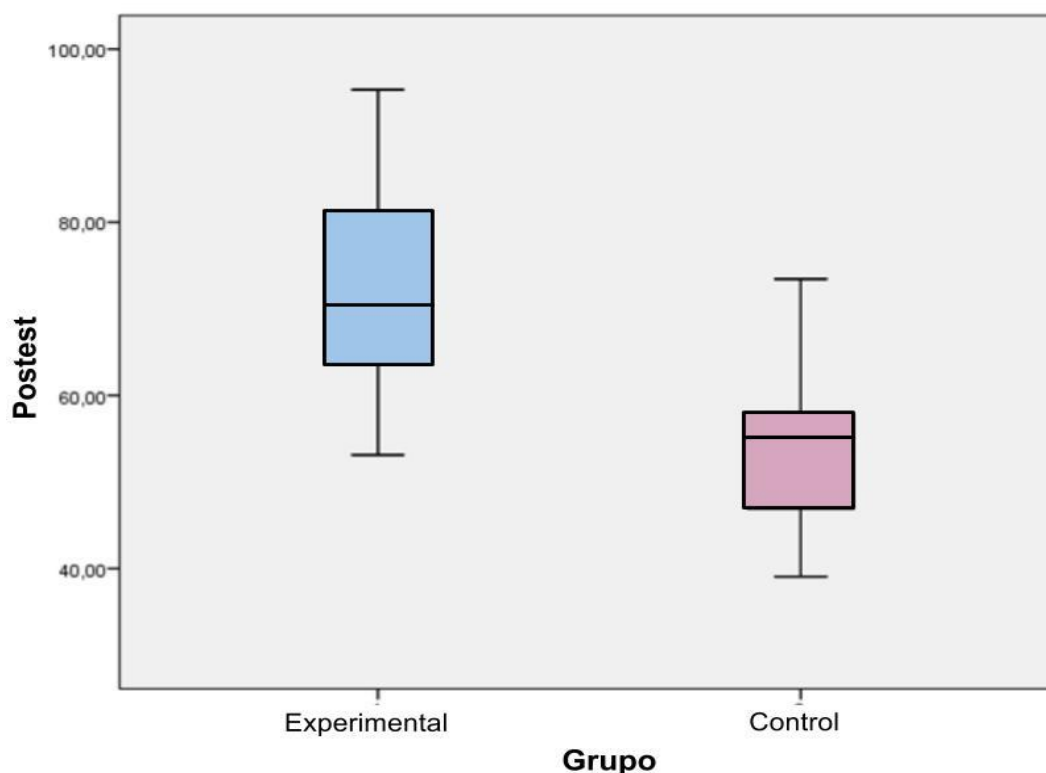


Figura 107 Diagrama de Cajas de los Resultados Generales del Postest
Fuente: Gráfico arrojado por el software SPSS22

De la figura 17, se observa que los puntajes obtenidos inicialmente en las competencias comunicativas en los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia en el *pretest* fueron similares en el grupo experimental y control. Del mismo modo, se pudo observar en la figura 17 que hubo una diferencia significativa entre los puntajes obtenidos en el *postest* entre los estudiantes del grupo de experimental y el grupo control, quedando demostrado que la aplicación de las TIC en el *Método ABP fortalece significativamente las competencias comunicativas* en los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015.

Luego de haberse contrastado la hipótesis general, posteriormente se hizo lo mismo con cada una de las hipótesis específicas.

- **Hipotesis Específica 1**

La aplicación de las TIC en el *Método ABP* fortalece significativamente la *dimensión gramatical* de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015.

Se inició verificando que la variable numérica *pretest* y *posttest* cumplieran el *supuesto de normalidad*.

Tabla 206 *Resultados de la Dimensión Gramatical – Media Estadística*

Dimensión Gramatical	Grupo	Datos		
		N	% Válido	Media
Pretest	Experimental	25	100%	65.5000
	Control	39	100%	59.7756
Posttest	Experimental	25	100%	65.0000
	Control	39	100%	59.1346

Fuente: Elaboración propia

La tabla 26 muestra que el **100%** de los datos son válidos tanto para el *pretest* como para el *posttest*. Igualmente indica que el promedio de calificación del *pretest* para el *grupo 1 experimental* fue de **65.5000** y para el *grupo 2 control* fue de **59.7756**. El promedio de calificación del *posttest* para el grupo 1 fue de **65.0000** y para el grupo 2 fue de **59.1346**, el promedio de calificaciones en el *pretest* y *posttest* fue mayor el grupo 1 que el del grupo 2, para mostrar si esta diferencia es realmente significativa, se debió realizar la prueba *t student*.

Para evidenciar si la calificación obtenida en el *pretest* y *posttest* se comporta normalmente se realizó la prueba de Shapiro-Wilk en el grupo experimental y control. Ver tabla 27.

Tabla 217 Resultados dimensión gramatical de la prueba de normalidad

Dimensión Gramatical	Grupo	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	GI	Significancia
Pretest	Experimental	0.887	25	0.010
	Control	0.937	39	0.029
Postest	Experimental	0.938	25	0.137
	Control	0.950	39	0.083

Fuente: Elaboración propia

Tal como se observa en los datos obtenidos con esta prueba permite identificar que el *nivel de significancia del pretest* grupo experimental fue de **0.010** y el *nivel de significancia* del grupo control fue de **0.029** y para el *postest* los datos fueron; *grupo experimental* **0.137** y para el *grupo control* **0.083**

El criterio para determinar la normalidad fue la siguiente:

$P\text{-valor} \Rightarrow \alpha$ Aceptar H_0 = Los datos provienen de una distribución normal.

$P\text{-valor} < \alpha$ Aceptar H_1 = Los datos NO provienen de una distribución normal.

Como se puede observar, los $P\text{-valor}$ del pretest (**0.010 y 0.029**) de la prueba de normalidad fueron menores a **0.05** que es el valor de la significancia, en consecuencia los datos del pretest no provienen de una distribución normal. Para el *postest* el $P\text{-valor}$ tanto para el *pretest* como para el *postest* fue mayor a la significancia, se dedujo entonces que los datos *provienen de una distribución normal*.

En la tabla 28 se pueden ver los resultados de la prueba de *Levene* de calidad de varianzas para mostrar si la varianza de los datos es similar.

Tabla 228 Dimensión gramatical - prueba de Levene de Calidad de Varianzas.

Dimensión Gramatical		Prueba de Levene	
		F	Significancia
Pretest	Se asumen varianzas iguales	3.055	0.085
Postest	Se asumen varianzas iguales	2.687	0.106

Fuente: Elaboración propia

El criterio para determinar la igualdad de Varianza fue:

$P\text{-valor} \Rightarrow \alpha$ Aceptar H_0 = Las varianzas son iguales.

$P\text{-valor} < \alpha$ Aceptar H_1 = Existe diferencia significativa entre las varianzas.

La prueba de Levene arrojó que el $P\text{-valor}$ en el *pretest* y *postest* fue mayor que el nivel de $\alpha = 0.05$ **concluyendo que las varianzas de la dimensión gramatical fueron iguales.**

Como se cumple el supuesto de homocedasticidad o de homogeneidad de las varianzas, se procedió a realizar la prueba ***t Student***. cuyo criterio de decisión fue:

$P\text{-valor} > \alpha$ Se acepta H_0 (Se rechaza H_1)

$P\text{-valor} \leq \alpha$ Se acepta H_1 (Se rechaza H_0)

- **H_0 :** No Existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo 1 experimental y el grupo 2 control:
- **H_1 :** Existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo 1 experimental y el grupo 2 control.

Tabla 239 Prueba T para la igualdad de medias – Resultados Dimensión Gramatical

Dimensión Gramatical	t	gl	Sig.	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Pretest	2.155	62	0.035	6.72436	3.11981	0.48794	12.96078
Posttest	1.797	62	0.077	5.86538	3.26454	-0.66035	12.39112

Fuente: Elaboración propia

El valor de la significancia de la prueba *t student* para el *pretest* fue de **0.035**, y como este *P-valor* fue menor que la significancia de **0.05**, entonces se acepta **H₁** que dice: **Existe** una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo experimental y el grupo control y se rechaza **H₀**. Se concluye que los dos grupos no tenían características similares en la dimensión gramatical.

Para el *posttest* la prueba arrojó un *P-valor* de **0.077** y como fue mayor que la significancia de **0.005**, entonces se aceptó la **H₀** que planteó que: **No Existe** una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo experimental y el grupo control y se rechaza **H₁**.

En la figura 18 se puede observar gráficamente que no existe una diferencia significativa entre el *pretest* y el *posttest*

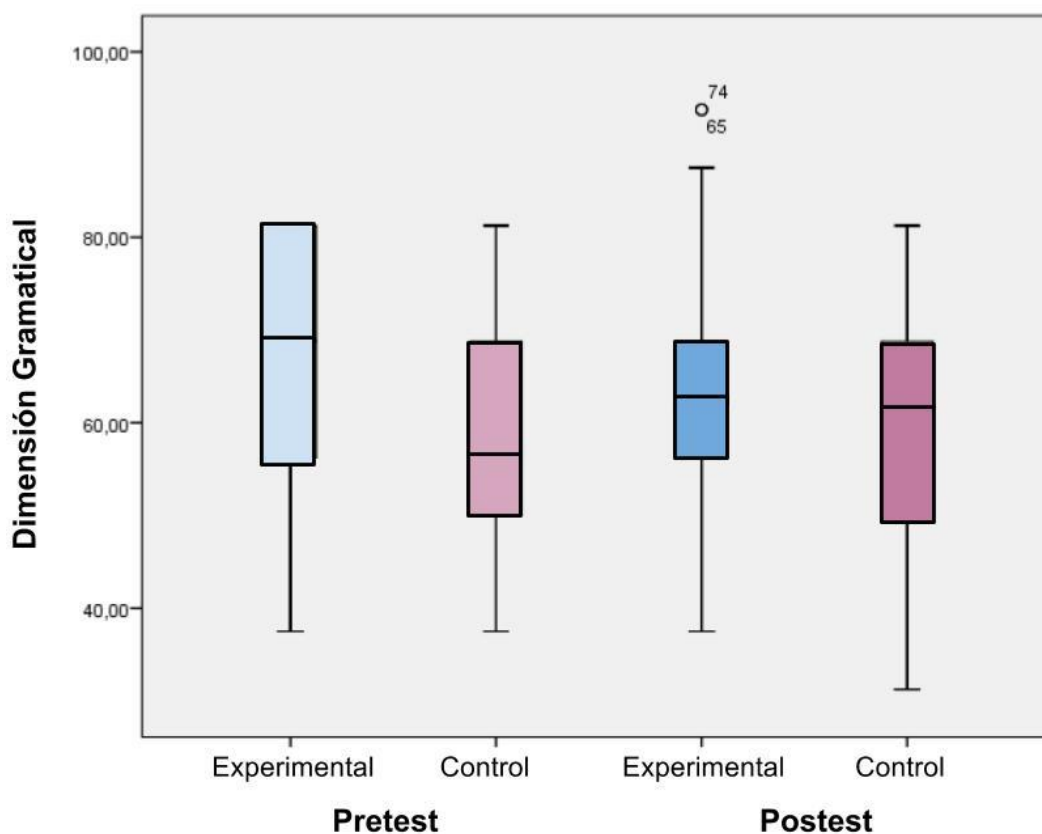


Figura 118 Diagrama de Cajas de los Resultados de la Dimensión Gramatical
Fuente: Gráfico arrojado por el software SPSS22

Se concluye que los puntajes obtenidos inicialmente en la dimensión gramatical en los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia en el 2015, no eran similares en el grupo experimental y en el grupo control. Del mismo modo, se pudo observar que no hubo una diferencia significativa entre los puntajes obtenidos en el *posttest* entre los estudiantes del grupo de experimental y el grupo control, demostrando que la aplicación de las TIC en el *Método ABP* **no fortalece significativamente la dimensión gramatical** en los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015.

- **Hipotesis Específica 2**

La aplicación de las TIC en el *Método ABP* fortalece significativamente la *dimensión sociolingüística* de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia -2015.

Se inició verificando que la variable numérica *pretest* y *posttest* cumplieran el *supuesto de normalidad*.

Tabla 240 *Resultados de la dimensión sociolingüística – Media Estadística*

Dimensión Sociolingüística	Grupo	Datos		
		N	% Válido	Media
Pretest	Experimental	25	100%	57.0000
	Control	39	100%	55.4487
Posttest	Experimental	25	100%	78.2500
	Control	39	100%	55.4487

Fuente: Elaboración propia

La tabla 30 muestra que el **100%** de los datos son válidos tanto para el *pretest* como para el *posttest*. Igualmente indica que el promedio de calificación del *pretest* para el *grupo 1 experimental* fue de **57.000** y para el *grupo 2 control* fue de **55.4487**. El promedio de calificación del *posttest* para el grupo 1 experimental fue de **78.2500** y para el grupo 2 control fue de **55.4487**, el promedio de calificaciones en el grupo control se mantuvo igual pero **en el grupo experimental mejoró notoriamente**, pero para mostrar si esta diferencia era realmente significativa, se realizó la prueba *t student*.

Tabla 251 Resultados dimensión sociolingüística de la prueba de normalidad

Dimensión Sociolingüística	Grupo	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	GI	Significancia
Pretest	Experimental	0.971	25	0.666
	Control	0.964	39	0.239
Posttest	Experimental	0.872	25	0.005
	Control	0.957	39	0.139

Fuente: Elaboración propia

El criterio para determinar la normalidad fue:

$P\text{-valor} \Rightarrow \alpha$ Aceptar H_0 = Los datos provienen de una distribución normal.

$P\text{-valor} < \alpha$ Aceptar H_1 = Los datos NO provienen de una distribución normal.

Los resultados de la prueba de *Shapiro-Wilk* para evidenciar si la calificación obtenida en *el pretest y posttest* de los dos grupos, se comporta normalmente ver tabla 31.

Tal como se observa en la tabla 31, el P-valor del grupo experimental fue de **0.666** y del grupo control fue de **0.239**, ambos resultados mayores que el nivel de significancia de **0.05**, por lo tanto *los datos del pretest provienen de una distribución normal*. Para el posttest los datos fueron: experimental **0.005** y control **0.139** siendo el valor del experimental menor que la significancia, entonces los datos no tenían una distribución normal. Para el posttest del grupo control el P-valor si fue mayor que la significancia, se dedujo entonces que estos datos del grupo control en el *posttest*, si provienen de una distribución normal.

En la tabla 32 se pueden ver los resultados de la prueba de *Levene* de calidad de varianzas para mostrar si la varianza de los datos es similar.

Tabla 262 Resultados dimensión sociolingüística - prueba de Levene de Varianzas.

Dimensión Sociolingüística		Prueba de Levene	
		F	Significancia
Pretest	Se asumen varianzas iguales	0.567	0.454
Posttest	Se asumen varianzas iguales	6.114	0.016

Fuente: Elaboración propia

El criterio para determinar la igualdad de Varianza fue:

$P\text{-valor} \Rightarrow \alpha$ Aceptar H_0 = Las varianzas son iguales.

$P\text{-valor} < \alpha$ Aceptar H_1 = Existe diferencia significativa entre las varianzas.

La prueba de Levene arrojó que el $P\text{-valor}$ del *pretest* (**0.454**), fue mayor que el nivel de significancia por tanto las varianzas son iguales y para el *posttest* (**0.016**) su $P\text{-valor}$ fue menor que el nivel de $\alpha = 0.05$ concluyendo que en el *posttest* las varianzas de la dimensión sociolingüística no fueron iguales.

Luego se procedió a realizar la prueba **t Student** cuyo criterio de decisión fue:

$P\text{-valor} > \alpha$ Se acepta H_0 (Se rechaza H_1)

$P\text{-valor} \leq \alpha$ Se acepta H_1 (Se rechaza H_0)

- **H_0 :** No Existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo 1 experimental y el grupo 2 control:
- **H_1 :** Existe una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo 1 experimental y el grupo 2 control.

Tabla 273 Prueba T para la igualdad de medias – Dimensión Sociolingüística

Dimensión Socio-lingüística	t	gl	Sig.	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Pretest	0.376	62	0.708	1.55128	4.12280	-6.69008	9.79264
Posttest	6.532	62	0.000	22.80128	3.49050	15.82387	29.77869

Fuente: Elaboración propia

El valor de la significancia de la prueba *t student* para el *pretest* fue de **0.708**, y como este *P-valor* fue mayor que la significancia de **0.05**, entonces se acepta **H₀** que dice: **No Existe** una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo experimental y el grupo control y se rechaza **H₁**. Se concluye que los dos grupos tenían características similares en la dimensión sociolingüística.

Para el *posttest* la prueba arrojó un *P-valor* de **0.000** y como fue menor que la significancia de **0.005**, entonces se aceptó la **H₁** que planteó que: **Existe** una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo experimental y el grupo control y se rechaza **H₀**.

En la figura 19 se puede observar gráficamente que los grupos experimental y control en el *pretest* obtuvieron resultados similares y en el *posttest* el grupo experimental obtuvo mejores resultados existiendo una diferencia significativa.

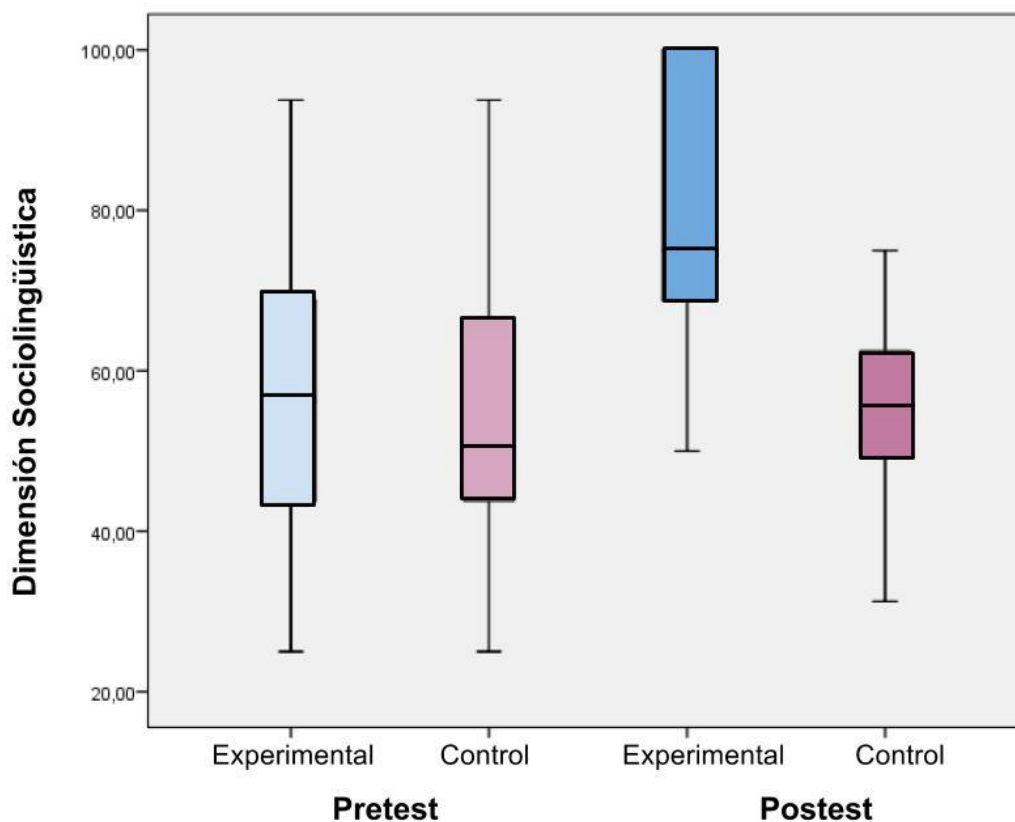


Figura 129 Diagrama de Cajas de los Resultados de la Dimensión Sociolingüística
Fuente: Gráfico arrojado por el software SPSS22

Se concluye que los puntajes obtenidos inicialmente en la *dimensión sociolingüística* en los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia en el 2015, eran similares en el grupo experimental y control y que luego de la intervención didáctica utilizando las TIC y el *Método ABP*, hubo una diferencia significativa en los puntajes obtenidos en el *postest* entre los estudiantes del grupo experimental y el grupo control, demostrando que la aplicación de las TIC en el *Método ABP fortalece significativamente la dimensión sociolingüística* en los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015.

- **Hipotesis Específica 3**

La aplicación de las TIC en el *Método ABP* fortalece significativamente la *dimensión discursiva* de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015.

Se inició verificando que la variable numérica *pretest* y *posttest* cumplieran el *supuesto de normalidad*.

Tabla 284 *Resultados de la dimensión textual discursiva – Media Estadística*

Dimensión Textual Discursiva	Grupo	Datos		
		N	% Válido	Media
Pretest	Experimental	25	100%	48.2500
	Control	39	100%	47.9167
Posttest	Experimental	25	100%	70.0000
	Control	39	100%	50.1603

Fuente: Elaboración propia

La tabla 34 muestra que el **100%** de los datos son válidos tanto para el *pretest* como para el *posttest*. Igualmente indica que el promedio de calificación del *pretest* para el *grupo 1 experimental* fue de **48.2500** y para el *grupo 2 control* fue de **47.9167**. El promedio de calificación del *posttest* para el grupo 1 experimental fue de **70.0000** y para el grupo 2 fue de **50.1603**, el promedio de calificaciones en el grupo control mejoró muy poco, pero en el grupo experimental mejoró notoriamente, para mostrar si esta diferencia es realmente significativa, se realizó la prueba *t student*.

Tabla 295 Resultados dimensión textual discursiva de la prueba de normalidad

Dimensión Textual discursiva	Grupo	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Significancia
Pretest	Experimental	0.942	25	0.160
	Control	0.932	39	0.020
Posttest	Experimental	0.954	25	0.302
	Control	0.967	39	0.305

Fuente: Elaboración propia

El criterio para determinar la normalidad fue:

$P\text{-valor} \Rightarrow \alpha$ Aceptar H_0 = Los datos provienen de una distribución normal.

$P\text{-valor} < \alpha$ Aceptar H_1 = Los datos NO provienen de una distribución normal.

Los resultados de la prueba de *Shapiro-Wilk* para evidenciar si la calificación obtenida en *el pretest y posttest* de los dos grupos, se comporta normalmente. Ver tabla 35.

Tal como se observa en la tabla 35, el P-valor del grupo experimental fue de **0.160** y del grupo control fue de **0.020**, en el grupo 1 experimental fue mayor que el nivel de significancia de **0.05**, por lo tanto *los datos del pretest del grupo experimental provienen de una distribución normal* y los del grupo control no, porque el P-valor es menor. Para el posttest los datos fueron: experimental **0.302** y control **0.305** siendo en ambos casos el P-valor mayor que la significancia, entonces los datos del *posttest* tenían una distribución normal.

En la tabla 36 se pueden ver los resultados de la prueba de *Levene* de calidad de varianzas para mostrar si la varianza de los datos fue similar.

Tabla 306 *Dimensión textual discursiva - prueba de Levene de Varianzas.*

Dimensión Textual Discursiva		Prueba de Levene	
		F	Significancia
Pretest	Se asumen varianzas iguales	0.042	0.839
Postest	Se asumen varianzas iguales	0.023	0.879

Fuente: Elaboración propia

El criterio para determinar la igualdad de Varianza fue:

$P\text{-valor} \Rightarrow \alpha$ Aceptar H_0 = Las varianzas son iguales.

$P\text{-valor} < \alpha$ Aceptar H_1 = Existe diferencia significativa entre las varianzas.

La prueba *de Levene* arrojó que el $P\text{-valor}$ del *pretest* (**0.839**) y el *postest* (**0.879**) son mayores que el nivel de significancia $\alpha = 0.05$, por tanto las varianzas tanto del *pretest* como del *postest* son iguales, concluyendo que en el *pretest* y *postest* las varianzas de la dimensión textual discursiva fueron iguales.

Luego se procedió a realizar la prueba t Student cuyo criterio de decisión fue:

$P\text{-valor} > \alpha$ Se acepta H_0 (Se rechaza H_1)

$P\text{-valor} \leq \alpha$ Se acepta H_1 (Se rechaza H_0)

- H_0 : *No Existe* una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo 1 experimental y el grupo 2 control:

- H_1 : *Existe* una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo 1 experimental y el grupo 2 control.

Tabla 317 Prueba T para la igualdad de medias – Dimensión Textual Discursiva

Dimensión Textual Discursiva	t	gl	Sig.	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Pretest	0.091	62	0.928	0.33333	3.65888	-6.98066	7.64732
Posttest	6.882	62	0.000	19.83974	2.88298	14.07674	25.60275

Fuente: Elaboración propia

El valor de la significancia de la prueba *t student* para el *pretest* fue de **0.928**, y como este *P-valor* fue mayor que la significancia de **0.05**, entonces se acepta **H₀** que dice: **No Existe** una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo experimental y el grupo control y se rechaza **H₀**. Se concluye que los dos grupos tenían características similares en la dimensión textual discursiva.

Para el *posttest* la prueba arrojó un *P-valor* de **0.000** y como fue menor que la significancia de **0.005**, entonces se aceptó la **H₁** que planteó que: **Existe** una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo experimental y el grupo control en el *posttest* y se rechaza **H₁**.

En la figura 20 se puede observar gráficamente que los grupos experimental y control en el *pretest* obtuvieron resultados similares y en el *posttest* el grupo experimental obtuvo mejores resultados existiendo una diferencia significativa.

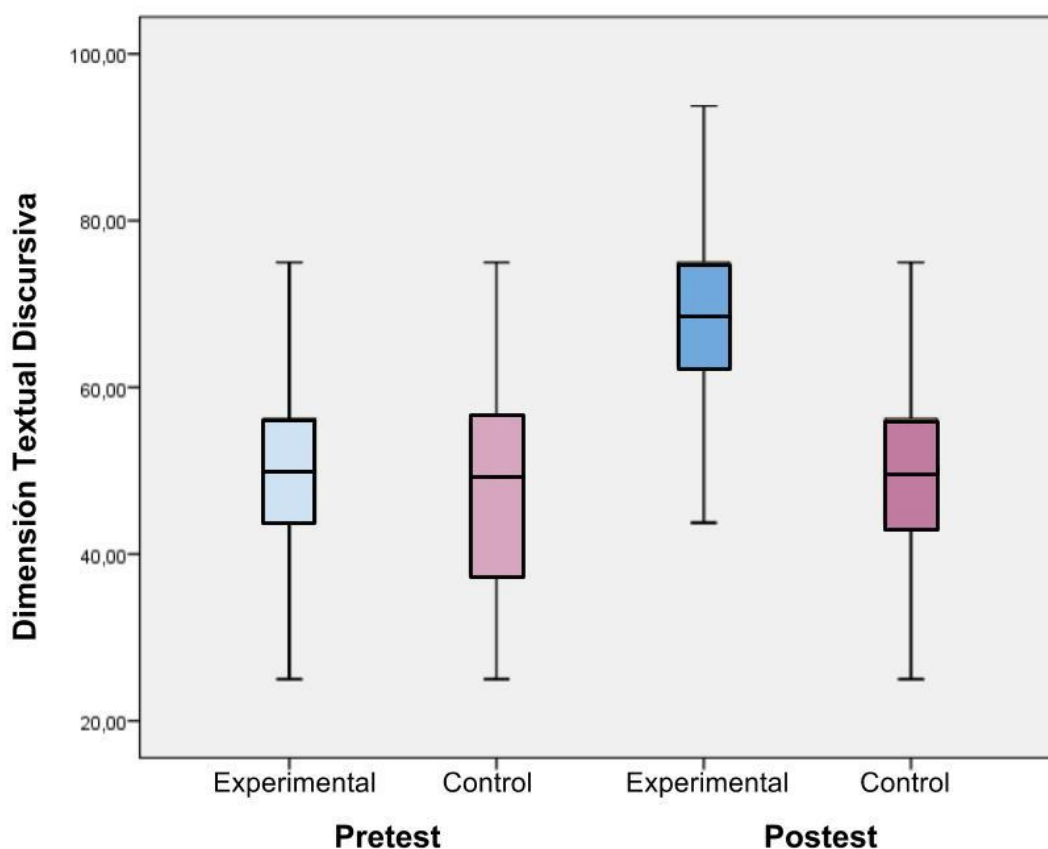


Figura 130 Diagrama de Cajas de los Resultados de la Dimensión Textual Discursiva
Fuente: Gráfico arrojado por el software SPSS22

Se concluye que los puntajes obtenidos inicialmente en la *dimensión textual discursiva* en los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia en el 2015, eran similares en el grupo experimental y control y que luego de la intervención, hubo una diferencia significativa en los puntajes obtenidos en el *posttest* entre los estudiantes del grupo de experimental y el grupo control, demostrando que la aplicación de las TIC en el **Método ABP fortalece significativamente la dimensión textual discursiva** en los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015.

- **Hipotesis Específica 4**

La aplicación de las TIC en el Método ABP fortalece significativamente la *dimensión estratégica* de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia -2015.

Se inició verificando que la variable numérica *pretest* y *posttest* cumplieran el *supuesto de normalidad*.

Tabla 328 *Resultados de la dimensión estratégica pragmática – Media Estadística*

Dimensión Estratégica Pragmática	Grupo	Datos		
		N	% Válido	Media
Pretest	Experimental	25	100%	48.2500
	Control	39	100%	46.3141
Posttest	Experimental	25	100%	77.5000
	Control	39	100%	47.1154

Fuente: Elaboración propia

La tabla 38 muestra que el **100%** de los datos son válidos tanto para el *pretest* como para el *posttest*. Igualmente indica que el promedio de calificación del *pretest* para el *grupo 1 experimental* fue de **48.2500** y para el *grupo 2 control* fue de **46.3141**. El promedio de calificación del *posttest* para el grupo 1 experimental fue de **77.5000** y para el grupo 2 control fue de **47.1154**, es decir que el promedio de calificaciones en el grupo control mejoró un poco, pero **en el grupo experimental mejoró notoriamente**, para mostrar si esta diferencia es realmente significativa, se realizó la prueba *t student*.

Tabla 339 *Dimensión estratégica pragmática de la prueba de normalidad*

Dimensión Estratégica Pragmática	Grupo	Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Significancia
Pretest	Experimental	0.907	25	0.026
	Control	0.937	39	0.030
Posttest	Experimental	0.926	25	0.069
	Control	0.957	39	0.139

Fuente: Elaboración propia

El criterio para determinar la normalidad fue:

$P\text{-valor} \Rightarrow \alpha$ Aceptar H_0 = Los datos provienen de una distribución normal.

$P\text{-valor} < \alpha$ Aceptar H_1 = Los datos NO provienen de una distribución normal.

Los resultados de la prueba de *Shapiro-Wilk* para evidenciar si la calificación obtenida en *el pretest y posttest* de los dos grupos, se comporta normalmente ver tabla 39.

Tal como se observa la tabla 39, el P-valor del grupo experimental fue de **0.026** y del grupo control fue de **0.030**, ambos resultados menores que el nivel de significancia de **0.05**, por lo tanto *los datos del pretest no provienen de una distribución normal*. Para el posttest los datos fueron: experimental **0.069** y control **0.139** ambos resultados mayores que el nivel de significancia, entonces los datos del posttest tanto para el grupo experimental como control, provienen de una distribución normal.

En la tabla 38 se pueden ver los resultados de la prueba de *Levene* de calidad de varianzas para mostrar si la varianza de los datos es similar.

Tabla 340 *Dimensión estratégica pragmática - prueba de Levene de Varianzas.*

Dimensión Estratégica Pragmática		Prueba de Levene	
		F	Significancia
Pretest	Se asumen varianzas iguales	1.072	0.304
Posttest	Se asumen varianzas iguales	2.383	0.128

Fuente: Elaboración propia

El criterio para determinar la igualdad de Varianza fue:

$P\text{-valor} \Rightarrow \alpha$ Aceptar H_0 = Las varianzas son iguales.

$P\text{-valor} < \alpha$ Aceptar H_1 = Existe diferencia significativa entre las varianzas.

La prueba *de Levene* arrojó que el $P\text{-valor}$ del *pretest* (**0.304**) y para el *posttest* (**0.128**) ambos resultados fueron mayores que el nivel de $\alpha = 0.05$ por lo tanto se concluyó que las varianzas de la dimensión estratégica pragmática son iguales tanto para el *pretest* como para el *posttest*.

Luego se procedió a realizar la prueba ***t Student*** cuyo criterio de decisión fue:

$P\text{-valor} > \alpha$ Se acepta H_0 (Se rechaza H_1)

$P\text{-valor} \leq \alpha$ Se acepta H_1 (Se rechaza H_0)

- **H_0 :** *No Existe* una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo 1 experimental y el grupo 2 control:
- **H_1 :** *Existe* una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo 1 experimental y el grupo 2 control.

Tabla 351 Prueba T para la igualdad de medias – Dimensión Estratégica Pragmática

Dimensión Estratégica Pragmática	t	gl	Sig.	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
						Inferior	Superior
Pretest	0.430	62	0.669	1.93590	4.50382	-7.06710	10.93890
Postest	7.945	62	0.000	30.38462	3.82459	22.73937	38.02986

Fuente: Elaboración propia

El valor de la significancia de la prueba *t student* para el *pretest* fue de **0.669**, y como este *P-valor* fue mayor que la significancia de **0.05**, entonces se acepta **H₀** que dice: **No Existe** una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo experimental y el grupo control y se rechaza **H₁**. Se concluye que los dos grupos tenían características similares en la dimensión estratégica pragmática.

Para el *postest* la prueba arrojó un *P-valor* de **0.000** y como fue menor que la significancia de **0.005**, entonces se aceptó la **H₁** que planteó que: **Existe** una diferencia significativa entre la media de calificaciones del grupo experimental y el grupo control en el *postest* y se rechaza **H₀**.

En la figura 21 se puede observar gráficamente que los grupos experimental y control en el *pretest* obtuvieron resultados similares y en el *postest* el grupo experimental obtuvo mejores resultados existiendo una diferencia significativa.

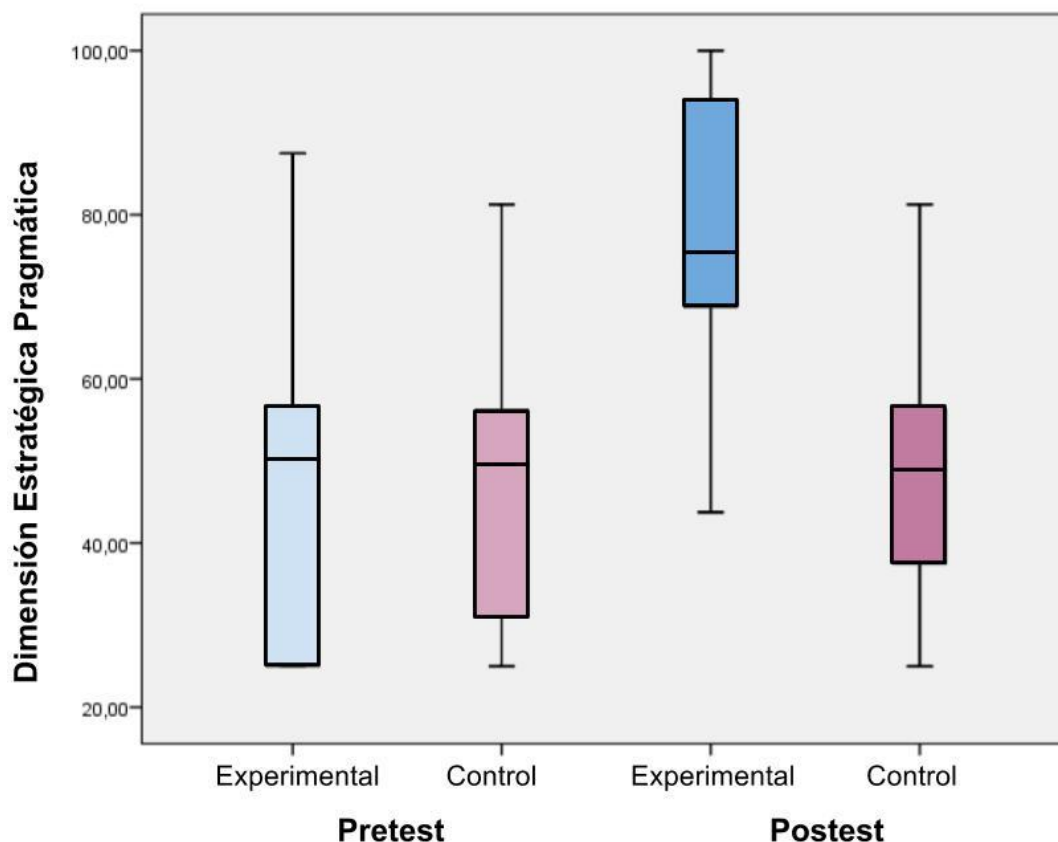


Figura 141 Diagrama de Cajas de los Resultados de la Dimensión Estratégica Pragmática
Fuente: Gráfico arrojado por el software SPSS22

Se concluye que los puntajes obtenidos inicialmente en la *dimensión estratégica pragmática* en los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia en el 2015, eran similares en el grupo experimental y control y que luego de la intervención didáctica utilizando las TIC y el *Método ABP*, hubo una diferencia significativa en los puntajes obtenidos en el *postest* entre los estudiantes del grupo de experimental y el grupo control, demostrando que la aplicación de las TIC en el *Método ABP fortalece significativamente la dimensión estratégica pragmática* en los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015.

4.3 Discusión de Resultados

Después de obtenidos los resultados se procedió a someterlos a la discusión respectiva entre lo que plantean los autores consultados, lo que manifestaron los actores involucrados a través de sus resultados en el proceso experimental y lo que planteó el equipo investigador sobre este ejercicio didáctico y pedagógico.

A continuación el lector encontrará las discusiones que se generaron relacionadas con las hipótesis plateadas.

Así por ejemplo en la la hipótesis 1 se planteó: *“la aplicación de las TIC en el método ABP fortalece la **dimensión gramatical** de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia 2015”*. Los resultados obtenidos en el consolidado por dimensiones de la tablas 18 y 19 sobre esta dimensión plantean que en relación con la *dimensión gramatical* tanto en el grupo experimental como en el grupo control hubo **un decrecimiento** entre una prueba y otra del **-0,38% y -0,16%** en el desarrollo de la competencia, conservándose la valoración de **básico** en uno y **bajo** en el otro. Se infiere en esta dimensión que se requiere de más sesiones y de la aplicación de diferentes actividades que permita superar y mejorar las dificultades de los estudiantes en este componente; precisamente en el marco teórico se citó a Bordón (1993) que indica con respecto a esta dimensión que corresponde *“al dominio del código lingüístico para dominar las reglas de formación de palabras y de oraciones, de léxico y de pronunciación”* (p.5).

Además en los antecedentes se recogieron los planteamientos de Jiménez (2010) que plantea que con esta dimensión se relaciona el conocimiento de las reglas de la ortografía, la correcta pronunciación, el conocimiento del vocabulario y las reglas gramaticales; en una expresión se refiere al conocimiento que tiene el sujeto de la lengua como sistema, es decir *“al dominio del código lingüístico y al conocimiento práctico y reglas de la lengua en sus niveles: a lo fonético-fonológico, a lo morfosintáctico y a lo léxico-semántico”* (p.46). .

Frente a todo esto, en esta investigación, se pudo colegir después de haber obtenido resultados negativos en ambos grupos que la aplicación de las TIC en el *Método ABP no fortalece totalmente la dimensión gramatical* de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira y por consiguiente se infiere que esta dimensión requiere de una secuencia didáctica que abarque mucho más tiempo, más práctica y más utilización de los diferentes recursos didácticos; sin embargo es de resaltar que un aprendizaje basado en problemas permitiría que los estudiantes se concienten de las dificultades que tienen, se vuelvan más proactivos y más participativos, sean más conscientes de sus necesidades y de su aprendizaje.

De otro lado se requiere fortalecer las estrategias de aprendizaje de la gramática desde el uso de la memoria visual y ahí entran en juego una infinidad de recursos didácticos que aparecen en la *Web* y que podrían servir de mediadores para fortalecer y desarrollar aún más la competencia comunicativa desde este componente.

En tanto en la hipótesis 2 se planteó que: *“la aplicación de las TIC en el método ABP fortalece la **dimensión sociolingüística** de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia 2015.”* Los resultados obtenidos en la tabla 20 y 21 plantean que hubo un **fortalecimiento de la competencia comunicativa** desde esta dimensión en el grupo experimental con un porcentaje en la prueba final de **5,31%** adicional a los valores obtenidos en la prueba inicial, en tanto que en el grupo control se conservó igual con un resultado de **55.44%** para una valoración de **bajo** en ambas pruebas, lo que permitió inferir que la estrategia de vincular este componente desde el uso de las tecnologías y a través de un aprendizaje utilizando las *TIC en el Método ABP* pudo haber funcionado.

Además en el marco teórico se recogieron los planteamientos del mismo Bordón (1993) quién define este componente como *“el dominio del uso apropiado y la comprensión de la lengua en diferentes contextos lingüísticos, haciendo hincapié en la propiedad de significados y formas”*. (p.6)

Es decir se plantea que la competencia sociolingüística se ocupa de en *qué medida las expresiones* son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos, dependiendo de los factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción y en tal sentido es entendible los resultados que se obtuvieron en este ejercicio, porque al implementar la aplicación de las TIC en el *Método ABP* como estrategia didáctica **demuestra que sí funciona**, ya que se parte de las experiencias y vivencias personales de los sujetos aprendientes previamente y mediante un proceso participativo e interactivo se utilizan las

diferentes tecnologías de la información y la comunicación y les permite generar a los estudiantes conocimientos y producir textos narrativos o de cualquier índole, que den respuesta a sus requerimientos y necesidades.

Es decir que en esta competencia como lo afirma Jiménez (2010) *“la competencia tiene que ver con el conocimiento que tienen los sujetos en el acto comunicativo (oral o escrito), de los conocimientos compartidos, de la intención comunicativa y de las reglas de interacción”*. (p. 47)

Frente a ello Agudelo y Correa (2010) afirman que *“las habilidades comunicativas y por ende las competencias para ser y hacer no han sido estimuladas adecuadamente dando como resultado el descrédito al mundo de la lectura”* (p. 13), se refieren obviamente a la educación tradicional.

Prieto (2006) Citado por Salinas Copo et al (2013) con respecto a un enfoque distinto denominado de aprendizaje activo señalan que:

El aprendizaje basado en problemas representa una técnica eficaz y flexible que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje en aspectos muy diversos. Así, el ABP ayuda al alumno a desarrollar y a trabajar diversas competencias. Entre ellas destaca: Resolución de problemas, Toma de decisiones, Trabajo en equipo, Habilidades de comunicación, argumentación, presentación de información), Desarrollo de actitudes y valores: precisión, revisión, tolerancia. (p.53)

Frente a todo esto, en esta investigación, se infiere que para desarrollar la competencia comunicativa se requiere entonces, no sólo el querer expresar algo, es necesario establecer cuál es el propósito comunicativo, establecer la mejor forma para transmitir el mensaje y convencer a su público y utilizar los recursos tecnológicos requeridos para su presentación.

De otro lado en la hipótesis 3 se planteó que: *“la aplicación de las TIC en el método ABP fortalece la **dimensión discursiva** de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia 2015.”* Los resultados obtenidos en Tabla 20 y 21 arrojaron que hubo un fortalecimiento de la competencia comunicativa desde esta dimensión en el grupo experimental **con un porcentaje de 5,44%** en contraste con el grupo control que a pesar de que hubo diferencias entre la prueba de entrada con un **47,94%** y la prueba de salida con un **50,19%** para una valoración final de **bajo** con la *metodología tradicional*.

Estos resultados permiten entender igualmente que **hubo un incremento en este tipo de competencia**, la cual está relacionada con el modo en que los estudiantes *combinan las formas gramaticales y los significados para lograr interpretar con éxito un texto hablado o escrito en diferentes géneros*. Esta dimensión está referida a los conocimientos y técnicas necesarios para organizar la información en un texto concreto, logrando un discurso coherente y estructurado; o en tener los conocimientos necesarios para reconstruir el sentido de un texto partiendo de sus distintos elementos y realizando las inferencias necesarias.

La dimensión discursiva como lo plantea Bordón (1993) afirma que consiste entonces en *“el dominio de cómo combinar e interpretar significados y formas para conseguir un texto unificado de maneras diferentes. (p.7)*

Es decir que si recogemos los aportes de A.F.A. Editores (1999) y Gálvez (2004) citada por Ynga y Milagros (2013) quienes afirman que: *“El método ABP se sustenta en la concepción del aprendizaje activo, que propicia la participación en torno a una realidad cambiante; estimula la creatividad, la criticidad, la cooperación y el compromiso” (p. 3).*

Ahora bien, determinar el alcance educativo que tienen las TIC es imponderable en la actualidad, ya que no todo lo tecnológicamente viable es educativamente pertinente por sí solo, necesitando añadir a este mundo de oportunidades, una dimensión pedagógica apropiada y necesaria a su vez.

En tal sentido a través de este proceso investigativo se quiso demostrar que al utilizar las TIC en el *Método ABP* se mejora la competencia comunicativa en las diferentes dimensiones, se ve corroborado entonces y se infiere que este ejercicio de utilizar esta estrategia metodológica como el *Método ABP* combinada con el uso de las TIC en efecto permitiría a los estudiantes mediante una instrucción dirigida y guiada vivenciar ese aprendizaje activo en ellos, *comprender mejor lo que leen, interpretar, inferir y producir textos narrativos, secuenciales y coherentes.*

Finalmente la hipótesis 4 plantea que: *“La aplicación de las TIC en el método ABP fortalece la **dimensión estratégica** de los estudiantes del nivel media de la*

Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia 2015.” Los resultados obtenidos en el Tabla 18 y 19 arrojaron que hubo un fortalecimiento de la competencia comunicativa desde esta dimensión con **un porcentaje de 7,31%** en contraste con el grupo control, que aunque obtuvo una ligera mejoría del **0.20%**, al pasar de **46.31%** con una valoración de **bajo** en la conducta de entrada a una valoración final igualmente de **bajo** con un porcentaje de **47,31%** lo que permitió inferir igualmente, cómo las dimensiones sociolingüística y la textual discursiva, que **se generó un incremento**, poco pero significativo.

En el marco teórico se cita a Bordón (1993) que dice: *La competencia estratégica “lleva a cabo funciones de evaluación, planificación y ejecución para determinar los medios más efectivos para alcanzar el objetivo comunicativo”* (p. 9) O el antecedente que dice que esta dimensión está relacionada con las destrezas y los conocimientos necesarios para lograr la eficacia en la comunicación; está relacionada con lo que plantea Jiménez (2010): *“el uso funcional de los recursos lingüísticos para producir las llamadas funciones del lenguaje o los **actos de habla**”*. (p. 49)

Santrock (2006) citado por Ynga y Milagros (2013) sostiene que el *Método ABP* es:

Un método de enseñanza-aprendizaje que enfatiza la resolución de problemas de la vida real, a través de la discusión en pequeños grupos. Los estudiantes identifican los problemas que quieren explorar y proceden a localizar el material y recursos que necesitan para resolver un problema específico. Los maestros actúan como guías, ayudando a los estudiantes

a monitorear sus esfuerzos para resolver el problema, el cual debe estar centrado en el alumno. (p.5).

Plantean adicionalmente que el objetivo de este *Método ABP* básicamente es:

La idea fundamental es el diseño de un planteamiento de acción donde los estudiantes identifican el qué, con quién, para qué, cómo, cuánto, factores de riesgo a enfrentar, medidas alternativas para asegurar el éxito, resultados esperados, y no la solución de problemas o la realización de actividades. El ABP, como estrategia de aprendizaje, debe producir cambios significativos en los estudiantes. (p.21)

Frente a todo esto, en esta investigación, se analiza que tiene que ver con la capacidad para adecuar el discurso según el propósito comunicativo, seleccionar los términos adecuados según el público al que va dirigido y seguir las pautas y estructuras según el tipo de texto que se desea construir (redactar o pronunciar) y hacerlo.

Y se infiere igualmente que utilizar las TIC en el *Método ABP* aleja a los docentes del *modelo tradicional*, no sólo porque se parte del interés y motivación de los estudiantes y no del docente, además en esta metodología son los estudiantes quienes de forma autónoma gestionan, buscan, indagan, contribuyen y aportan al desarrollo y solución de un problema real, guiados claro está por las orientaciones que hace el docente a lo largo del proceso.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

Después de haber hecho este recorrido por la aplicación de esta propuesta se dan a conocer las conclusiones a las que se ha arribado al terminar el trabajo de investigación, éstas están relacionadas con las hipótesis propuestas y que para este caso fueron las siguientes:

Frente a la primera hipótesis expuesta en esta investigación se concluyó que **la aplicación de las TIC en el Método ABP no desarrolla la dimensión gramatical** en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, ello debido a que como lo muestran las tablas No 12 y 13 relacionadas con los resultados obtenidos por el grupo experimental y el grupo control en esta dimensión 1 se establece que en ambos grupos hubo **un decrecimiento** entre la prueba de entrada y la prueba de salida del **-0,38% y -0,16%** en el desarrollo de la competencia, conservándose la valoración de **básico** en uno y **bajo** en el otro. Se infiere entonces que en esta dimensión de la competencia comunicativa se requiere de una secuencia didáctica que abarque mucho más tiempo, más práctica y la utilización de más recursos didácticos;

Demuestra lo anterior que la estrategia de vincular las TIC al *Método ABP* no generó el desarrollo esperado en la competencia comunicativa desde el componente gramatical vista desde lo general en el grupo experimental y el grupo control, sin embargo es de anotar que este componente está relacionado con el dominio de varios indicadores a saber: las reglas de la ortografía, el uso de los signos de puntuación, la utilización del vocabulario adecuado según el contexto y el manejo de la acentuación.

Igualmente se advierte que tal como se evidencia en las tablas 20 y 21 consolidados de resultados por dimensiones del grupo experimental y grupo control que en el primero a pesar de que hubo **decrecimiento** se sostuvo en la calificación de **básico**, al pasar en esta dimensión de un puntaje de **10,64** para un promedio de **66,50%** a **10,40** para un promedio de **65.00%**, con una diferencia de **-0,24**, en tanto que en el otro grupo se obtuvo igualmente un **decrecimiento** y su calificación se conservó en **bajo**, al pasar de un puntaje de **9,56** para un promedio de a **59,75%** a **9,46** para un promedio de **59.13%**, **con una diferencia de – 010**.

Es decir que la estrategia de vincular las TIC al Método ABP tendría que fortalecer y auspiciar con más énfasis el uso del vocabulario (sinónimos, antónimos, homófonas, parónimas) y el manejo de las tildes (acentuación).

Con respecto a la segunda hipótesis planteada en la investigación y que estuvo encaminada a determinar si **la aplicación de las TIC en el método ABP desarrolla la dimensión sociolingüística** en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira se pudo **afirmar que en efecto se evidenció un incremento**, no solamente en **valoración** ya que se **pasó de un**

bajo en general del grupo en esta dimensión a una calificación de básico, los resultados obtenidos en las tablas 20 y 21 pudieron evidenciar que hubo un fortalecimiento de la competencia comunicativa desde esta dimensión 2 en el grupo experimental con un porcentaje del **21,25%** pasando de **57,00%** con una valoración de **bajo** en la prueba de entrada a una de **78,25%**, con una valoración de **básico**, en tanto que en el grupo control se conservó igual con un resultado de **55.44%** para una valoración de **bajo** en ambas pruebas.

Demuestra lo anterior que la estrategia de vincular las TIC al *Método ABP* generó el desarrollo esperado en la competencia comunicativa desde el componente sociolingüístico visto desde lo general, sin embargo recordemos que este componente está relacionado con el dominio de varios indicadores a saber: su trato con los demás de forma escrita es cortés (1), utiliza las palabras adecuadas dependiendo del contexto, la situación y el auditorio (2), sabe escuchar las opiniones de los demás, enfatiza y marca ideas en sus escritos (3) y respeta los turnos conversacionales y solicita el uso de la palabra, incluye diálogos y argumentos (4). Es de anotar entonces que en los cuatro descriptores se obtuvo mejoría comparando los resultados obtenidos en ambas pruebas.

Es decir se plantea que la dimensión sociolingüística de la competencia comunicativa se ocupa de en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos, dependiendo de los factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción y las normas y convenciones de la interacción y en tal sentido es entendible los resultados que se obtuvieron en este ejercicio, porque al implementar la aplicación de las TIC en *el Método ABP* como estrategia didáctica en el grupo experimental se

demuestra que sí funciona, ya que se partió de las experiencias previas y vivencias personales de los sujetos aprendientes y mediante un proceso participativo e interactivo para detectar sus propias falencias y debilidades, además al utilizar las diferentes tecnologías de la información y la comunicación, les permitió a los estudiantes generar conocimientos y producir textos narrativos o de cualquier índole, los que dieron respuesta a sus propios requerimientos y necesidades.

De otro lado en la hipótesis 3 se planteó inicialmente que: *“la aplicación de las TIC en el método ABP fortalece la **dimensión discursiva** de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia 2015.”* y posteriormente se pudo concluir gracias a los resultados obtenidos en las tablas 20 y 21 que hubo un **fortalecimiento** de la competencia comunicativa desde esta dimensión 3 en el grupo experimental con un porcentaje del **21,75%** pasando de **48,25%** con una valoración de **bajo** en la prueba de entrada a una de **70,00%**, con una valoración de **básico**, en tanto que en el grupo control hubo un ligero incremento pasando de **47,94%** para una valoración de **bajo** a una de **50,19%** igualmente para una valoración de **bajo**, lo que permitió concluir que hubo un fortalecimiento de la competencia comunicativa desde esta dimensión textual discursiva en el grupo experimental utilizando tecnología a través del *Método ABP con un porcentaje de 5,44%*, en contraste con el grupo control que a pesar de que hubo diferencias entre la prueba de entrada y la prueba de salida con un + **0,56%** para una valoración final de **bajo** con la *metodología tradicional*, permite visualizar que en efecto hubo diferencias y se corrobora la hipótesis en mención.

Estos resultados permiten entender igualmente que **hubo un incremento en este tipo de competencia**, la cual está relacionada con el modo en que los estudiantes combinan las formas gramaticales y los significados para lograr interpretar con éxito un texto hablado o escrito en diferentes géneros. Esta dimensión está referida a los conocimientos y técnicas necesarios para organizar la información en un texto concreto, logrando un discurso coherente y estructurado; o en tener los conocimientos necesarios para reconstruir el sentido de un texto partiendo de sus distintos elementos y realizando las inferencias necesarias.

En tal sentido a través de este proceso investigativo se quiso demostrar que al utilizar las TIC en el *Método ABP* se mejora la competencia comunicativa en las diferentes dimensiones, esto se ve corroborado y se concluye que este ejercicio de utilizar esta estrategia metodológica ABP combinada con el uso de las TIC en efecto permitirá a los estudiantes, mediante una instrucción dirigida y guiada, vivenciar ese aprendizaje activo en ellos, comprender mejor lo que leen, interpretar, inferir y producir textos narrativos, secuenciales y coherentes.

Finalmente la hipótesis 4 que se planteó desde el inicio fue: “*La aplicación de las TIC en el método ABP fortalece la **dimensión estratégica** de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia 2015.*” Los resultados obtenidos en el Tabla 20 y 21 arrojaron que hubo un fortalecimiento de la competencia comunicativa desde esta dimensión 4 pragmática con una diferencia de **29,25%**, ya que se pasó de obtener **48,25%** para una valoración de **bajo** en la prueba de entrada a **77,50%** con una valoración de **básico** en la prueba de salida en el grupo experimental utilizando las TIC en el *Método ABP* en contraste con el grupo control, que aunque obtuvo una ligera

mejoría del **0.82%**, al pasar de **46.31%** con una valoración de **bajo** en la conducta de entrada a una valoración final igualmente de **bajo** con un porcentaje de **47,31%** utilizando la metodología tradicional lo que permitió inferir igualmente, cómo las dimensiones sociolingüística y la textual discursiva en este grupo control, **generaron un incremento**, poco pero significativo, sin embargo se hace más evidente y contundente los resultados obtenidos en el grupo experimental.

Frente a todo esto, en esta investigación esta dimensión pragmática con la utilización de las TIC a través del *Método ABP* se ve fortalecida porque esta dimensión tiene que ver con la capacidad para adecuar el discurso según el propósito comunicativo, seleccionar los términos adecuados según el público al que va dirigido y seguir las pautas y estructuras según el tipo de texto que se desea construir (redactar o pronunciar) y hacerlo.

5.2. Recomendaciones

La incorporación de las TIC en los contextos educativos es un hecho, exige a la teoría y la acción educativa umbrales particulares de análisis y comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que permita que los docentes de lengua castellana aprovechen este recurso didáctico y lo hagan con conocimiento, es decir que los maestros deben llevar la tecnología al aula, generar que ésta trascienda y sea un recurso más, un instrumento mediador para el aprendizaje.

Además es necesario que el maestro hoy entienda que tendrá necesariamente que modificar su metodología tradicional, expositiva y

memorística por otra en la que el estudiante en asocio con el docente construya, discuta y analice sobre la problemática que lo aqueja, y que éste pueda plantear alternativas de solución y que finalmente puedan utilizar los recursos tecnológicos con fines académicos, es decir que es necesario implementar una metodología basada en problemas, que permita involucrar a los estudiantes en su proceso de enseñanza – aprendizaje.

Podemos decir que el *Método ABP* utilizando las TIC favorece el desarrollo de habilidades en cuanto a la búsqueda y manejo de la información, además que permite desarrollar las habilidades para la investigación, ya que los alumnos en el proceso de aprendizaje, tendrán que, a partir de un enunciado, averiguar y comprender qué es lo que pasa y lograr una solución adecuada; además generar trabajo colaborativo y empleando las diferentes tecnologías socializar y presentar a sus compañeros sus aportes y productos.

De otro lado, el enfoque constructivista ha sido en los últimos años uno de los más ricos en propuestas, aunada claro está con el uso de la tecnología, enfatizando en su uso como un medio que favorece el aprendizaje, este aprendizaje, mediado por TIC, hace hincapié en los mecanismos de influencia educativa, los aprendizajes colaborativos y cooperativos, los aprendizajes significativos y en definir las competencias, los contenidos específicos y las actitudes de los estudiantes. Es decir como lo plantea el constructivismo social según HERNÁNDEZ (2007) es “*construir el conocimiento entre los participantes en la tarea académica*”. (p 9).

En la enseñanza mediada por TIC, hay aspectos que se modifican como es el de la información, ésta ya no es sólo brindada por el docente, pues el estudiante la puede conseguir por su cuenta, por tanto la información debe estar relacionada con las prácticas educativas; con la comunicación que se desarrolla entre ambos, además involucra a los procesos de aprendizaje y éstos se desarrollan en un escenario enriquecido por TIC, donde podemos describir diferentes alternativas para situaciones de aprendizaje o diferentes situaciones educativas.

De otro lado y siendo más específico con respecto a las dimensiones de la competencia comunicativa es clave entender que se requiere fortalecer las estrategias de aprendizaje de la gramática desde el uso de otra serie de estrategias que permitan por ejemplo apoyar la memoria visual de los estudiantes, para ello entran en juego una infinidad de recursos didácticos que están en la *Web*, son de uso gratuito y es menester del docente indagar y explorar, ya que podrían servir de mediadores para fortalecer y desarrollar aún más la competencia comunicativa desde este componente.

En esta investigación también se puede inferir con respecto a la dimensión sociolingüística que para fortalecer la competencia comunicativa se requiere entonces, no sólo el querer expresar algo, es necesario establecer cuál es el propósito comunicativo, determinar la mejor forma para transmitir el mensaje y pensar en la forma de cómo convencer a su público, para ello es pertinente que el docente auspicie y fomente entre los estudiantes el que utilicen y empleen los recursos tecnológicos disponibles en su entorno para que sustenten y para que se apoyen en sus presentaciones.

Es clave que los docentes tengan claro que el alcance educativo que tienen las TIC es un tema imponderable y que requiere de atención en la actualidad, que exige actualización y formación permanente, porque no todo lo tecnológicamente viable es educativamente pertinente por sí solo, es decir no basta con dotar las instituciones de equipamiento y conectividad, si finalmente el maestro desconoce las bondades y oportunidades que ofrecen las TIC, es decir se requiere que los docentes reciban una adecuada formación que les permita desarrollar una dimensión pedagógica apropiada que les permita hacerle frente al reto y a las exigencias de los estudiantes de hoy.

Y se infiere igualmente que utilizar las TIC en el *Método ABP* aleja a los docentes del *modelo tradicional*, no sólo porque se parte del interés y motivación de los estudiantes, además porque en esta metodología son los estudiantes quienes de forma autónoma gestionan, buscan, indagan, contribuyen y aportan al desarrollo y solución de sus problemas reales, guiados claro está por las orientaciones que hace el docente a lo largo del proceso. De ahí que es de resaltar que un aprendizaje basado en problemas permitiría que los estudiantes se concienten de las dificultades que tienen, se vuelvan más proactivos y más participativos, sean más conscientes de sus necesidades y de su aprendizaje.

Referencias Bibliográficas

Libros

Libros con un solo autor

Camps, A. (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir. Serie Didácticas de la lengua y la literatura*. Barcelona: Grao.

Cassany, D. (2009). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. . Paidós. Barcelona.

Perelman, C. (1997). *El Imperio retórico*. Bogotá: Norma.

Libros con más de un autor

Coll, C. &. (2008). *Psicología de la Educación Virtual*. Madrid: Morata.

Ynga, M., y Milagros, D. (2013). *Experiencia de aplicación del ABP para la redacción de textos argumentativos en estudiantes de la Universidad Nacional de Tumbes*.

Martinez, S. M. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Universidad del Valle.

Poot-Delgado, C. A. (2013). *Retos Del Aprendizaje Basado En Problemas*. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 307-314.

Salinas Copo, A. E., & DT- Camacho Estrada, S. (2013). " El aprendizaje basado

en problemas y su incidencia en la comunicación en el idioma inglés de los estudiantes del tercer año de bachillerato paralelo C2 del Instituto Superior Tecnológico Baños del cantón Baños provincia de Tungurahua".

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. D. L. L. C. (1998). Metodología de la investigación (Vol. 1). México: Mcgraw-hill.

Enciclopedias y diccionarios

Tesis y disertaciones

Anzules (2014) "Estrategia didáctica para desarrollar el Aprendizaje Basado en Problemas –ABP- en la asignatura TIC de La Unidad Educativa Kasama" de la Universidad Autónoma de los Andes

Escalante (2011). Implementación de una propuesta didáctica centrada en las competencias emocionales y comunicativas para la solución de conflictos en el aula de clase, Universidad Tecnológica de Pereira

Guzmán Valencia, C. H. (2014). Fortalecimiento de competencias comunicativas a través de estrategias pedagógicas apoyadas en las TIC en los alumnos de primer semestre del programa técnico en mantenimiento de equipos de cómputo de la Institución Técnica Nazaret (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios).

Hernández E. (2012). Escritura colaborativa digital, fortalecimiento de la composición textual desde el trabajo colaborativo digital (Master's thesis, Universidad de la Sabana).

Herrán Reyes, M. I. (2014) Escuchar, hablar, escribir y leer ciencias naturales

utilizando competencias lingüísticas a través del aprendizaje basado en problemas (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de Colombia Sede Palmira). Recuperado el 15 de diciembre de 2017 de la Url: <http://www.bdigital.unal.edu.co/12965/>

Herrera Latorre, P. D. (2017). Aprendizaje basado en problemas y las competencias didácticas de los docentes - Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías- Universidad Nacional de Chimborazo- Ecuador, 2016. Recuperado el 16 de diciembre de 2017 de la Url: <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/6476>

Jaramillo, L. M. (29 de Noviembre de 2013). "El Trabajo Colaborativo Y El Impacto Del Uso De Los Decodificadores En El Proceso Del Aprendizaje A Través De Las Tic". Recuperado el 23 de Enero de 2014, de Creatividad Disponible: <http://creatividadisponible.wordpress.com/pagina-institucional-de-la-institucion/>

Marín García, E. E. (2016). Desarrollo de la competencia comunicativa en las ciencias naturales, mediante el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en estudiantes de quinto de primaria. México. Recuperado el 13 de diciembre de 2017 de RITEC, disponible: <https://repositorio.itesm.mx/ortec/handle/11285/626475>

Montoya, A. &. (2013). Secuencia Didáctica para la Producción de Texto Argumentativo (Ensayo), en Estudiantes de grado Once. Pereira: UTP.

Rodríguez L. (2012) "Las prácticas pedagógicas basadas en el Enfoque Comunicativo Funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la Percepción de los Docentes: Un estudio de caso" de la

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Tegucigalpa (Honduras). en su tesis de maestría

Valverde y Caro (2015) “Desarrollo de la competencia en escritura académica con recursos digitales en el área de comunicación en lengua española” de la Universidad de Murcia, España. Tesis Doctoral

Vélez, A., y Jesús, S. (2014). Estrategia didáctica para desarrollar el aprendizaje basado en problemas ABP en la asignatura Tics de La Unidad Educativa Kasama (Master's thesis, Universidad Regional Autónoma de los Andes).

Revistas

Revistas Académicas

Alvarez, C. J. (2007). ¿Cómo articular una propuesta de educación integral que involucre las TIC el español y la literatura con los problemas de nuestra comunidad? (U. d. Valle, Ed.) *Perspectivas sobre la enseñanza de la Lengua Materna, las lenguas y la literatura*, 356 -364.

Arancibia, M.; Cárcamo, L.; Contreras, P.; Scheihing, E. & TRONCOSO, D. (2014). “Re-pensando el uso de las TIC en educación: reflexiones didácticas del uso de la Web 2.0 en el aula escolar”. *Arbor*, 190 (766): a122. doi: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1924/2189>

Coll, C. Rochera, M. Colomina, R. (2010) “Usos situados de las TIC y mediación de la actividad conjunta en una secuencia instruccional de educación primaria” Universidad de Barcelona, España. http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/21/espanol/Art_21_420.pdf

Documentos Electrónicos

Aguilar, R. M. (2013). "Estrategias para Mejorar Competencias Interpretativas y de Producción". Recuperado el 23 de Enero de 2014, de Corporación Universitaria Minuto de Dios: <http://hdl.handle.net/10656/2580>

Hernandez, E. A. (16 de Diciembre de 2013). Escritura colaborativa digital: fortalecimiento de la composición textual desde el trabajo colaborativo digital. Recuperado el 24 de Enero de 2014, de <http://hdl.handle.net/10818/9356>

Valeiras, E. (2006), Tesis doctoral, Universidad de Burgos, "Las Tecnologías de la Información y la Comunicación Integradas en un Modelo Constructivista para la enseñanza de las Ciencias" Recuperado el 9 de febrero de 2014, de http://dspace.ubu.es:8080/tesis/bitstream/10259/70/1/Valeiras_Esteban.pdf

ANEXOS

ANEXO 1: Matriz de Consistencia de la Investigación

“LAS TIC EN EL MÉTODO ABP PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM FELIPE PÉREZ DE PEREIRA, COLOMBIA – 2015”

Tabla 362: Matriz de Consistencia de la Investigación

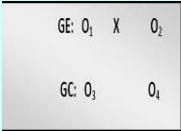
Problema General	Objetivo General	Hipótesis de la Investigación	Variables	Metodología	Población y Muestra	Técnicas e Instrumentos
¿En qué medida la aplicación de las TIC en el método ABP fortalece las competencias comunicativas de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015?	Determinar si la aplicación de las TIC en el método ABP fortalece las competencias comunicativas en los estudiantes del Nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015	La aplicación de las TIC en el método ABP fortalece significativamente las competencias comunicativas en los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015.	<p>Variable Independiente:</p> <p>Aplicación de las TIC en el método ABP</p> <p><u>Dimensiones:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de las TIC • Método ABP <p>Variable Dependiente :</p>	<p>1 .Enfoque: Investigación cuantitativa.</p> <p>2.Tipo: Aplicada</p> <p>3.Nivel Explicativo</p> <p>4.Diseño: De intervención de tipo Cuasi – Experimental con grupo control</p>	<p>Población:</p> <p>983 estudiantes de las listas de matrícula año 2015 y listas de clase grados décimo y undécimo jornadas mañana, tarde y sabatina</p> <p>Muestra:</p> <p>Para la muestra se tomó 64 estudiantes correspondient es a los grados 1102 (grupo experimental con 25</p>	<p>Técnicas:</p> <p>Diseño con pretest - postprueba y grupo intacto (que es el de control).</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichaje de cada estudiante • Test revelador de cociente mental triádico (RCMT) • Pretest tipo pruebas Saber 11
Problemas Específicos:	Objetivos Específicos:	Hipótesis Específicas:				

Tabla 362: *Matriz de Consistencia de la Investigación*

<ul style="list-style-type: none"> ¿En qué medida la aplicación de las TIC en el método ABP fortalece la dimensión gramatical en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015? 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar si la aplicación de las TIC en el método ABP desarrolla la dimensión gramatical en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015. 	<ul style="list-style-type: none"> La aplicación de las TIC en el método ABP fortalece significativamente la dimensión gramatical de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015. 	<p>Competencias Comunicativas</p> <p><u>Dimensiones:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Gramatical Sociolingüística Discursiva Estratégica 	<p>Donde:</p> <p>GE: Representa al grupo experimental.</p> <p>G.C. Representa al grupo de control.</p> <p>O1: Representa la prueba de entrada del grupo de experimental</p> <p>O2: Representa la prueba de salida del grupo experimental</p> <p>O3: Representa la prueba de entrada del grupo de control</p> <p>O4: Representa la prueba de salida del grupo de control</p> <p>X : Representa el uso de la variable independiente</p>	<p>estudiantes) y 1103 (grupo control con 39 estudiantes) modalidad académica humanidades Español</p> <ul style="list-style-type: none"> Ficha de Observación directa Postest tipo pruebas Saber 11
<ul style="list-style-type: none"> ¿En qué medida la aplicación de las TIC en el método ABP fortalece la dimensión sociolingüística en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015? 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar si la aplicación de las TIC en el método ABP desarrolla la dimensión sociolingüística en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia, 2015. 	<ul style="list-style-type: none"> La aplicación de las TIC en el método ABP fortalece significativamente la dimensión sociolingüística de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia -2015. 			
<ul style="list-style-type: none"> ¿En qué medida la aplicación de las TIC en el método ABP fortalece la dimensión discursiva en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015? 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar si la aplicación de las TIC en el método ABP desarrolla la dimensión discursiva en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015. 	<ul style="list-style-type: none"> La aplicación de las TIC en el método ABP fortalece significativamente la dimensión discursiva de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015. 			
<ul style="list-style-type: none"> ¿En qué medida la aplicación de las TIC en el método ABP fortalece la dimensión estratégica en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015? 	<ul style="list-style-type: none"> Determinar si la aplicación de las TIC en el método ABP desarrolla la dimensión estratégica en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015. 	<ul style="list-style-type: none"> La aplicación de las TIC en el método ABP fortalece significativamente la dimensión estratégica de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia -2015. 			

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 2: Matriz de Caracterización de Variables

Título: “LAS TIC EN EL MÉTODO ABP PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INEM FELIPE PÉREZ DE PEREIRA, COLOMBIA – 2015”

Tabla 373: Matriz de caracterización de Variables

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e indicadores		
<p>Problema General:</p> <p>¿En qué medida la aplicación de las TIC en el método ABP fortalece las competencias comunicativas de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015?</p> <p>Problemas Específicos</p> <p>¿En qué medida la aplicación de las TIC en el método ABP fortalece la dimensión gramatical en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015?</p>	<p>Objetivo General:</p> <p>Determinar si la aplicación de las TIC en el método ABP fortalece las competencias comunicativas en los estudiantes del Nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>Determinar si la aplicación de las TIC en el método ABP desarrolla la dimensión gramatical en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015.</p> <p>Determinar si la aplicación de las TIC en el método ABP desarrolla la dimensión sociolingüística en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa</p>	<p>Hipótesis General:</p> <p>La aplicación de las TIC en el método ABP fortalece significativamente las competencias comunicativas en los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015.</p> <p>Hipótesis Nula:</p> <p>La aplicación de las TIC en el método ABP NO fortalece significativamente las competencias comunicativas en los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015.</p> <p>Hipótesis Específicas</p>	Variable Dependiente o Variable de Estudio		
			Dimensiones	Indicadores	Número de Ítems
			Gramatical	1.1. Domina las reglas ortográficas del español. 1.2. Usa los signos de puntuación adecuados. 1.3. Emplea el vocabulario adecuado dependiendo del auditorio al que se dirige. 1.4. Domina las reglas de la acentuación de las palabras.	12
			Sociolingüística	2.1. Es cortés y educado al dirigirse a los demás en forma oral o escrita. 2.2. Utiliza las palabras adecuadas según el contexto, la situación y el auditorio. 2.3. Sabe escuchar las opiniones de los demás. 2.4. Respeta los turnos conversacionales y solicita el uso de la palabra.	12

Tabla 373: *Matriz de caracterización de Variables*

<p>¿En qué medida la aplicación de las TIC en el método ABP fortalece la dimensión sociolingüística en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015?</p>	<p>INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia, 2015.</p> <p>Determinar si la aplicación de las TIC en el método ABP desarrolla la dimensión discursiva en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015.</p>	<p>La aplicación de las TIC en el método ABP fortalece significativamente la dimensión gramatical de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015</p>	Discursiva	<p>3.1. Entiende y expresa relaciones entre las partes del discurso por medio de elementos de cohesión gramatical (género, número, sintaxis, conectores, relaciones de tiempo y lugar).</p> <p>3.2. Sabe iniciar, mantener y concluir una conversación relacionada con alguna de las áreas temáticas descritas y las situaciones propuestas.</p> <p>3.3. Sabe iniciar, mantener y concluir un texto escrito relacionado con las necesidades del ámbito académico y las reglas de la coherencia.</p> <p>3.4. Usa indicadores en el discurso para desarrollar una idea, así como sabe organizar una narración.</p>	12
<p>¿En qué medida la aplicación de las TIC en el método ABP fortalece la dimensión discursiva en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015?</p>	<p>Determinar si la aplicación de las TIC en el método ABP desarrolla la dimensión estratégica en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015.</p>	<p>La aplicación de las TIC en el método ABP fortalece significativamente la dimensión sociolingüística de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015.</p>	Estratégica	<p>4.1. Formula preguntas lógicas y coherentes dependiendo del tema tratado.</p> <p>4.2. Responde a las preguntas que se le formulan con ilación y concordancia.</p> <p>4.3. Sabe dar instrucciones de forma oral o escrita y se hace entender.</p> <p>4.4. Utiliza el tipo de texto adecuado según el propósito comunicativo.</p>	12
<p>¿En qué medida la aplicación de las TIC en el método ABP fortalece la dimensión estratégica en los estudiantes del nivel media en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015?</p>	<p>La aplicación de las TIC en el método ABP fortalece significativamente la dimensión estratégica de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015.</p>	<p>La aplicación de las TIC en el método ABP fortalece significativamente la dimensión discursiva de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia - 2015</p>	Estratégica	<p>4.1. Formula preguntas lógicas y coherentes dependiendo del tema tratado.</p> <p>4.2. Responde a las preguntas que se le formulan con ilación y concordancia.</p> <p>4.3. Sabe dar instrucciones de forma oral o escrita y se hace entender.</p> <p>4.4. Utiliza el tipo de texto adecuado según el propósito comunicativo.</p>	12

Tabla 373: Matriz de caracterización de Variables

Método y Diseño	Población	Técnicas e Instrumentos	Métodos de Análisis de Datos				
<p>Tipo de estudio: Explicativo</p> <p><i>Diseño de Investigación</i> De intervención del tipo Cuasi – Experimental con grupo control</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px 0;"> <p>GE: O₁ X O₂</p> <p>GC: O₃ O₄</p> </div> <p>Donde:</p> <p>GE: Representa al grupo experimental.</p> <p>G.C. Representa al grupo de control.</p> <p>O1: Representa la prueba de entrada del grupo de experimental</p> <p>O2: Representa la prueba de salida del grupo experimental</p> <p>O3: Representa la prueba</p>	<p>Población:</p> <p style="text-align: center;">983</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Hombres</td> <td>Mujeres</td> </tr> <tr> <td>463</td> <td>520</td> </tr> </table> <p>Muestra:</p> <p style="text-align: center;">64</p> <p><i>Fuente:</i> Listas de matrícula año 2015 Nivel media y listas de clase grados décimo y undécimo Jornadas Mañana, Tarde y Sabatina</p>	Hombres	Mujeres	463	520	<ul style="list-style-type: none"> - Fichaje de cada estudiante - Pretest tipo pruebas Saber 11 - Ficha de Observación directa - Postest tipo pruebas Saber 11 	<p>Para el caso de este proyecto de investigación se definió recoger la información contenida en la coordinación académica y de convivencia de la I.E. INEM Felipe Pérez de Pereira, el fichaje de cada estudiante para identificar sus características puntuales a través de su agenda escolar</p> <p>El tipo de diseño cuasi experimental que se trabajó fue: Diseño con pretest - postprueba y grupo intacto (que es el de control). A los dos grupos se les administró una preprueba, la cual sirvió para verificar la equivalencia inicial de los grupos, si estos grupos son equiparables no debería haber diferencias significativas entre los dos grupos, pero si debe haber diferencia en los resultados de la postprueba.</p> <p>Se sometió a ambos grupos a un ejercicio de pretest tipo pruebas Saber 11 en el que se involucró no solamente las competencias comunicativas, sino también la competencia ciudadana.</p> <p>Se utilizó igualmente la observación directa. Instrumento que nos permitió recoger la mayor cantidad de datos confiables y certeros de los grupos a intervenir.</p> <p>Para la Muestra se optó por utilizar técnica de muestreo no probabilístico o también llamado intencionado</p> <p>Para la muestra se tuvo en cuenta los criterios de inclusión o exclusión de los sujetos muestrales, debido inicialmente a las facilidades que supone trabajar de forma intencionada con los dos grupos con peores desempeños y no tener que seleccionar los estudiantes al azar para obtener la muestra.</p> <p>Para el Análisis para los datos Mixtos se tuvo en cuenta tanto aspectos cualitativos</p> <p>(Reducción de datos, - Disposición y transformación de datos, - Obtención de resultados y verificación de conclusiones), como cuantitativos (Uso del programa spss21, Análisis descriptivos y Análisis ligados a la hipótesis)</p>
Hombres	Mujeres						
463	520						

Tabla 373: Matriz de caracterización de Variables

de entrada del grupo de control			
O4: Representa la prueba de salida del grupo de control	Hombres	Mujeres	Una vez aplicados los instrumentos y recogidos los datos mediante los instrumentos se tuvieron en cuenta los siguientes procesos:
X : Representa el uso de la variable independiente	25	39	1. Codificación: se asignó un código a los sujetos muestrales para facilitar la organización y ordenar los criterios, los datos, los ítems y así poder agrupar la información.
Método de Estudio:	Elaboración Propia del Investigador		2. Calificación: al instrumento elaborado se le asignó un puntaje para cada ítem con valores de 0 = se observa y 1 = No se observa.
Cuantitativo y	Grados 1102 (25 Estudiantes)		3. Tabulación estadística: Una vez recogidos los datos se agruparon en función de las dimensiones de las variables de estudio, organizándolo en tablas y gráficos estadísticos.
Cualitativo	y 1103 (39 estudiantes)		4. Interpretación. se procedió a utilizar el software SPSS V21 para proceder al análisis de los resultados obtenidos, esto permitió interpretar los datos en forma cualitativa y cuantitativa y contrastarlos con lo manifestado por los autores consultados y con la visión nuestra como investigadores generando así una triangulación que recogió las diversas categorías planteadas y que fueron pertinentes para la caracterización de la variable trabajada.
	Modalidad Académica Humanidades Español		

Fuente: Elaboración propia

ANEXO 3: Operativización de variables y caracterización

“Las TIC en el método ABP para el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia – 2015”

Tabla 384: *Matriz de Operacionalización de las Variables*

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Niveles y/o Rango
Variable Independiente: Las TIC en el <i>Método ABP</i>	El aprendizaje basado en Proyectos o Aplicación de las TIC en el método ABP es una estrategia de enseñanza aprendizaje que como lo afirma el Ministerio de Educación, Cultura y Arte de España (2012) que parte de dos premisas: 1. Disponer de un problema / proyecto real planteado al alumnado que impulsa a los estudiantes a trabajar en equipo para buscarle solución. 2. Una integración total y plena del proyecto en el currículo del módulo correspondiente de forma que las materias impartidas se supediten a la resolución del mismo. (p.21) “El ABP se sustenta en la	Es una estrategia didáctica que parte de las experiencias y vivencias personales de los sujetos aprendientes y que mediante un proceso participativo e interactivo que utiliza las tecnologías de la información y la comunicación le permite generar conocimiento y producir textos narrativos de cualquier índole.	Aplicación de las TIC	a. Usa equipos tecnológicos para el aprendizaje (portátiles, televisor, tabletas, celulares). b. Usa otros recursos manuales para el aprendizaje (rotafolio, cartelera, fichas en cartulina y guías) c. Usa recursos multimediales para el aprendizaje (páginas web especializadas, blogs temáticos, videos de YouTube y documentos en línea).	Se aplica No se aplica
			<i>Método ABP</i>	a. Realiza diagnóstico inicial sobre competencias comunicativas b. Socializa resultados del diagnóstico y se presenta el problema a resolver c. Se recurre al grupo de estudiantes para planear y proponer actividades de solución d. Se socializa las ideas generadas en los grupos para la solución del problema. e. Se seleccionan las ideas más pertinentes para su aplicación.	Se aplica No se aplica

Tabla 384: Matriz de Operacionalización de las Variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Niveles y/o Rango
	concepción del aprendizaje activo , que propicia la participación en torno a una realidad cambiante; estimula la creatividad, criticidad, cooperación y compromiso” (Gálvez, 2004, p. 3).			<ul style="list-style-type: none"> f. Se pone en práctica las ideas generadas. g. Se aplica el postest y se obtienen resultados. h. Se evalúa entre todos los resultados obtenidos y la actividad realizada. i. Se recogen acciones de mejora para un posterior ejercicio. 	
Variable 2: Competencia Comunicativa	La competencia comunicativa se relaciona con la habilidad para hacer algo mediante el lenguaje , es decir saber « cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma » D. Hymes (1971)	Capacidad que pueden adquirir los seres humanos para expresarse correctamente y sin dificultad y que involucra aspectos formales, semánticos, sintácticos y pragmáticos (intención) que le permiten entender los diferentes mensajes que se le transmiten y emitir los propios en un contexto determinado , utilizando un conjunto de códigos lingüísticos convencionales.	Gramatical	<ul style="list-style-type: none"> a. Domina las reglas ortográficas del español. b. Usa los signos de puntuación adecuados. c. Emplea el vocabulario adecuado dependiendo del auditorio al que se dirige d. Domina las reglas de la acentuación de las palabras 	Totalmente logrado: 4 Logrado: 3 Poco logrado: 2 No logrado: 1
	Igualmente las tesis del interaccionismo social desarrolladas por Bakhtine, Vygotsky, Habermas o Bronckart , que influyen poderosamente en la definición de la competencia comunicativa de Hymes		Sociolingüística	<ul style="list-style-type: none"> a. Es cortés y educado al dirigirse a los demás en forma oral o escrita b. Utiliza las palabras adecuadas según el contexto, la situación y el auditorio c. Sabe escuchar las opiniones de los demás d. Respeta los turnos conversacionales y solicita el uso de la palabra 	Totalmente logrado: 4 Logrado: 3 Poco logrado: 2 No logrado: 1
				<ul style="list-style-type: none"> a. Entiende y expresa relaciones entre las partes del discurso por medio de elementos de cohesión 	Totalmente logrado: 4

Tabla 384: Matriz de Operacionalización de las Variables

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Niveles y/o Rango
	como un saber lingüístico y un saber sociolingüístico compartidos por los hablantes. Canale y Swain establecerán los componentes de esta competencia comunicativa en: el componente gramatical, el sociolingüístico, el textual discursivo y el estratégico o pragmático. (Jiménez B. José R. 2010) Podría definirse entonces como la integración y movilización de destrezas, actitudes y conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos, semiológicos y literarios que un hablante u oyente concreto pone en funcionamiento para producir o comprender un mensaje en un contexto determinado	Vega” .	Discursiva	gramatical (género, número, sintaxis, conectores, relaciones de tiempo y lugar) b. Sabe iniciar, mantener y concluir una conversación relacionada con alguna de las áreas temáticas descritas y las situaciones propuestas. c. Sabe iniciar, mantener y concluir un texto escrito relacionado con las necesidades del ámbito académico y las reglas de la coherencia d. Usa indicadores en el discurso para desarrollar una idea, así como sabe organizar una narración.	Logrado: 3 Poco logrado: 2 No logrado: 1
			Pragmática (Estratégica)	a. Formula preguntas lógicas y coherentes dependiendo del tema tratado. b. Responde a las preguntas que se le formulan con claridad y concordancia. c. Sabe dar instrucciones de forma oral o escrita y se hace entender. d. Utiliza el tipo de texto adecuado según el propósito comunicativo.	Totalmente logrado: 4 Logrado: 3 Poco logrado: 2 No logrado: 1

Fuente: Elaboración propia

Anexo 4: Matriz de Instrumento para la Recolección de Datos (Modelos cuantitativo y cualitativo) Cuasi Experimental

Título: Las TIC en el método ABP para el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes del nivel media de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, Colombia 2015.

Tabla 395: Matriz de Instrumento para la Recolección de Datos.

Dimensiones (Aspectos del tratamiento de la variable de trabajo)	Indicadores (Comportamientos o conductas deseables en función de la dimensión)	Peso	Número de Ítem (Cuestion amientos o Situacion es de Observaci ón de conducta s)	Ítemes o reactivos	Criterios de Evaluación			
					<u>Totalmente logrado</u> (4)	<u>Logrado</u> (3)	<u>Poco Logrado</u> (2)	<u>No logrado</u> (1)
Dimensión 1 <u>Gramatical</u>	1.1. Domina las reglas ortográficas del español en sus escritos.	25%	12	1. No domina las reglas ortográficas del español en sus escritos.	El estudiante no realiza errores de ortografía literal.	El estudiante redacta el texto con algunos errores de ortografía literal.	El estudiante redacta el texto con bastantes faltas de ortografía literal.	El estudiante no maneja las estrategias referidas a la ortografía literal.
	1.2. Usa los signos de puntuación adecuados en sus escritos.			2. No usa los signos de puntuación adecuados en sus escritos	El estudiante no realiza errores de ortografía puntual.	El estudiante redacta el texto con pocos errores de Ortografía puntual.	Se redacta el texto con bastantes errores de Ortografía puntual.	El estudiante no maneja las estrategias referidas a la ortografía Puntual.
	1.3. Emplea el vocabulario			3. El vocabulario que	Demuestra	El uso del	Utiliza	No utiliza

Tabla 395: Matriz de Instrumento para la Recolección de Datos.

Dimensiones (Aspectos del tratamiento de la variable de trabajo)	Indicadores (Comportamientos o conductas deseables en función de la dimensión)	Peso	Número de Ítem (Cuestion amientos o Situacion es de Observaci ón de conducta s)	Ítemes o reactivos	Criterios de Evaluación			
					<u>Totalmente logrado (4)</u>	<u>Logrado (3)</u>	<u>Poco Logrado (2)</u>	<u>No logrado (1)</u>
	adecuado dependiendo del auditorio al que se dirige			utiliza no es adecuado al auditorio al que se dirige	manejo en el uso del vocabulario (reitera sólo una vez).	lenguaje es variado y el estudiante realiza escasas reiteraciones	sinónimos, pero reitera palabras en párrafos distintos.	sinónimos, y en el mismo párrafo reitera palabras.
	1.4. Domina las reglas de la acentuación de las palabras			4. No marca tildes en las palabras.	El estudiante no realiza errores de ortografía acentual.	El estudiante redacta el texto con pocos errores de Ortografía acentual.	Se redacta el texto con bastantes errores de ortografía acentual	El estudiante no maneja las estrategias referidas a la ortografía Acentual.
Dimensión 2 <u>Socio lingüística</u>	2.1. Es cortés y educado al dirigirse a los demás en forma oral o escrita	25%	12	5. Su trato con los demás de forma oral o escrita es descortés	Totalmente Logrado (4)	Logrado (3)	Poco Logrado (2)	No logrado (1)
	2.2. Utiliza las palabras adecuadas según el contexto, la situación y el auditorio			6. No utiliza las palabras adecuadas dependiendo del contexto, la situación y el auditorio.				

Tabla 395: Matriz de Instrumento para la Recolección de Datos.

Dimensiones (Aspectos del tratamiento de la variable de trabajo)	Indicadores (Comportamientos o conductas deseables en función de la dimensión)	Peso	Número de Ítem (Cuestion amientos o Situacion es de Observaci ón de conducta s)	Ítemes o reactivos	Criterios de Evaluación			
					<u>Totalmente logrado (4)</u>	<u>Logrado (3)</u>	<u>Poco Logrado (2)</u>	<u>No logrado (1)</u>
	2.3. Sabe escuchar las opiniones de los demás			7. No sabe escuchar a sus interlocutores, se distráe con facilidad.				
	2.4. Respeta los turnos conversacionales y solicita el uso de la palabra.			8. Es irrespetuoso y no respeto los turnos conversacionales, habla a destiempo.				
Dimensión 3 <u>Textual</u> <u>Discursiva</u>	3.1. Entiende y expresa relaciones entre las partes del discurso por medio de elementos de cohesión gramatical (género, número, sintaxis, conectores, relaciones de tiempo y lugar)	25%	12	9. No utiliza las reglas de la cohesión gramatical en su discurso oral o escrito	Totalmente Logrado (4) Sin errores	Logrado (3) Entre 1 y 2 errores	Poco Logrado (2) Entre 3 y 6 errores	No logrado (1) Más de 7 errores
	3.2. Sabe iniciar, mantener y concluir una conversación relacionada con alguna de las áreas temáticas descritas y las situaciones propuestas.			10. No sabe mantener una conversación, se queda sin argumentos.				
	3.3. Sabe iniciar, mantener y concluir un texto escrito relacionado con las			11. No utiliza las reglas de la coherencia gramatical				

Tabla 395: Matriz de Instrumento para la Recolección de Datos.

Dimensiones (Aspectos del tratamiento de la variable de trabajo)	Indicadores (Comportamientos o conductas deseables en función de la dimensión)	Peso	Número de Ítem (Cuestion amientos o Situacion es de Observaci ón de conducta s)	Ítemes o reactivos	Criterios de Evaluación			
					<u>Totalmente logrado (4)</u>	<u>Logrado (3)</u>	<u>Poco Logrado (2)</u>	<u>No logrado (1)</u>
	necesidades del ámbito académico y las reglas de la coherencia 3.4. Usa indicadores en el discurso para desarrollar una idea, así como sabe organizar una narración.			en los textos que redacta 12. Sus escritos no son claros, ni coherentes.				
<u>Dimensión 4 Estratégica o pragmática</u>	4.1. Formula preguntas lógicas y coherentes dependiendo del tema tratado. 4.2. Responde a las preguntas que se le formulan con ilación y concordancia.	25%	12	13. Sus preguntas son ilógicas, descontextualizadas y son ilación. 14.Las respuestas que da a las preguntas que se le formulan son descontextualizadas y sin ilación con el tema.	Totalmente Logrado (4) Formula más de 2 preguntas Totalmente Logrado (4) En el escrito se precisan algunos aspectos, se enfatisa el tema, es claro y entendible	Logrado (3) Formula 2 pregunta Logrado (3) En el escrito se precisan algunos pasos, no se enfatisa pero es claro	Poco Logrado (2) Formula 1 pregunta Poco Logrado (2) En el escrito no se precisan algunos pasos, ni se enfatisa en el tema y no es claro	No logrado (1) No formula preguntas No logrado (1) No formula preguntas

Tabla 395: Matriz de Instrumento para la Recolección de Datos.

Dimensiones (Aspectos del tratamiento de la variable de trabajo)	Indicadores (Comportamientos o conductas deseables en función de la dimensión)	Peso	Número de Ítem (Cuestion amientos o Situacion es de Observaci ón de conducta s)	Ítemes o reactivos	Criterios de Evaluación			
					<u>Totalmente logrado (4)</u>	<u>Logrado (3)</u>	<u>Poco Logrado (2)</u>	<u>No logrado (1)</u>
	4.3. Sabe dar instrucciones de forma oral o escrita y se hace entender.			15. No sabe orientar, ni da las instrucciones a sus compañeros de forma adecuada. No se hace entender	Totalmente Logrado (4) Da instrucciones en el relato, sabe explicar	Logrado (3) Da algunas instrucciones se le dificulta explicar	Poco Logrado (2) Da algunas instrucciones No sabe explicar	No logrado (1) No da instrucciones y no sabe explicar
	4.4. Utiliza el tipo de texto adecuado según el propósito comunicativo.			16. Utiliza los tipos de textos de forma inadecuada según el propósito comunicativo.	Totalmente Logrado (4) Da instrucciones en el relato, sabe explicar	Logrado (3) Da algunas instrucciones se le dificulta explicar	Poco Logrado (2) Da algunas instrucciones No sabe explicar	No logrado (1) No da instrucciones y no sabe explicar

Fuente: Producción Propia

ANEXO 5: Instrumento para la Toma de Datos

TEST TIPO PRUEBA SABER 11

Variable: FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

A. Dimensión 1. Gramatical:

Referida esta dimensión No 1 al componente gramatical de la Competencia Comunicativa, definida esta como: “dominio del código lingüístico y el conocimiento práctico de la estructura, elementos y reglas de la lengua en sus diversos niveles: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico”. (Jiménez B. José R. 2010).

Para abordar esta dimensión No. 1 a nivel de pretest utilizaremos algunos textos específicos con los cuales pondremos a los estudiantes en contexto para identificar en ellos el conocimiento que tienen de las reglas de ortografía, de la correcta pronunciación, del conocimiento del léxico y de las reglas gramaticales, es decir, el conocimiento de la lengua como sistema.

Hemos retomado el ejercicio No. 1 a manera de diagnóstico, elaborado por el MEN a través de su plataforma virtual Supérate con el Saber 2013 en materia de lenguaje. Con este texto el estudiante deberá seleccionar de cada expresión cualquiera de las cuatro opciones que le aparecen al final como alternativa.

Pregunta No. 1. *Con base en el siguiente texto denominado “El Yeso” seleccione de las posibles opciones que aparecen entre paréntesis la alternativa que considere más apropiada:*

El Yeso

Ayer por la tarde Raúl llegó con muletas a la clase. Todos nos quedamos sorprendidos, _____ (**también, ya que, sin embargo, como si**) él es bastante cuidadoso _____ (**y, o, ni, e**) no nos imaginábamos qué pudo haberle pasado. Entró saludándonos a todos y luego fue a sentarse a su puesto, con algo de dificultad. Entonces, como no decía nada, Samuel, mi compañero de adelante, le preguntó qué había sucedido. Fue ahí _____ (**y no, cuando, como, quizá**) nos dijo que se había lanzado de un árbol y que había caído mal. En efecto _____ (**nunca, dado que, como siempre**) le pedimos detalles, nos contó que en la casa de su tía había una higuera muy grande y que decidió subirse. Se encontraba de pie sobre uno de los brazos del árbol y decidió lanzarse al suelo para caer de pie. Tal vez pensó que sus piernas iban a aguantar _____ (**e, ni, que, o**) quizá calculó mal la altura. Es algo que suele suceder. En fin _____ (**solo, mientras, también, ahí**) fue cuando su pierna derecha cedió a la fuerza del impacto y se fracturó. Agregó además _____ (**que sólo, cuando, que**) no había sentido mucho dolor, pero que su tía había hecho un escándalo, con lágrimas y todo eso. Se lo llevó una ambulancia y le pusieron el yeso. Mientras conversábamos, la profesora nos reprendió _____ (**porque, antes, que, ahí cuando**) no estábamos prestando atención a su clase de gramática. Acordamos

conseguir un marcador para escribir un saludo en el yeso de su pierna, _____ (**allí de inmediato, durante, entre tanto**) el recreo. Raúl estuvo con yeso por casi dos meses. Al final _____ (**ya, siempre, ni, en fin**) era un maestro con las muletas.

Pregunta No. 2 “Un genio adelantado” Con base en este texto seleccione de las posibles opciones que aparecen entre paréntesis la alternativa que considere más apropiada:

Nikola Tesla nació el 9 de julio de 1856 en Smiljan, Croacia. Desde muy temprana edad demostró ser un niño brillante para las matemáticas. Muchos maestros de la escuela Real de Gospic desconfiaban de _____ (**sus, su, tus**) genio, por lo que lo obligaban a realizar pruebas y exámenes extra para demostrar que no había hecho trampa o copiado sus teorías. Nunca _____ (**pude, pudo, pudieron**) probar nada. _____ (**Cursamos, Cursó, Cursaron**) estudios en la Escuela Politécnica de Graz, en Austria, y en la Universidad de Praga.

Durante tres años _____ (**trabajó, trabajaban, trabajaron**) como ingeniero electrotécnico. En 1884 emigró a Estados Unidos, donde se nacionalizó. Ingresó a trabajar con Thomas Edison diseñando motores y generadores. Sin embargo, su inquieto espíritu lo llevó a _____ (**abandonarlo, abandonarlos, abandonarla**) al poco tiempo. Buscó luego dedicarse por completo a la investigación experimental y a diseñar inventos.

En el año 1888 pudo generar y transmitir _____ (**sus ideales, corriente alterna, sus sueños**) para sistemas de energía eléctrica. Surgió entonces el motor de inducción de corriente alterna, lo que eliminó el conmutador y las escobillas de encendido de los motores de corriente continua. Además, Tesla introdujo mejoras en el campo de la transmisión y generación de energía de corriente alterna, constatando que tanto la generación como la transmisión de _____ (**las mismas, lo mismo, la misma**) se podían obtener de forma bastante más eficaz con una corriente alterna que con una continua, que era la más usada en esa época.

En 1893, diseñó un sistema de comunicación inalámbrica. Luego construyó la Wardenclyff Tower, una antena de más de 30 metros de altura con la que también pretendía transmitir energía eléctrica _____ (**por cables, con hilos, sin hilos**) . Quería aplicar el mismo principio que el usado los usados la usada en la radio. Patentó más de 700 inventos, entre _____ (**los, la, las**) que se encuentran un submarino eléctrico, en 1898, y una pequeña nave que captaría y almacenaría en sus baterías la energía emitida por la Wardenclyff Tower.

En 1893, antes del primer vuelo de los hermanos Wright, probó exitosamente un prototipo del primer avión de despegue vertical. Nikola Tesla falleció el 7 de enero de 1943, en la ciudad de Nueva York.

Pregunta No. 3 sobre signos de puntuación: Con base en el texto **Verena** selecciona de las posibles opciones que aparecen entre paréntesis la alternativa que considere más apropiada:

“Verena”

Todos los inviernos, durante los fines de semana, me subía a mi bicicleta y pedaleaba desde mi casa hasta la biblioteca. Me gustaba leer, mucho. Mis lecturas eran variadas: literatura medieval, historia universal; 2 horas en la mañana _____ (, ... :) 2 horas en la tarde.

Un sábado de invierno, cuando pedaleaba camino a la biblioteca, divisé a lo lejos una bicicleta amarrada en mi edificio de destino _____ (: . ;) Podía leerse “Verena” escrito en spray a un costado del marco de la bicicleta. Aseguré mi bicicleta a un lado de esta y entré a la biblioteca. Entonces ocurrió _____ (. : ;) vi

ahí sentada a la mujer más hermosa que había visto en mi vida. Tenía el pelo castaño y unos grandes ojos verdes. Me quedé mirándola con cara de idiota por unos segundos ____ (: . ,) hasta que ella se percató de que la observaba. Me sonrojé y ella esbozó una leve sonrisa. Traté de aparentar indiferencia ¿aunque ya era tarde para eso? (aunque ya era tarde para eso) [aunque ya era tarde para eso] y me perdí en uno de los pasillos ____ (, : ;) detrás de la sección de historia.

Estuve yendo a leer más seguido a la biblioteca. Así, durante casi una semana _____ (... ,) la veía todos los días _____ (; (.) algunos de ellos me atrevía a mirarla, otros no. Traté de sentarme más cerca sin ser tan evidente ni invasivo. Había un solo pensamiento en mi mente que empezó a hacerse más y más poderoso . , : invitarla a salir.

Esa mañana me levanté decidido a invitarla a tomar un café en la tienda a un costado de la biblioteca, cerca del parque. Hice mi recorrido habitual _____ (! . ,) pero al llegar no vi la bicicleta de ella y quedé devastado. Nunca más la vi de nuevo.

Creo que después de eso aprendí a decir las cosas en el momento oportuno y a actuar cuando sienta que debo hacerlo.

Pregunta No. 4 Para *Identificar el enunciado que está escrito de acuerdo a las reglas de ortografía acentual*, seleccione de las tres opciones que se brindan a continuación la alternativa que usted considere más apropiada.

¿Cuál enunciado respeta las reglas de ortografía acentual?

- a. Sé que te parece extraña mi reaccion, pero mi manera de ver lo que ocurrió es distinta.
- b. Se que te parece extraña mi reacción, pero mi manera de ver lo que ocurrió es distinta.
- c. Sé que te parece extraña mi reacción, pero mi manera de ver lo que ocurrió es distinta.

Pregunta 5 a la 12 con base en el siguiente texto denominado “La coprolalia como moneda de cambio” responda a las preguntas de la 5 a la 12, seleccionando la alternativa que considere más apropiada y teniendo en cuenta las posibles opciones que aparecen identificadas con las letras de la A a la D:

“La coprolalia como moneda de cambio”.

- I. *La coprolalia se define literalmente como un “habla de/sobre excremento/sexo” y se refiere por lo general a lo que el lenguaje común considera como groserías, palabras que representan una excepción a la norma, construida (en teoría) sobre la base de las buenas costumbres y las buenas intenciones. El habla coprolálica surge en ciertos contextos. En circunstancias en las cuales el hablante está bajo presión, sufre algún dolor o una intensa alegría, cuando siente confianza con su interlocutor, etc. De alguna u otra forma, la coprolalia es expresión o articulación de algo que el lenguaje “normal” no puede decir. En síntesis, las groserías, cuya complicidad con los elementos paraverbales y kinésicos es notable, dicen lo que la buena educación calla y/o reprime.*
- II. *El escritor e intelectual mexicano Octavio Paz, en su archiconocido ensayo “El laberinto de la soledad” ahonda en las significaciones culturales de palabras coprolálicas como “chingar” y “rajar”, las cuales –para los mexicanos– se refieren a la violación primigenia cometida por los españoles hacia las mujeres indígenas, y de cómo estas –encarnadas en la figura de la malinche– traicionaron a su propio pueblo mezclándose con los españoles.*

- III. *Mi pregunta sería ¿qué sucede cuando la coprolalia se transforma en norma? ¿Significa que ya no hay nada reprimido o callado y que por lo tanto hay una "liberación expresiva"?*
- IV. *Estos cuestionamientos surgen a partir de un programa de televisión nocturno, el cual tuve la mala suerte de ver ayer, por accidente, en casa de unos amigos. El humorista construía su rutina en base a dobles sentidos bastante predecibles, referidos todos al sexo. Mecánicamente, el público ríe y aplaude. Mi análisis no apunta tanto a la "calidad educativa" de los programas nocturnos sino más bien a que ese énfasis en la coprolalia nos habla de un pueblo que en esencia es reprimido. La única llave de salida a esa (auto) represión cotidiana parece ser la charla sobre sexo (porque más allá de eso no hay nada, es tierra de nadie), lo que habla de un grave empobrecimiento del lenguaje y los recursos expresivos. Llevando un poco más allá el asunto, podría decir que en dicho programa nocturno hay una "escenificación" (la televisión es lugar muy apropiado para hacerlo) de la liberación lingüística, donde un interlocutor actúa como liberador (al pronunciar sin ningún miramiento palabras coprolálicas a destajo) y el otro como receptor, expresando su placer (fingido o actuado) a través de los falsos aplausos y risas. ¿Será que el chistecito barato de la rutina de doble sentido se ha transformado en la única moneda de cambio expresiva?*

5. Según el texto, ¿qué caracteriza a las groserías?

- La confianza y sentido del humor que despiertan en el interlocutor.*
- Su estrecha relación con el lenguaje kinésico y paraverbal.*
- Se presentan con mayor frecuencia en quienes no manejan bien la norma.*
- Su carácter polisémico, pues una misma grosería significa cosas diferentes dependiendo del contexto.*

6. Según el texto, ¿qué motiva al autor a escribir sobre coprolalia?

- Reflexionar sobre la represión cultural que motivaría el uso de la coprolalia.*
- El interés por desentrañar el origen de ciertas palabras groseras.*
- El uso indiscriminado de groserías por parte de los jóvenes.*
- Estudiar la relación emisor-receptor que permite el uso de la coprolalia.*

7. ¿Cómo puede interpretarse el uso de paréntesis en el último párrafo del texto?

- Como una manera de ejemplificar y clarificar lo expuesto, con la intención de que el texto sea más divulgativo.*
- Como una manera de acercar el texto al lector a través de expresiones propias de un contexto de oralidad, sin que sean coprolálicas.*
- Como una manera de enfatizar sarcásticamente algunos de sus planteamientos críticos en relación a la coprolalia en televisión.*
- Como una forma de argumentar lo planteado en el mismo párrafo de modo que no sea refutable.*

8. ¿Cómo puede interpretarse la pregunta final del texto "¿Será que el chistecito barato de la rutina de doble sentido se ha transformado en la única moneda de cambio expresiva?"?

- a. Como una pregunta retórica que pretende instar a la reflexión crítica en el auditorio.
- b. Como una forma de atacar de manera personal el ejercicio televisivo que lleva a cabo el humorista.
- c. Como una manera retórica de indisponer al auditorio en contra de las groserías proferidas en televisión.
- d. Como una manera de expresar las dudas que surgen en torno al tema tratado.

9. ¿Con qué propósito el autor cita el estudio de Octavio Paz?

- a. Explicar por qué "rajar" y "chingar" son palabras con connotaciones negativas para la cultura mexicana.
- b. Ejemplificar que la coprolalia es válida en tanto expresa lo que no existe en el lenguaje formal.
- c. Nombrar a uno de tantos estudiosos que se han interesado en estudiar la coprolalia en vez de descalificarla.
- d. Señalar la importancia del origen de las expresiones coprolálicas y el significado cultural que tienen.

10. ¿Cuál es el propósito del texto?

- a. Profundizar en la importancia de los orígenes culturales que tienen las expresiones coprolálicas usadas hoy en día.
- b. Respalda el uso adecuado de la norma lingüística en medios de comunicación masiva debido a su influencia en la juventud.
- c. Reflexionar respecto de la coprolalia como forma de expresión de una cultura reprimida.
- d. Visibilizar la escenificación de la liberación lingüística que sucede en los programas de televisión.

11. En el fragmento: "El humorista construía su rutina en base a dobles sentidos bastante predecibles", ¿qué palabra reemplaza a "predecibles" manteniendo su sentido?

- a. Susceptibles.
- b. Presumibles.
- c. Imaginables.
- d. Preferibles.

12. ¿Qué relación se establece entre los párrafos 3 y 4?

- a. En el párrafo 3 se aborda la contaminación de la norma y en el 4 se explica la escenificación de esta en la televisión.
- b. En el párrafo 3 se interroga al lector para captar su atención y en el 4 se ejemplifica el uso de la coprolalia.
- c. En el párrafo 3 se pregunta por la constitución de la liberación expresiva y en el 4 explica su impacto en la formación de una persona.
- d. En el párrafo 3 se introduce la reflexión del autor y en el 4 se expone su crítica reflexiva.

B. Dimensión 2. Socio Lingüística:

Referida esta dimensión No. 2 a la **socio Lingüística** de la Competencia Comunicativa y que se define como “*dominio del uso apropiado y comprensión de la lengua en diferentes contextos lingüísticos, haciendo hincapié en la propiedad de significados y formas*”. (T. Bordón, 1993)

Para abordar esta dimensión No. 2 a nivel del **pretest** utilizaremos algunos textos específicos con los cuales pondremos a los estudiantes en contexto para identificar con ellos el conocimiento que tiene el estudiante sobre: el acto comunicativo, los conocimientos compartidos, la intención comunicativa y las reglas de interacción que entran en juego en el proceso comunicativo.

Hemos retomado para este ejercicio el instrumento trabajado por Flórez P Cárcamo¹ en materia de diagnóstico de lenguaje con relación a la competencia sociocomunicativa o sociolingüística, para ello recurren a la utilización de la producción de texto libre, en donde ubican al estudiante en una situación comunicativa específica y le brindan diferentes alternativas para que sea él quien se anticipe y oriente la intención comunicativa del texto.

Ejercicio Nº 1 Producción de texto libre

Elige una de las siguientes situaciones hipotéticas y crea un relato fantástico siguiendo el modelo de un cuento: Utiliza conectores, puedes desarrollar diálogos entre los personajes y escribir de manera clara. Para darle más interés a su historia, considere las reacciones de los personajes, los incidentes que ocurrirán, los diálogos que surgirán y quién será el protagonista de la historia.

- ***¿Qué pasaría si en el mundo todos los hombres y mujeres se hubieran olvidado de sonreír, menos uno/una?***
- ***¿Qué pasaría si un día despiertas en una realidad paralela u otro planeta?***
- ***¿Qué pasaría si llegas al primer día de clases y te das cuenta de que debes escribir en tablas de piedra, tal como en hacían en la Prehistoria?***

¹ Flores, P., Cárcamo, L., Scheihing, E., Casanova, R., & Díaz (2013), C. DESARROLLO DEL PRIMERA ITERACIÓN DE LA ESTRATEGIA INTEGRAL DE EVALUACIÓN PARA LA MEDICIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOCOMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES PARTICIPANTES DEL PROYECTO KELLUWEN (FONDEF D08I-1074).

A continuación se le presentará una serie de ejercicios relacionados a sus competencias sociocomunicativas, los cuales deberá realizar el estudiante según las instrucciones para cada ítem.

Ejercicio Nº2 *Comprensión lectora y desarrollo de pensamiento crítico.*

Lea atentamente los textos “Una Leyenda Germana: Sigfrido y el Dragón” y “El Dragón Chino” y posteriormente responda a los ítems de las preguntas 1 a la 5.

Una leyenda germana: Sigfrido y el dragón.

En tiempos remotos nació Sigfrido, hijo de Siegmundo, rey de los francos y de Siglinda, quien murió al darlo a luz.

Sigfrido creció en la selva como un joven especialmente dotado de fuerza física y de mucha bravura. Aprendió a luchar bajo las enseñanzas del herrero Mime, un nibelungos que forja una espada capaz de resistir la inmensa fuerza de Sigfrido.

Mime ambiciona el tesoro de los nibelungos que está guardado celosamente por el monstruoso dragón Fafner, y convence al joven para que mate al monstruo y se apodere del preciado tesoro.

Sigfrido se dirige al bosque y una vez allí - siguiendo los consejos de Mime – se pone a tocar una dulce melodía con su cuerno de plata, lo que despierta al dragón y lo hace salir de su cueva. El joven le clava su poderosa espada, atravesando el corazón de Fafner. Este, moribundo, le confiesa a Sigfrido que él fue un gigante poderoso convertido en dragón por una maldición, y que estaba condenado a morir por la mano del joven. Fafner muere, advirtiéndole al héroe que debe cuidarse de una mujer que va a conspirar contra su vida.

Sigfrido extrae la espada del cuerpo del dragón y al hacerlo, un chorro de sangre hirviendo cae sobre su mano, quemándosela. Para aliviar el dolor de la quemadura, el joven se lleva la mano a la boca y al tocar con sus labios la sangre del dragón, se da cuenta de que, a partir de ese momento, entiende el canto de las aves. Estas le revelan que las joyas más preciadas del tesoro de lo nibelungos son el casco, que hace invisible al que lo lleva y el anillo, que da el poder sobre el mundo. Las aves también le revelan que si se baña en la sangre del dragón puede hacerse inmortal. Sigfrido así lo hace, pero al caer una hoja de tilo sobre su espalda, la zona cubierta por la hoja queda vulnerable.

El héroe entra en la caverna del dragón y se apodera del casco y del anillo. En ese momento, las aves le hablan de Krimilda, una hermosa joven que llegará a ser el gran amor de su vida. Sigfrido encuentra a Krimilda y ambos jóvenes, al mirarse, sienten un gran amor que los unirá para siempre.

Tiempo después, debido a la intriga de una mujer, tal como se lo había predicho el dragón Fafner, Sigfrido muere a manos de un traidor llamado Hagen quien, conociendo el punto vulnerable del héroe, lo convence para que lo acompañe a una cacería. Hagen le da muerte a traición con una lanza que clava en la zona mortal de su espalda, en el momento en que el joven se inclina para beber en una fuente.

(Tomado de la tradición oral de los pueblos germanos).

El dragón chino

La mitología china no conoce dragones malos que causen daños a la gente, su actuación en la tierra tiene siempre resultados benéficos. En China, los dragones son acompañantes de los dioses; el Dragón Celestial Azul custodia sus mansiones.

El dragón chino representa el poder espiritual supremo terrenal y celestial. Es el símbolo más antiguo del arte oriental; representa también al sol y a la abundancia de la tierra, al conocimiento y a la fuerza.

La energía del dragón engloba todos los fenómenos naturales, aporta lluvias bienhechoras, pero también tifones, que son causados por los dragones del mar. Los dragones saben dominar el tiempo y se ocupan sobre todo de que los campos tengan la humedad suficiente; también existe la creencia de que determinan la forma del paisaje de tal manera, que los edificios se ubican según su energía.

Los cuatro elementos que constituyen todas las cosas – agua, tierra, fuego, aire - aparecen combinados simbólicamente en el dragón que habita en las tierras o en las aguas, vuela por los aires o vomita fuego.

(El libro de los dragones y otras bestias fantásticas. Biblioteca de los símbolos. Buenos Aires. 1998).

Después de haber leído los dos textos, contesta las siguientes preguntas.

2. ¿Cuáles son las principales diferencias entre el dragón de la leyenda de Sigfrido y la información sobre el dragón en la cultura china? Fundamenta tus respuestas con la información de ambos textos.

3. En tu opinión y a partir de los textos leídos, argumenta cuál es la importancia del dragón en la cultura china. Luego nombra un símbolo o figura que sea de igual importancia en tu cultura y relata lo que éste significa. Explícalo con tus propias palabras.

4. Imagina dos finales distintos para la Leyenda “Sigfrido y el dragón”. Redáctalos como si tú fueras el autor.

Final 1

Final 2

5. Después de haber realizado la lectura de “Sigfrido y el Dragón” y reflexionado a cerca de los obstáculos, el heroísmo y la confianza ¿Cuáles crees que son algunos de los obstáculos que enfrentan los jóvenes en la sociedad actual para desarrollarse como persona? Argumenta brevemente.

C. Dimensión 3. Textual Discursiva:

Esta dimensión No 3 entendida como elemento importante de la competencia comunicativa y que busca “reconstruir el sentido de un texto partiendo de sus distintos elementos y realizando las inferencias necesarias”. (Jiménez B. José R. 2010).

Para abordar esta dimensión No. 3 de la Competencia Comunicativa utilizaremos los instrumentos implementados por Marín Cárdenas G (2013)² a manera de **pretest** en el que se invita al estudiante a reconstruir el sentido global del texto partiendo del nivel literal e inferencial.

Texto: “11 razones contra la legalización de las drogas”

“Aumenta el consumo, no ayuda al drogadicto y no evita el tráfico”, afirma el ex delegado del Gobierno en el Plan Nacional sobre Drogas
Autor: Víctor Ruiz

² Marín, Cárdenas G. (2013). Incidencia de una secuencia didáctica, centrada en la lectura crítica de diversos textos y en la discusión oral sobre los mismos, en el desarrollo de competencias argumentativas. UTP Pereira. pág. 99. Tomado del repositorio: <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/dspace/handle/11059/3879>

No es verdad que “legalizar todas las drogas” pueda combatir el narcotráfico y las enfermedades que llevan asociadas, como afirmaba el pasado 6 de febrero Joan Saura. El ex delegado del Gobierno en el Plan Nacional sobre Drogas, Miguel Solans Soteras, cuestiona las irresponsables manifestaciones de Saura y asegura que la legalización “aumenta el consumo, no ayuda al drogadicto y no evita el tráfico” de estupefacientes.

En un artículo de opinión publicado por LA VANGUARDIA tres días después de que Saura, consejero de Interior y Relaciones Institucionales de la Generalitat de Cataluña, hiciera sus declaraciones a TV3, Solans argumenta hasta un total de 11 razones contra la legalización de las drogas “reflexiones que creo pueden servir de modesta base para afrontar este delicado problema”, dice el experto.

Aunque no estén relacionados en el mismo orden en que los presenta Solans Soteras en su artículo, éstos son los 11 argumentos del ex delegado del Gobierno para decir ‘no’ a la legalización de las drogas sugerida por Saura:

1. Todo negocio lícito importante origina un mercado negro tan importante o más (petróleo, armas, obras de arte, metales preciosos, tabaco...)
2. La legalización no supondría la desaparición de los actuales capos productores: éstos pueden organizarse en oligopolio como oferentes legales. Sus medios económicos se lo permiten y presionan a favor de la legalización, bajarían los precios, pero éstos se compensarían con un mayor volumen de venta-consumo.
3. La legalización es una medida que no puede llevarse a cabo en un solo país.
4. La posibilidad de acuerdo internacional en este sentido es remota. La posición en contra de la comunidad internacional está recogida en la convención del año 1988, suscrita por todas las naciones del mundo.
5. Es preciso definir qué se quiere legalizar: ¿La heroína, la cocaína, el hachís, las anfetaminas? ¿Todas o sólo alguna de ellas?
6. También hay que responder a: ¿Para quién se legaliza? ¿Para los mayores de edad? ¿Para los que ya son drogadictos? ¿Para los que conscientemente desean empezar a serlo?
7. Si se legaliza sólo para mayores de edad, ¿cómo se impide que haya un mercado ilegal para los menores? Si sólo se legaliza para drogodependientes, ¿cómo se identifican y censan? ¿Cómo se impide el tráfico ilegal desde los identificados y controlados hacia los que no quieren darse a conocer (razones familiares, laborales...) o lo son esporádicamente? ¿Qué pasa si quieren más dosis de las recetadas?
8. Si se venden libremente productos muy tóxicos como las drogas, ¿cómo puede mantenerse el control drástico sobre los medicamentos precisamente para evitar los efectos secundarios indeseados? La acción administrativa del Estado en ese terreno quedaría deslegitimada.
9. En el caso de accidentes, ¿qué responsabilidad legal asumen el Estado y los profesionales que participan en la distribución? ¿Cómo puede evitarse una sobredosis? ¿Cómo se evita que se compartan jeringuillas? ¿Se le ha explicado al contribuyente que deberá sufragar la distribución de unas drogas legales a través de una red pública?

10. *El abaratamiento de la droga no equivale a erradicar la delincuencia. Ejemplo: en Nueva York, hoy mismo, donde los precios han disminuido drásticamente, la delincuencia ha seguido aumentando.*
11. *La legalización parcial y controlada ya existe en España: en todas las comunidades autónomas hay programas de administración de metadona para heroinómanos censados. Su resultado es modesto y no ha erradicado el problema.*

Solans Soteras cierra su artículo contra la legalización, entre otras, con las siguientes conclusiones: “aumenta el consumo; no favorece la recuperación y la reinserción del drogadicto; no ayuda al drogadicto; no desaparecería el tráfico, las mafias seguirían existiendo; permite la autodestrucción del individuo; el abaratamiento no erradicaría la delincuencia; el coste económico de las drogas legales deberá sufragarlo el contribuyente; y la acción del Estado quedaría deslegitimada al permitir la venta de productos tóxicos con efectos secundarios”.

Fuente: forumlibertas

Una vez leído, analizado e interpretado el texto anterior invitaremos a los estudiantes a responder a las preguntas de selección múltiple con una única respuesta que aparece a continuación y que se incluyen al final de la tabla correspondiente al anexo 2:

Es de anotar que para hacer el análisis respectivo a esta prueba se tendrá en cuenta la rejilla de valoración que propone el ICFES y que retomamos igualmente a Marín C (2013).

Ejercicio 2. Análisis al texto “11 razones contra la legalización de las drogas”.

Prueba pre-test. Ejercicio analítico del investigador

Tabla 406: Análisis al texto “11 razones contra la legalización de las drogas”.

Párrafo	Lo que dice el texto	Lo que hace el texto	Preguntas que podremos realizar en el test
1	No es verdad que “legalizar todas las drogas” pueda combatir el narcotráfico y las enfermedades que llevan asociadas, como afirmaba el pasado 6 de febrero Joan Saura. El ex delegado del Gobierno en el Plan Nacional sobre Drogas, Miguel Solans Soteras, cuestiona las irresponsables manifestaciones de Saura y asegura que la legalización “aumenta el consumo, no ayuda al drogadicto y no evita el tráfico” de estupefacientes.	El autor de este artículo de opinión es Víctor Ruiz y expone los planteamientos de Miguel Solans, frente a los de Joan Saura, y dice: - propone que: “legalizar todas las drogas, no combate el narcotráfico y las enfermedades afines” -el proponente de este artículo de opinión reflexiona y hace una ilustración sobre el tema, después de: “ <i>las afirmaciones del ex delegado del gobierno en el plan nacional sobre drogas</i> ”. Joan Saura. - El señor Miguel Solans en este artículo de opinión plantea que: “la legalización aumenta el consumo, no ayuda al drogadicto y no evita el tráfico” de estupefacientes”.	<p>¿Quién es el autor de este texto?</p> <p>a. Rafael Pombo b. Víctor Ruiz c. Gustavo Marín</p> <p>¿Cuál será la profesión del autor de este artículo?</p> <p>a. Periodista del periódico la vanguardia b. Exdelegado del gobierno de la Generalitat de Cataluña c. Farmacólogo</p> <p>¿Qué dice el autor de este texto?</p> <p>a. Que legalizar todas las drogas, no combate el narcotráfico y las enfermedades afines b. Que la legalización de las drogas traerá beneficios para la sociedad c. Que legalizando las drogas bajarán los índices delincuenciales.</p> <p>¿El autor de este texto dice que hay dos personas que tienen posiciones contrarias, quienes son?</p> <p>a. Miguel Solans y Joan Saura b. Víctor Ruiz y Gustavo Marín c. Simón Bolívar y Santander</p> <p>¿En qué periódico se publicó este texto?</p> <p>a. En la tarde b. En el tiempo c. En la vanguardia</p> <p>¿Quién dice que no es verdad que “legalizar todas las</p>
2	En un artículo de opinión publicado por LA VANGUARDIA tres días después de que Saura, consejero de Interior y Relaciones Institucionales de la Generalitat de Cataluña, hiciera sus declaraciones a TV3, Solans argumenta hasta un total de 11 razones contra la legalización de las drogas. “La reciente intervención del consejero Saura, con un claro sentido electoral, de defender la legalización de todas las drogas, me lleva a plantear una serie de	El autor de este artículo de opinión Víctor Ruiz hace que: - El público analice de las tesis propuestas por Miguel Solans sobre la legalización de las drogas quien dice que La reciente intervención del consejero Saura, con un claro sentido electoral, de defender la legalización de todas las drogas, me lleva a plantear una serie de reflexiones que creo pueden servir de modesta base para afrontar este delicado problema”,	

Tabla 406: Análisis al texto "11 razones contra la legalización de las drogas".

Párrafo	Lo que dice el texto	Lo que hace el texto	Preguntas que podremos realizar en el test
	reflexiones que creo pueden servir de modesta base para afrontar este delicado problema", dice el experto.		<p>drogas" puede combatir el narcotráfico y las enfermedades?</p> <p>a. Miguel Solans b. Joan Saura c. Gustavo Marín</p> <p>¿Cuál es la tesis de Miguel Solans?. Que la legalización de las drogas:</p> <p>a. Aumenta el consumo, no ayuda al drogadicto y no evita el tráfico b. Beneficia a la sociedad y a la salud pública c. Resocializa a los drogadictos</p> <p>¿Qué pasó el pasado 6 de febrero?</p> <p>a. Derribaron las torres gemelas de nueva York b. El ex delegado de gobierno Joan Saura, afirmo que legalizar todas las drogas puede combatir el narcotráfico y las enfermedades que llevan asociadas c. Simón Bolívar liberó a Colombia</p> <p>El cargo de Miguel Solans es?:</p> <p>a. Periodista de "forumlibertas" b. Ex delegado del gobierno de la Generalitat de Cataluña Consejero del interior y relaciones institucionales de la Generalitat de Cataluña c. conlleva a enfermedades</p>
3	La legalización no supondría la desaparición de los actuales capos productores: éstos pueden organizarse en oligopolio como oferentes legales. Sus medios	Víctor Ruiz cita las tesis de de Miguel solans quien es un contradictor de la legalización de las drogas El autor del texto plantea que el proponente de estas tesis señala que: "la legalización no	Miguel Solans está en contra de legalizar las drogas porque?: <p>a. Aumenta el consumo</p>

Tabla 406: Análisis al texto "11 razones contra la legalización de las drogas".

Párrafo	Lo que dice el texto	Lo que hace el texto	Preguntas que podremos realizar en el test
	económicos se lo permiten y presionan a favor de la legalización, bajarían los precios, pero éstos se compensarían con un mayor volumen de venta-consumo.	<i>supondría la desaparición de los actuales capos"</i> afirmación del proponente a favor de sus tesis: "los capos pueden organizarse en oligopolio como oferentes legales" El autor del texto también cita otros argumentos de Solans: "la legalización bajaría los precios, pero se compensarían con un mayor volumen de venta-consumo"	<ul style="list-style-type: none"> b. No ayuda al drogadicto c. No evita el tráfico de estupefacientes d. Todas las anteriores <p>¿Joan Saura está a favor de legalizar las drogas porque?:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Puede combatir el narcotráfico b. No conlleva a enfermedades c. Sería un excelente negocio d. Toda las anteriores <p>¿Dónde publica Miguel Solans sus declaraciones?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. TV3 b. Diario LA VANGUARDIA c. Periódico EL TIEMPO <p>¿Quién dice que las 11 razones contra la legalización de las drogas ayudan a reflexionar el problema?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Miguel Solans b. Joan Saura c. Víctor Ruiz d. Gustavo Marín
4	La legalización es una medida que no puede llevarse a cabo en un solo país.	Miguel Solans cita que: " <i>la legalización no puede darse en un solo país</i> ". hace una confrontación de las tesis y posiciones de Joan Saura confrontándolas	Lo que podría pasar con la legalización es que los "Capos"?

Tabla 406: Análisis al texto “11 razones contra la legalización de las drogas”.

Párrafo	Lo que dice el texto	Lo que hace el texto	Preguntas que podremos realizar en el test
		<i>con estudios investigativos sobre los resultados en otros países en donde el uso las drogas es permitido</i>	<p>precio de la droga</p> <p>c. A los capos les gustaría llegar a las instancias de poder como el senado, la presidencia de la república para legislar a su modo sobre la droga</p> <p>d. Toda las anteriores</p>
5	La posibilidad de acuerdo internacional en este sentido es remota. La posición en contra de la comunidad internacional está recogida en la convención del año 1988, suscrita por todas las naciones del mundo	<p>El autor de este artículo de opinión hace una confrontación sobre la tesis planteada por Sauray expone que: <i>"no es cierto que las drogas son peligrosas porque están prohibidas, o que esto genere violencia</i>. En este sentido la mayoría de los países están en contra de la legalización</p> <p>El autor del texto de opinión recoge los planteamientos hechos por Solans al plantear que: <i>"es muy difícil hacer que los gobernantes de todos los países estén de acuerdo en este sentido"</i></p>	<p>Según Miguel Solans, ¿Qué puede suceder con la legalización de las drogas?</p> <p>a. Aumentaría el precio</p> <p>b. Sería un negocio para el estado</p> <p>c. Toda la sociedad sería beneficiada</p> <p>d. Habría más venta y más consumo</p> <p>¿Según Miguel Solans, la legalización es una medida que debe darse en?</p> <p>a. Una región</p> <p>b. Un país</p> <p>c. Todos los países</p> <p>d. Ninguna las anteriores</p> <p>¿Quiénes están a favor de la legalización de las drogas, señalan que éstas deben ser legalizadas para?</p> <p>a. Los mayores de edad</p> <p>b. Los que ya son drogadictos</p> <p>c. Los menores de dad</p> <p>d. Todas las anteriores</p> <p>¿En qué acuerdo internacional está concentrada la posición en contra de las drogas, suscrita por todas las naciones del</p>

Tabla 406: Análisis al texto “11 razones contra la legalización de las drogas”.

Párrafo	Lo que dice el texto	Lo que hace el texto	Preguntas que podremos realizar en el test
			<p>mundo?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. Acuerdo binacional b. Acuerdo nacional c. Convención del año 1988 d. Todas las anteriores
6	Es preciso definir qué se quiere legalizar: ¿La heroína, la cocaína, el hachís, las anfetaminas? ¿Todas o sólo alguna de ellas?	Miguel Solans cita argumento por el ejemplo al plantear que: "Es preciso definir qué se quiere legalizar: ¿La heroína, la cocaína, el hachís, las anfetaminas? ¿Todas o sólo alguna de ellas?"	<p>Quiénes están a favor de la legalización de las drogas ¿Qué tipo de drogas sugieren legalizar?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. La heroína b. La cocaína c. La marihuana d. Toda las anteriores <p>¿Cuál problema identifica Miguel Solans, cuando considera la posibilidad de legalizar las drogas sólo para los mayores de edad?</p> <ul style="list-style-type: none"> a. La publicidad que habría que hacer para los mayores de edad b. Los costos de la droga en las calles c. La dificultad de controlar el mercado ilegal para los menores de edad d. Todas las anteriores <p>Según Miguel Solans, ¿Cuál o cuáles pueden ser las consecuencias de que un drogadicto sufra un accidente al consumir drogas?:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. El drogadicto asumiría los riesgos sin que sea problema de nadie b. El Estado tendría que asumir responsabilidades si le pasara algo, y esto puede ser muy costoso c. Solo la familia debería hacerse cargo d. El consumir drogas no conlleva a accidentes

Tabla 406: Análisis al texto "11 razones contra la legalización de las drogas".

Párrafo	Lo que dice el texto	Lo que hace el texto	Preguntas que podremos realizar en el test
7	También hay que responder a: ¿Para quién se legaliza? ¿Para los mayores de edad? ¿Para los que ya son drogadictos? ¿Para los que conscientemente desean empezar a serlo?	Solans propone que: <i>"hay que tener en cuenta para quien se va a legalizar, si para los mayores, par los drogadictos o para todos"</i>	Según Miguel Solans, ¿A qué conduce el precio bajo de las drogas? a. Incremento de la delincuencia b. Baja en el consumo c. Bajan los índices delincuenciales d. Ninguna las anteriores Quiénes están a favor de la legalización de las drogas señalan que en los países en donde el uso y consumo de drogas es legal, ¿Suele pasar qué? a. Los drogadictos viven contentos y no hacen daños b. Las sociedades son unidas y crecientes c. El resultado es modesto y no ha erradicado el problema d. Los drogadictos son modelos a seguir
8	Si se legaliza sólo para mayores de edad, ¿cómo se impide que haya un mercado ilegal para los menores? Si sólo se legaliza para drogodependientes, ¿cómo se identifican y censan? ¿Cómo se impide el tráfico ilegal desde los identificados y controlados hacia los que no quieren darse a conocer (razones familiares, laborales...) o lo son esporádicamente? ¿Qué pasa si quieren más dosis de las recetadas?	Solans en este artículo de opinión propone que: <i>"¿Cómo se impide que haya un mercado ilegal para los menores? Si sólo se legaliza para drogodependientes,"</i> De igual manera se hace el siguiente interrogante: <i>¿Cómo se impide el tráfico ilegal desde los identificados y controlados hacia los que no quieren darse a conocer (razones familiares, laborales...) o lo son esporádicamente?</i>	¿Por qué la expresión "legalizar todas las drogas" está entre comillas? a. Porque la oración se ve más bonita b. Porque son palabras dichas o expresadas por otra persona en particular c. Porque es el tema que se está tratando ¿La expresión "todas las drogas" se refiere a? a. La marihuana b. Los bombones c. Marihuana y cocaína d. Todas las drogas en general
9	Si se venden libremente productos muy tóxicos como las drogas, ¿cómo puede mantenerse el	Miguel Solans señala que: <i>"¿Cómo se impide el tráfico ilegal desde los identificados y controlados hacia los que no quieren darse a conocer (razones</i>	¿Por qué el primer párrafo empieza con la expresión "No es verdad"? a. Porque está afirmando y de acuerdo con lo dicho por Joan

Tabla 406: Análisis al texto "11 razones contra la legalización de las drogas".

Párrafo	Lo que dice el texto	Lo que hace el texto	Preguntas que podremos realizar en el test
	control drástico sobre los medicamentos precisamente para evitar los efectos secundarios indeseados? La acción administrativa del Estado en ese terreno quedaría deslegitimada.	familiares, laborales...) o lo son esporádicamente?" Solans plantea que: "La acción administrativa del Estado en ese terreno quedaría deslegitimada."	Saura b. Porque es amigo y coautor de la tesis de Joan Saura c. Porque esta refutando y negando las afirmaciones hechas por Joan Saura
10	En el caso de accidentes, ¿qué responsabilidad legal asumen el Estado y los profesionales que participan en la distribución? ¿Cómo puede evitarse una sobredosis? ¿Cómo se evita que se compartan jeringuillas? ¿Se le ha explicado al contribuyente que deberá sufragar la distribución de unas drogas legales a través de una red pública?	Miguel Solans en este artículo de opinión propone que: "En el caso de accidentes, ¿qué responsabilidad legal asumen el Estado y los profesionales que participan en la distribución?" Señala que: "¿Cómo se evita que se compartan jeringuillas? ¿Se le ha explicado al contribuyente que deberá sufragar la distribución de unas drogas legales a través de una red pública?"	Por qué Miguel Solans califica como irresponsables las manifestaciones de Saura? a. Porque es enemigo de Saura b. Porque para este la legalización de las drogas "aumenta el consumo, no ayuda al drogadicto y no evita el tráfico" c. Porque comparte los planteamientos hechos por Saura ¿Cataluña está ubicada en? a. Colombia b. España c. Estados Unidos d. No se sabe
11	El abaratamiento de la droga no equivale a erradicar la delincuencia. Ejemplo: en Nueva York, hoy mismo, donde los precios han disminuido drásticamente, la delincuencia ha seguido aumentando.	Solans hace una ilustración por medio de un argumento por el ejemplo y plantea que: "en Nueva York, hoy mismo, donde los precios han disminuido drásticamente, la delincuencia ha seguido aumentando."	¿Qué hace el cuarto párrafo? a. Una introducción b. Hace una conclusión c. Invita a pensar el problema d. Expresa lo dicho por Joan Saura
12	La legalización parcial y controlada ya existe en España: en todas las comunidades autónomas hay	Miguel Solans señala que: "en todas las comunidades autónomas hay programas de administración de metadona para heroinómanos	¿La expresión "negocio ilícito" se refiere a?: a. Cuando se trata de negocios todo está permitido b. Hay negocios que no se deben hacer

Tabla 406: Análisis al texto “11 razones contra la legalización de las drogas”.

Párrafo	Lo que dice el texto	Lo que hace el texto	Preguntas que podremos realizar en el test
	programas de administración de metadona para heroinómanos censados. Su resultado es modesto y no ha erradicado el problema.	censados. Su resultado es modesto y no ha erradicado el problema.”	<p>c. Hay negocios que dejan altas rentabilidades</p> <p>d. Toda las anteriores</p> <p>La expresión “mercado negro” se refiere a?:</p> <p>a. Que el petróleo y algunos metales son de color negro</p> <p>b. El comercio que no cuenta con el permiso de un país y no paga impuestos</p> <p>c. El comercio formal</p> <p>d. Se parece a lo que pasa con el petróleo, que como hay quienes no pueden comprarlo al precio oficial, acuden a quienes lo venden sin control y por ello se exponen a que les vendan un producto de mala calidad</p> <p>¿Miguel Solans contradice a Saura, por qué?</p> <p>a. Es un politiquero</p> <p>b. Son irresponsables sus afirmaciones</p> <p>c. Es un acérrimo defensor de la legalización</p>

Fuente: Marín Cárdenas G. (2013)

Para hacer el análisis de resultados a esta dimensión 3 Textual Discursiva usaremos igualmente la Rejilla “Prueba Diagnóstica” (Pre-test) del mismo autor Marín Cárdenas G. (2013).

Rejilla “Prueba Diagnóstica” (pre-test)

Rejilla “Prueba Diagnóstica” (pre-test)

Nivel	Preguntas	Índice de Calificación			
		5	3	1	%
Literal	A. ¿Quién es el autor de este texto? a. Miguel Solans b. Joan Saura c. Víctor Ruiz				3
	B. ¿Quién expresa que no es verdad que “Legalizar todas las drogas” pueda combatir el narcotráfico y las enfermedades que éstas conllevan? a. Miguel Solans b. Joan Saura c. Víctor Ruiz d. Gustavo Marín				3
	C. ¿Cuál es la tesis de Miguel Solans?. Que la legalización de las drogas: a. “Aumenta el consumo, no ayuda al drogadicto y no evita el tráfico” b. Beneficia a la sociedad y a la salud pública c. Resocializa a los drogadictos				3
	D. ¿Cuál es la tesis de Joan Saura? a. Que no deben legalizar las drogas b. “legalizar todas las drogas, puede combatir el narcotráfico y las enfermedades que llevan asociadas” c. Con la legalización de las drogas, todos los integrantes de la sociedad pierden				3
	E. ¿Qué pasó el pasado 6 de febrero? a. Derribaron las torres gemelas de nueva York b. El ex delegado de gobierno Joan Saura, afirmo que legalizar todas las drogas puede combatir el narcotráfico y las enfermedades que llevan asociadas c. Simón Bolívar liberó a Colombia				3
Literal	F. ¿El cargo de Miguel Solans es?: a. Periodista de “forumlibertas” b. Ex delegado del gobierno de la Generalitat de Cataluña c. Consejero del interior y relaciones institucionales de la Generalitat de Cataluña				3
	G. ¿Miguel Solans está en contra de legalizar las drogas porque?: a. Aumenta el consumo b. No ayuda al drogadicto c. No evita el tráfico de estupefacientes d. Toda las anteriores				3

Nivel	Preguntas	Índice de Calificación			
		5	3	1	%
Literal	H. ¿Miguel Solans está en contra de legalizar las drogas porque?:				3
	a. Aumenta el consumo				
	b. No ayuda al drogadicto				
	c. No evita el tráfico de estupefacientes				
	d. Todas las anteriores				
	I. ¿Joan Saura está a favor de legalizar las drogas porque?:				3
	a. Puede combatir el narcotráfico				
	b. No conlleva a enfermedades				
	c. Sería un excelente negocio				
	d. Toda las anteriores				
	J. ¿Dónde publica Miguel Solans sus declaraciones?				3
	a. TV3				
	b. Diario LA VANGUARDIA				
	c. Periódico EL TIEMPO				
	K. ¿Quién dice que las 11 razones contra la legalización de las drogas ayudan a reflexionar el problema?				3
	a. Miguel Solans				
	b. Joan Saura				
	c. Víctor Ruiz				
	d. Gustavo Marín				
	L. ¿Lo que podría pasar con la legalización es que los “Capos”?				3
	a. Se organicen y ofrezcan la droga como en grandes empresas				
	b. Sus organizaciones tendrían el poder para bajar o subir el precio de la droga				
	c. A los capos les gustaría llegar a las instancias de poder como el senado, la presidencia de la república para legislar a su modo sobre la droga				
	d. Toda las anteriores				
Literal	M. Según Miguel Solans, ¿Qué puede suceder con la legalización de las drogas?				3
	a. Aumentaría el precio				
	b. Sería un negocio para el estado				
	c. Toda la sociedad sería beneficiada				
	d. Habría más venta y más consumo				

Nivel	Preguntas	Índice de Calificación			
		5	3	1	%
Literal	N. ¿Según Miguel Solans, la legalización es una medida que debe darse en?				3
	a. Una región				
	b. Un país				
	c. Todos los países				
	d. Ninguna las anteriores				
	O. ¿Quiénes están a favor de la legalización de las drogas, señalan que éstas deben ser legalizadas para?				3
	a. Los mayores de edad				
	b. Los que ya son drogadictos				
	c. Los menores de edad				
	d. Todas las anteriores				
	P. ¿En qué acuerdo internacional está concentrada la posición en contra de las drogas, suscrita por todas las naciones del mundo?				3
	a. Acuerdo binacional				
	b. Acuerdo nacional				
	c. Convención del año 1988				
	d. Toda las anteriores				
	Q. Quiénes están a favor de la legalización de las drogas ¿Qué tipo de drogas sugieren legalizar?				3
	a. La heroína				
	b. La cocaína				
	c. La marihuana				
	d. Toda las anteriores				
Literal	R. ¿Cuál problema identifica Miguel Solans, cuando considera la posibilidad de legalizar las drogas sólo para los mayores de edad?				3
	a. La publicidad que habría que hacer para los mayores de edad				
	b. Los costos de la droga en las calles				
	c. La dificultad de controlar el mercado ilegal para los menores de edad				
	d. Todas las anteriores				
	S. Según Miguel Solans, ¿Cuál o cuáles pueden ser las consecuencias de que un drogadicto sufra un accidente al consumir drogas?:				3
	a. El drogadicto asumiría los riesgos sin que sea problema de nadie				
	b. El Estado tendría que asumir responsabilidades si le pasara algo, y esto puede ser muy costoso				
	c. Solo la familia debería hacerse cargo				
	d. El consumir drogas no conlleva a accidentes				

Nivel	Preguntas	Índice de Calificación			
		5	3	1	%
	T. Según Miguel Solans, ¿A qué conduce el precio bajo de las drogas?				3
	a. Incremento de la delincuencia				
	b. Baja en el consumo				
	c. Bajan los índices delincuenciales				
	d. Ninguna las anteriores				
	U. Quiénes están a favor de la legalización de las drogas señalan que en los países en donde el uso y consumo de drogas es legal, ¿Suele pasar qué?				3
	a. Los drogadictos viven contentos y no hacen daños				
	b. Las sociedades son unidas y crecientes				
	c. El resultado es modesto y no ha erradicado el problema				
	d. Los drogadictos son modelos a seguir				
					Subtotal 60 puntos

Nivel	Preguntas	Índice de Calificación			
		5	3	1	%
	V. ¿Cuál será la profesión del autor de este artículo?				3,3
	a. Periodista de "forumlibertas"				
	b. Exdelegado del gobierno de la generalitat de Cataluña				
	c. Consejero del interior y relaciones institucionales de la Generalitat de Cataluña				
Inferencial	W. ¿Qué dice el autor de este texto?				3,3
	a. Que hay un debate en el tema de legalización de las drogas				
	b. Que la legalización de las drogas traerá beneficios para la sociedad				
	c. Que legalizando las drogas bajaran los índices delincuencia				
	X. El autor de este texto plantea que hay dos personas que tienen posiciones contrarias, ¿Quiénes son?				3,3
	a. Miguel Solans				
	b. Joan Saura				
	c. Víctor Ruiz				
	d. Gustavo Marín				

Nivel	Preguntas	Índice de Calificación			
		5	3	1	%
inferencial	Y. ¿Por qué la expresión “legalizar todas las drogas” está entre comillas? a. Porque la oración se ve más bonita b. Porque son palabras dichas o expresadas por otra persona en particular c. Porque es el tema que se está tratando				3,3
	Z. ¿La expresión “todas las drogas” se refiere a? a. La marihuana b. Los bombones c. Marihuana y cocaína d. Todas las drogas en general				3,3
	AA. ¿Por qué el primer párrafo empieza con la expresión “No es verdad”? a. Porque esta afirmando y de acuerdo con lo dicho por Joan Saura b. Porque es amigo y coautor de la tesis de Joan Saura c. Porque esta refutando y negando las afirmaciones hechas por Joan Saura				3,3
	BB. ¿Por qué Miguel Solans califica como irresponsables las manifestaciones de Saura? a. Porque es enemigo de Saura b. Porque para este la legalización de las drogas “aumenta el consumo, no ayuda al drogadicto y no evita el tráfico” c. Porque comparte los planteamientos hechos por Saura				3,3
	CC. ¿Cataluña está ubicada en? a. Colombia b. España c. Estados Unidos d. No se sabe				3,3
inferencial	DD. ¿Qué hace el cuarto párrafo? a. Una introducción b. Hace una conclusión c. Invita a pensar el problema d. Expresa lo dicho por Joan Saura				3,3

Nivel	Preguntas	Índice de Calificación			
		5	3	1	%
inferencial	EE. ¿La expresión “negocio ilícito” se refiere a?: a. Cuando se trata de negocios todo está permitido b. Hay negocios que no se deben hacer c. Hay negocios que dejan altas rentabilidades d. Toda las anteriores				3,3
	FF. ¿La expresión “mercado negro” se refiere a?: a. Que el petróleo y algunos metales son de color negro b. El comercio que no cuenta con el permiso de un país y no paga impuestos c. El comercio formal d. Se parece a lo que pasa con el petróleo, que como hay quienes no pueden comprarlo al precio oficial, acuden a quienes lo venden sin control y por ello se exponen a que les vendan un producto de mala calidad				3,3
	GG. ¿La palabra “Capos” se refiere a?: a. A quienes protagonizaron la serie de televisión “los capos de la mafia” b. A personas inescrupulosas c. A quienes actúan ilegalmente en el mercado negro de las drogas y cometen delitos				3,3
	HH. ¿Qué hace el último párrafo de este artículo? a. Enumera preocupaciones b. Hace una conclusión donde reitera la tesis con las ideas más importantes que la sustentan c. El autor se despide y deja abierto el debate d. Vuelve a desarrollar las ideas de la tesis				3,3
Subtotal 40 puntos					
Total: 100 puntos					

Fuente: Marín Cárdenas G. (2013)

D. Dimensión 4. Estratégica - Pragmática:

Referida esta dimensión No 4 **Estratégica - Pragmática** de la Competencia Comunicativa y que es entendida como **“las destrezas y conocimientos necesarios para lograr la eficacia en la comunicación.** Está relacionada **con el uso funcional de los recursos lingüísticos para producir las llamadas funciones del lenguaje** o los “actos de habla” Fuente: (Jiménez B. José R. 2010)

Para abordar esta dimensión No. 4 a nivel de **pretest** utilizaremos algunos ejercicios específicos con los cuales pondremos a los estudiantes en contexto para identificar con ellos *la capacidad que tienen los estudiantes para adecuar su discurso según el propósito comunicativo, seleccionar los términos adecuados según el público al que va dirigido y seguir las pautas y estructuras según el tipo de texto que desea construir (redactar o pronunciar) y hacerlo.*

Hemos retomado el instrumento igualmente el trabajado de Flórez P Cárcamo³ en materia de diagnóstico de lenguaje con relación a la dimensión estratégica o pragmática para ello recurren a la utilización de la producción de texto libre en donde ubican al estudiante en una situación comunicativa específica y le dan la alternativa al estudiante para que sea él quien se anticipe y oriente la intención comunicativa del texto.

A continuación se le presentan al estudiante una serie de ejercicios relacionados con sus competencias sociocomunicativas, los cuales deberá realizar según las instrucciones para cada ítem.

Actividad N° 1 Producción de texto libre:

Elige una de las siguientes situaciones hipotéticas y crea un relato fantástico siguiendo el modelo de un cuento: Utiliza conectores, puedes desarrollar diálogos entre los personajes y escribe de manera clara.

Para darle más interés a tu historia, considera las reacciones de personajes, los incidentes que ocurrirán, los diálogos que surgen y quién será el protagonista de la historia.

- **¿Qué pasaría si un día despiertas y te das cuenta de que se han extinguido todos los animales en el planeta Tierra?**
- **Imagina que eres un superhéroe o una heroína y tienes que salvar a tu ciudad de un meteorito gigante. ¿Qué harías? ¿Cuáles superpoderes utilizarías?**
- **¿Qué pasaría si despertaras y fueras el presidente de Colombia por un día? ¿Qué cosas harías?**

³ Flores, P., Cárcamo, L., Scheihing, E., Casanova, R., & Díaz, C. DESARROLLO DEL PRIMERA ITERACIÓN DE LA ESTRATEGIA INTEGRAL DE EVALUACIÓN PARA LA MEDICIÓN DE COMPETENCIAS SOCIOCOMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES PARTICIPANTES DEL PROYECTO KELLUWEN (FONDEF D08I-1074).

Anexo 6: Plan de intervención de las sesiones desarrolladas utilizando las TIC a través del *Método ABP*

Es pertinente retomar aquí que para describir los elementos e instancias que se siguieron para la aplicación de la intervención didáctica en el grupo experimental, se retomaron los aportes de Kenley (1999) citado por Ynga & Milagros (2013) los cuales plantean que:

- a) *Con respecto a la responsabilidad de generar el ambiente de aprendizaje y los materiales de enseñanza: la situación de aprendizaje es presentada por el profesor y el material de aprendizaje es seleccionado por los alumnos.*
- b) *Relacionada con la secuencia en el orden de las acciones a aprender: los alumnos participan activamente en la generación de la secuencia.*
- c) *En cuanto a los momentos en los que se trabaja en los problemas y ejercicios: antes de presentar el material que se aprenderá.*
- d) *La responsabilidad de aprendizaje: los alumnos asumen una responsabilidad activa en su aprendizaje*
- e) *Presencia del experto: el profesor es un tutor, pero no tiene un papel directivo; es parte del grupo de aprendizaje.*
- f) *Evaluación: el alumno juega un papel activo en su evaluación y la de su grupo de trabajo.*

Asimismo para llegar a definir que efectivamente existía un problema se tuvieron en cuenta los 7 pasos propuestos por Vizcarro & Suárez (s.f.) para la resolución del problema. Estos corresponden a:

1. **Aclarar conceptos y términos:** *Se trata de aclarar posibles términos del texto del problema que resulten difíciles (técnicos) o vagos, de manera que todo el grupo comparta su significado.*
2. **Definir el problema:** *Es un primer intento de identificar el problema que el texto plantea. Posteriormente, tras los pasos 3 y 4, podrá volverse sobre esta primera definición si se considera necesario.*
3. **Analizar el problema:** *En esta fase, los estudiantes aportan todos los conocimientos que poseen sobre el problema tal como ha sido formulado, así como posibles conexiones que podrían ser plausibles. El énfasis en esta fase es más en la cantidad de ideas que en su veracidad (lluvia de ideas).*
4. **Realizar un resumen sistemático** *con varias explicaciones al análisis del paso anterior: Una vez generado el mayor número de ideas sobre el problema, el grupo*

trata de sistematizarlas y organizarlas resaltando las relaciones que existen entre ellas.

5. Formular objetivos de aprendizaje: *En este momento, los estudiantes deciden qué aspectos del problema requieren ser indagados y comprendidos mejor, lo que constituirá los objetivos de aprendizaje que guiarán la siguiente fase.*

6. Buscar información adicional fuera del grupo o estudio individual: *Con los objetivos de aprendizaje del grupo, los estudiantes buscan y estudian la información que les falta. Pueden distribuirse los objetivos de aprendizaje o bien trabajarlos todos, según se haya acordado con el tutor.*

7. Síntesis de la información recogida y elaboración del informe sobre los conocimientos adquiridos: *La información aportada por los distintos miembros del grupo se discute, se contrasta y, finalmente, se extraen las conclusiones pertinentes para el problema. (p. 14)*

La estructura y las sesiones trabajadas en la intervención didáctica con los estudiantes de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez, Pereira, Colombia correspondiente al grupo experimental fueron las siguientes:

a. Socialización de resultados del diagnóstico y acuerdos sobre el problema a resolver con el grupo experimental:

En esta primera sesión se programó en asocio con el docente titular de la asignatura de español y literatura que se tendría que reunir con la sección 1102, el grupo con los puntajes más bajos de toda la media académica y técnica de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, para darles a conocer sus dificultades académicas y lograr convocarlos para hacer parte del proyecto de investigación como grupo experimental.

En asocio con el equipo de investigadores se buscaría obtener la autorización de la coordinación académica de la institución para acordar posibles

fechas a desarrollar el ejercicio de intervención didáctica teniendo en cuenta que se utilizarían diferentes tecnologías y la utilización del *Método ABP*.

A partir de estas indicaciones el docente tendría claro que debería generar debate y consenso con los estudiantes de esta sección para que fueran ellos los que identificaran que había un problema académico y recoger de parte de ellos, de sus saberes previos y requerimientos los aspectos más relevantes a tener en cuenta para ser tenidos en cuenta en la intervención didáctica a desarrollar con ellos. Además de comprometerlos para que participaran de las pruebas que se les tendría que hacer a cada uno de ellos de forma adicional para hacer el seguimiento y control al proceso de mejoramiento (Ver imagen 1).

En reunión con los estudiantes de la sección 1102 el docente les presentó a través de la utilización de una gráfica expuesta en un video proyector los resultados obtenidos en el último periodo académico del año 2014 y posteriormente generó con ellos la reflexión en torno a los bajos resultados obtenidos por ellos, haciéndoles ver que en conjunto había sido la sección de toda la media académica y técnica de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira que había obtenido la puntuación más baja en lenguaje, además de hacerles ver que ellos eran de la Modalidad de Español y que por consiguiente deberían tener fortalecida la competencia comunicativa, realidad que era contraria para ese momento.

Es en este momento que el docente les indica que partiendo de esa realidad problémica de la sección quería vincularlos a todos en un proyecto de investigación con el equipo de investigadores, estudiantes de la de la Maestría en Informática

Educativa de la Universidad Norbert Wiener del Perú y los invitó a que hicieran parte de la intervención didáctica. Los estudiantes se mostraron interesados y prestos a participar del proyecto, con la intención de mejorar los resultados en la competencia comunicativa. Se ultimó la fecha y hora para la realización de la prueba de entrada.

b. Convocatoria a los estudiantes para diligenciar *Pretest* tipo *Prueba Saber 11* adaptado a las cuatro dimensiones de la Competencia Comunicativa:

Para la segunda sesión y previa la autorización de la coordinación de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira, se procedería a imprimir los *Pretest* con las preguntas que tendrían que diligenciar cada uno de los estudiantes de la sección 1102 y a partir de estos resultados corroborar si en efecto la dificultad persistía en ellos o no.

El docente reunió entonces a los estudiantes en el salón de clase, explicó el procedimiento, el tiempo que se tendría y las condiciones para responder a las preguntas y posteriormente procedió a entregarles los cuadernillos para realizar el *pretest* tipo *Pruebas Saber 11*, adaptado para las cuatro dimensiones de la competencia comunicativa. (Ver imagen 2).

c. Se recurre al grupo de estudiantes para planear y proponer actividades de solución:

Para la tercera sesión se pretendió socializar los resultados de la prueba de inicio y establecer los rangos en los que cada uno de los estudiantes de la sección 1102 se encontraban con respecto a la competencia comunicativa y sus cuatro dimensiones. Además se solicitaría que armaran equipos de trabajo y compartieran ideas para resolver la dificultad en esta competencia comunicativa, además se solicitaría a cada uno de ellos que trajera al salón de clase los equipos de cómputo, tabletas o celulares que tuviera para trabajar en la clase.

Ya en la clase y una vez entregados los ejercicios debidamente calificados teniendo en cuenta las rejillas correspondientes para cada dimensión el docente invitaría a los estudiantes para que analizaran los resultados obtenidos de forma individual y grupal y a partir de ellos generaran y propusieran estrategias para resolver la dificultad si es que aún persistían.

Después que los estudiantes se pudieron percatar que en efecto seguían con valoración de **bajo**, el docente los invitó a que generaran sugerencias y estrategias a seguir, de allí surgió por ejemplo la idea de utilizar las tecnologías (celulares, tabletas, portátiles y computadores de mesa) como apoyo a los procesos de enseñanza, asimismo le propusieron al docente trabajar en equipos, generar consultas extraclase, hacer exposiciones e incluso cambiar de metodología.

Se acuerda igualmente en esta sesión que para la siguiente clase se traerían otras ideas para complementar las posibles salidas al problema detectado por todos, les sugiere el docente que traigan para la próxima sesión sus celulares,

tabletas o computadores portátiles para trabajar en clase con ellos, además que fueran pensando en quiénes serían sus compañeros para armar equipos de trabajo. (Ver imagen 3 y 4).

d. Se socializan las ideas generadas en los grupos para la solución del problema.

Para la cuarta sesión se proyectó que el docente reuniría los estudiantes en equipos de trabajo y que utilizando los equipos traídos por ellos y los traídos por el docente les solicitaría que propusieran ideas, actividades y estrategias que fortalecieran la competencia comunicativa en sus diferentes dimensiones.

Igualmente en esta ocasión se planeó utilizando el computador de escritorio conectado a Internet que los estudiantes identificaran cuáles eran las dimensiones que componen la competencia comunicativa.

Una vez en clase en la sala de audiovisuales el docente socializó con los estudiantes qué dimensiones hacen parte de la competencia comunicativa y les solicitó a los estudiantes que se reunieran en grupos de tres estudiantes y utilizando los equipos de cómputo traídos por ellos o el docente (celulares, tabletas, portátiles o computador de mesa) empezaran la búsqueda de estrategias para cada una de las dimensiones vistas y socializadas anteriormente. (Ver imagen 5)

Una vez que los estudiantes indagan, utilizan los buscadores y metabuscadores de internet, hablan entre sí, indagan en sus tabletas y celulares

proceden a tomar apuntes y a socializar estas ideas con el docente, quien procede a tomar atenta nota de las ideas generadas por ellos.

e. Se seleccionan las ideas más pertinentes para su aplicación.

En esta misma cuarta sesión se proyectó que el docente en asocio con los estudiantes priorizaría las mejores ideas, las más pertinentes y coherentes para llevar a la práctica.

El docente toma atenta nota de cada una de las ideas sugeridas y sustentadas por los estudiantes y las somete a votación del grupo en relación si se tendrían en cuenta o no para su aplicación. (Ver imagen 6)

A partir de las diferentes sugerencias dadas por cada uno de los grupos se solicitó que las sustentaran y de allí surgieron entre otras las siguientes: usar aplicaciones móviles para mejorar la ortografía, utilizar fichas en cartulina para recordar reglas de acentuación, hacer exposiciones utilizando carteleras y afiches con ejercicios de comprensión de lectura y ubicación de tildes, signos de puntuación, emplear juegos didácticos, generar concursos por grupos con preguntas tipo Pruebas Saber 11 (Alcance la Estrella), emplear los sitios web especializados en textos con simulacros y exámenes en línea, utilizar los blogs y plataformas educativas gratuitas con temas relacionados con la competencia comunicativa, juegos con palabras de difícil ortografía y escribir en el piso las palabras utilizando letras en cartulina.

Una vez establecidas las actividades que se generarían el docente definió con los estudiantes qué grupo haría determinada actividad, en qué orden y el tiempo de aplicación para su puesta en funcionamiento. De esta manera se podría en práctica lo expuesto y sustentado por los grupos en la plenaria. Se acordó que en la siguiente sesión se traerían los materiales y se procedería a hacer la aplicación respectiva, donde cada grupo de estudiantes presentaría la actividad, daría las instrucciones, dirigiría la estrategia y evaluaría su temática con ejercicios prácticos.

f. Se pone en práctica las ideas generadas.

Para la quinta, sexta y séptima sesión sesión se proyectó que los estudiantes por equipos de trabajo socializarían la estrategia respectivas en el tiempo que ellos mismos establecieron y con los equipos audiovisuales y materiales didácticos que ellos mismos sugirieron en la clase anterior y el docente complementaría y haría los comentarios adicionales del caso, para clarificar, ampliar o corregir según fuera el caso.

Se planeó igualmente en esta ocasión que los estudiantes terminarían cada exposición o socialización de estrategia con una evaluación parcial del proceso, con la opción que fueran los mismos estudiantes los que pudieran tabular y sacar consolidados en materia de resultados de los ejercicios propuestos por ellos.

En esta sesión cada uno de los grupos procedió a socializar su temática utilizando los diferentes recursos tecnológicos y audiovisuales que tenía la institución y utilizando los equipos de cómputo traídos por los estudiantes

(Tabletas, celulares, portátiles y computadores de mesa). Finalmente cada equipo evaluó la estrategia y consolidó los resultados de la actividad impartida.

Finalmente en esta sesión se les recordó a los estudiantes que para la próxima sesión se haría el ejercicio de Prueba Final o *postest* a través del cuestionario publicado en la plataforma moodle al estilo Pruebas Saber 11, adaptado a las cuatro dimensiones y que determinaría si se había avanzado o no en fortalecer la competencia comunicativa. Además se seleccionó el grupo de estudiantes que separaría la sala de sistemas para la siguiente sesión. (Ver imágenes 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 13)

g. Se aplica el postest y se obtienen resultados.

Para la octava sesión se proyectó que los estudiantes realizarían el *postest* o Prueba Final a través de la utilización de los equipos de cómputo de la institución en la sala de sistemas conectados a internet a través de la plataforma moodle en donde cada uno tendría acceso al cuestionario tipo *Pruebas Saber 11*, adaptado a las diferentes dimensiones de la competencia comunicativa, el docente brindaría las indicaciones del caso para su diligenciamiento, determinaría el tiempo que tendría para realizarlo y lo que se esperaba de esta segunda prueba aplicada a ellos.

Posteriormente el docente ubicó a cada estudiante en su respectivo equipo y les brindó las coordenadas para acceder al cuestionario, además estuvo presto a resolver las inquietudes con respecto a los procedimientos a realizar por los estudiantes. (Ver imágenes 15 y 16).

h. Se evalúa entre todos los resultados obtenidos y la actividad realizada.

Para la novena y última sesión se proyectó que los estudiantes en asociación con el docente realizarían evaluación de los resultados obtenidos en el *postest* o Prueba Final y se procedería a evaluar la actividad la estrategia didáctica realizada en el marco del proyecto de investigación, además se recogerían algunas acciones de mejora para un posterior ejercicio con ellos mismos.

El docente en el salón de clase procedió a entregarle los resultados obtenidos en la prueba final a cada uno de los estudiantes y manifestándoles los avances obtenidos por ellos y el contraste con la prueba inicial o *pretest*. Invitó igualmente a que los estudiantes evaluaran y sacaran conclusiones en relación con el ejercicio realizado. La mayoría de estudiantes manifestó que aunque el avance no había sido tan significativo como se esperaba, sí se logró fortalecer la competencia comunicativa en sus diferentes dimensiones pasando de valoración bajo a valoración de básico.

Estuvieron de acuerdo que en relación con la dimensión gramatical que fue en la única que no hubo avances y por el contrario hubo un ligero decrecimiento y establecieron que se requería de mucho más tiempo para resolver más actividades. Además indicaron que les gustaba la metodología basada en problemas porque los hacía parte activa del proceso y no se sentían con la presión de la evaluación. (Ver imagen 14)

ANEXO 7: Juicios de Expertos

Para someter el instrumento a valoración de expertos se diseñó el siguiente instrumento.

Respetado lector le agradecemos tener en cuenta el siguiente cuadro para validar el instrumento.

Nota: El siguiente es el cuadro que sirve de base para hacer la validación del instrumento en mención, se ha constituido teniendo en cuenta los parámetros establecidos por la Universidad Norbert Wiener del Perú para la Maestría en Informática Educativa:

➤ **Experto 1.**

Nombre y Apellido del lector: Luis Ignacio González Ramírez

C.C. No. 91.235.776 de Bucaramanga

Títulos académicos:

- *Ingeniero de Sistemas del Instituto Politécnico de Donetsk (Ucrania)*
- *Magíster en Informática de la Universidad Industrial de Santander (Colombia)*

Sitio donde labora: Docente de la Universidad Industrial de Santander

Teléfono de contacto: 6344000 ext: 2678 Celular: 3167699145

Correo Electrónico: gonzalez@uis.edu.co – luisignagonzalez@gmail.com

Tabla 14: Instrumento para la Validación

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 -20 %	Regular 21 - 40 %	Bueno 41 - 60 %	Muy Bueno 61 - 80 %	Excelente 81 - 100%
1. Claridad	Lenguaje apropiado					X
2. Objetividad	Expresado en conductas observables					X
3. Organización	Organización lógica					X
4. Suficiencia	Comprende aspectos que son investigados					X
5. Intencionalidad	Adecuado para valorar el objeto de investigación					X
6. Coherencia	Se manifiesta en las preguntas efectuadas					X
7. Metodología	Es adecuado				X	

Fuente: Marín Cárdenas G. (2013)

Observaciones Generales:

Considero el instrumento a aplicar correcto y muy pertinente para lo que se espera evaluar. Los textos propuestos son claros, las preguntas evalúan de manera correcta lo que se desea, el instrumento servirá, en mi opinión, para lograr los objetivos planteados por los autores.

No obstante pienso que el número de preguntas (items) debe reducirse, o sino es posible, aplicar en 2 jornadas con suficiente tiempo entre ellas. Lo anterior, debido a que, aunque hay preguntas sencillas, también el cuestionario presenta buena cantidad que serán complejas para el estudiante. Por ejemplo, es el caso de aquellas que solicitan imaginar un final diferente para los textos propuestos en ellas. En estas preguntas el estudiante no solo debe imaginarse el nuevo final, sino que, además, debe estructurar y redactar los textos, descripciones y diálogos para plasmar de manera correcta en el papel lo que se imaginó (algo así como "poner en escena" lo imaginado).

Otro punto a tener en cuenta es cómo se van a analizar los resultados, es decir, se supone que el instrumento se aplica "antes de" y "después de" para poder concluir el impacto, en cuanto a mejoras en las competencias comunicativas, en el estudiante con la aplicación de la metodología ABP. En esta parte resalto la dificultad con las preguntas abiertas, ya que va a depender de la evaluación y comparación subjetiva por parte de los autores. Para las preguntas abiertas, considero, que los autores deben definir los criterios con que las van a evaluar, y así, de esta manera hacer más objetivo su posterior análisis. Se podría pensar en eliminar este tipo de preguntas, pero también se debe resaltar que si se desea realizar una buena evaluación es precisamente en este tipo de preguntas donde se puede determinar el nivel de progreso en cuanto a comunicación escrita.



Luis Ignacio González Ramírez

C.C. No. 91.235.776 de Bucaramanga

Docente de la Universidad Industrial de Santander

Teléfono de contacto: 6344000 ext: 2678 Celular: 3167699145

➤ **Experto No. 2.**

Nombre y Apellido del lector: LUZ ELIANA MARTÍNEZ

c.c. No. 24.695.368 de Dosquebradas

Títulos académicos: Licenciada en Educación Español y Comunicación Audiovisual de la UTP, Magister en Literatura de la UTP

Sitio donde labora: Institución Educativa INEM Felipe Pérez – Universidad Tecnológica de Pereira

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 -20 %	Regular 21 – 40 %	Bueno 41 – 60 %	Muy Bueno 61 – 80 %	Excelente 81 – 100%
1. Claridad	Lenguaje apropiado					x
2. Objetividad	Expresado en conductas observables					x
3. Organización	Organización lógica					x
4. Suficiencia	Comprende aspectos que son investigados					x
5. Intencionalidad	Adecuado para valorar el objeto de investigación					x
6. Coherencia	Se manifiesta en las preguntas efectuadas					x
7. Metodología	Es adecuada					x

Observaciones Generales:

Me parece que las preguntas son coherentes frente a la comprensión y producción de textos por parte de los estudiantes, es decir, la matriz apunta a reconocer el nivel de las competencias comunicativas de los estudiantes pero observo que:

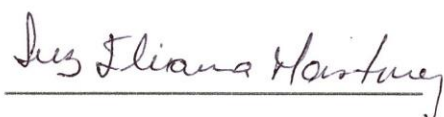
- a. *No atiende a situaciones propias del método ABP (mayor contextualización. Problemas- realidad)*
- b. *No hay profundidad en la indagación sobre como las TIC afectan, influyen en el método ABP.*

Si el problema es: ¿Es eficaz la aplicación de las TIC en el método ABP para el fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes de grado once de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira en el año 2014? La rubrica debería tener espacios para preguntarse o reconocer esa

eficacia. (ej. A utilizado alguna TIC para...) (ante x situación prblemica cual Tecnologia seria mas util. Por què?)

La intencìon de la rubrica es: ¿conocer el nivel de comp. Comunicativas de los estud. De 11 o analizar la eficacia de la aplicaciòn de TIC?

Atentamente



LUZ ELIANA MARTÍNEZ
c.c. No. 24.695.368 de Dosquebradas
Teléfono de contacto: cel 3137689125
Correo Electrónico: elimar@utp.edu.co

➤ **Experto No. 3.**

Nombre y Apellido del lector: JAIME LONDOÑO HURTADO

C.c. No. 10105355

Títulos académicos: LICENCIADO EN CIENCIAS SOCIALES, ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN

Sitio donde labora: UTP, INEM FELIPE PÉREZ, PEREIRA

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 -20 %	Regular 21 - 40 %	Bueno 41 - 60 %	Muy Bueno 61 - 80 %	Excelente 81 - 100%
1. Claridad	Lenguaje apropiado					X
2. Objetividad	Expresado en conductas observables					X
3. Organización	Organización lógica					X
4. Suficiencia	Comprende aspectos que son investigados					X
5. Intencionalidad	Adecuado para valorar el objeto de investigación					X
6. Coherencia	Se manifiesta en las preguntas efectuadas					X
7. Metodología	Es adecuada					X

Observaciones Generales:

Es conveniente que las preguntas tengan un objeto de reflexión y no dos o más para que el estudiante precise su respuesta.

Atentamente,



JAIME LONDOÑO HURTADO

C.c. No. 10105355

Teléfono de contacto: 3008704293

Correo Electrónico: lonjaime@hotmail.com

Anexo 8: Autorización del coordinador académico

Pereira, Febrero 4 de 2015

A QUIEN CORRESPONDA



INEM FELIPE PEREZ

La coordinación académica de la Institución Educativa INEM Felipe Pérez de Pereira hace constar que el profesor JOSÉ NELSON ÁLVAREZ CARVAJAL en el marco de su proyecto de investigación denominado *Aplicación de las TIC al método ABP en la Institución Educativa INEM Felipe Pérez* ha aplicado unos instrumentos a manera de Pretest y Postest con los estudiantes de grados once de la modalidad académica español con el fin de diagnosticar el grado de desempeño de sus competencias comunicativas.

Es de anotar que el ejercicio de aplicación de la prueba inicial se le realizó a los estudiantes en mención en la semana del 22 al 24 de enero de 2015 en la jornada de la mañana.

Así mismo que una vez obtenidos los resultados se procedió a socializar los mismos con los estudiantes; posteriormente con la sección 1102 que fue el grupo que obtuvo resultados más bajos se procedió a realizar una intervención didáctica que consistió en la aplicación de las TIC al método ABP, para ello se hizo problematización y se invitó a los estudiantes a que propusieran algunas salidas a las dificultades encontradas para mejorar dichos desempeños, la secuencia didáctica a que fue sometido el grupo se realizó entre el martes 27 y el jueves 30 de enero de 2015; finalmente se realizó con el mismo grupo la prueba de salida o postest entre los días jueves 30 de enero y el lunes 2 de febrero de 2015.

La presente se expide a petición del interesado con el fin de dar fe de la realización veraz de dicha aplicación.

Para constancia se firma a los 6 días del mes de febrero de 2015.

Atentamente,

JANETH MÚNERA RÍOS
Coordinadora Académica
Jornada de la Mañana

Anexo 9: Evidencias fotográficas del desarrollo de las sesiones o aplicación del instrumento.



Imagen 1: Sección 1102 Académica Español Se presenta al grupo el proyecto y se dan algunas instrucciones frente al trabajo a realizar utilizando las TIC en el Método ABP para fortalecer las competencias comunicativas

Fuente: producción Propia

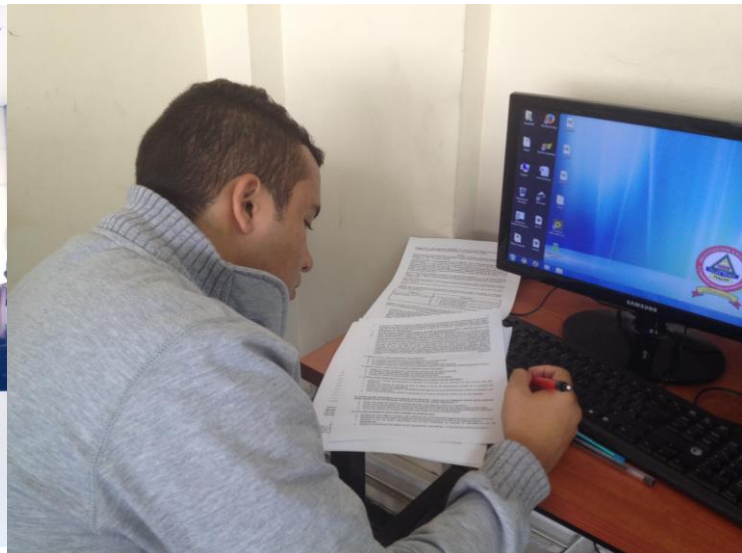


Imagen 2: Estudiante resolviendo la Prueba Inicial. Se invita a los estudiantes de forma individual para que diligencien el Pretest relacionado con las cuatro dimensiones de la Competencia Comunicativa

Fuente: producción Propia



Imagen 3: Estudiantes sección 1102 recibiendo el informe. El docente investigador presenta las conclusiones del Pretest

Fuente: producción Propia



Imagen 4: Reacción de estudiantes frente a los resultados. Los estudiantes reaccionan frente a los resultados obtenidos en el pretest en el que se indica que los resultados son valorados como Bajo

Fuente: producción Propia



Imagen 5: Estudiantes reunidos para plantear soluciones. Los estudiantes se organizan en subgrupos para planear qué actividades propondrían ellos para resolver la problemática presentada en relación con los bajos resultados en la competencia comunicativa
 Fuente: producción Propia



Imagen 6: Estudiantes Presentan ideas al grupo. Siguiendo las pautas del *método ABP* los estudiantes se empoderan de la problemática y presentan algunas ideas al profesor para realizar utilizando las TIC
 Fuente: producción Propia



Imagen: Estudiantes utilizando aplicaciones en móviles. Entre las propuestas presentadas por los estudiantes se encontró el usar aplicaciones para mejorar la ortografía
 Fuente: producción Propia



Imagen 8: Estudiantes utilizando software en tabletas. Estudiantes utilizando recursos tecnológicos como tabletas para mejorar el vocabulario
 Fuente: producción Propia



Imagen 9. Estudiantes Exponen a estrategias usando PC. Exposiciones de los estudiantes de las bondades de usar los computadores y los recursos tecnológicos para mejorar la competencia comunicativa.

Fuente: producción Propia

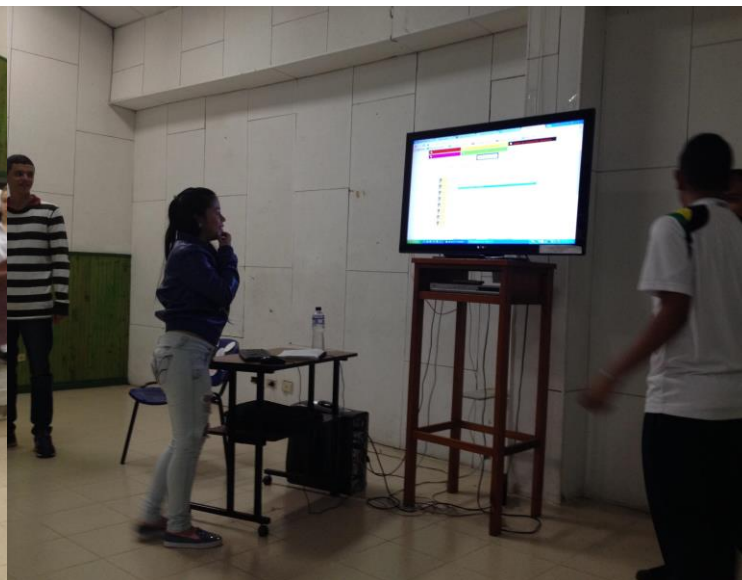


Imagen 10. Estudiantes interactuando con equipos. Parte del ejercicio consistía en utilizar las TIC con fines académicos para mejorar la comprensión utilizando sitios web a través de computador personal

Fuente: producción Propia



Imagen 11. Estudiantes utilizando otras estrategias. Otras estrategias que emplearon los estudiantes consistieron en generar juegos tipo "alcance la estrella" en la que los estudiantes seleccionaban una tarjeta en la que aparecía una regla ortográfica específica.

Fuente: producción Propia

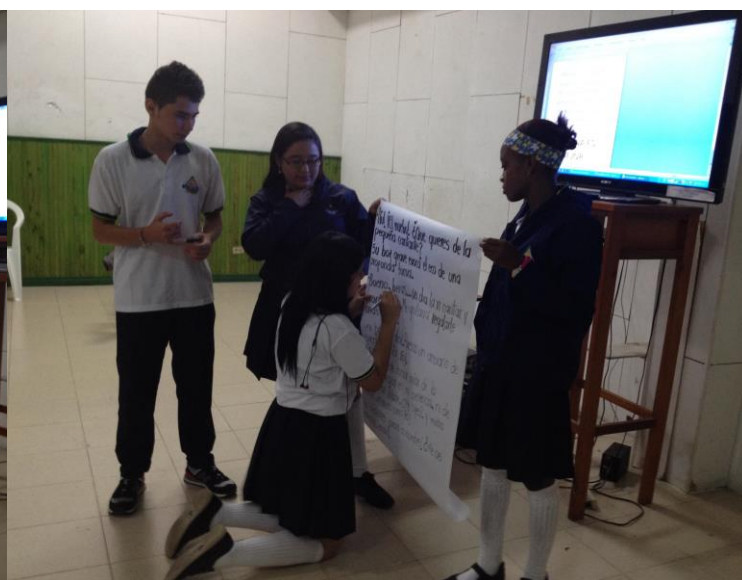


Imagen 12. Estudiantes empleando otros recursos. Igualmente otro grupo propuso generar a través del uso de rotafolio textos escritos con errores de ortografía para que los demás compañeros hicieran el ejercicio de corregir las fallas y explicar el porqué de las mismas.

Fuente: producción Propia



Imagen 13 Estudiantes en juego lúdico de palabras. Otra de las actividades propuestas por los estudiantes consistió en entablar por grupos la escritura en el piso de palabras de difícil ortografía

Fuente: producción Propia



Imagen 14. Estudiantes en ejercicio de evaluación de la actividad. Una vez terminadas las múltiples actividades se invitó a los estudiantes a reflexiona sobre lo realizado.

Fuente: producción Propia



Imagen 15 Estudiantes resolviendo la Prueba Final. Una vez terminada la socialización se invitó a los estudiantes a que resolvieran desde la Sala de Sistemas el ejercicio de Postest para determinar si hubo o no mejoría en la competencia comunicativa.

Fuente: producción Propia

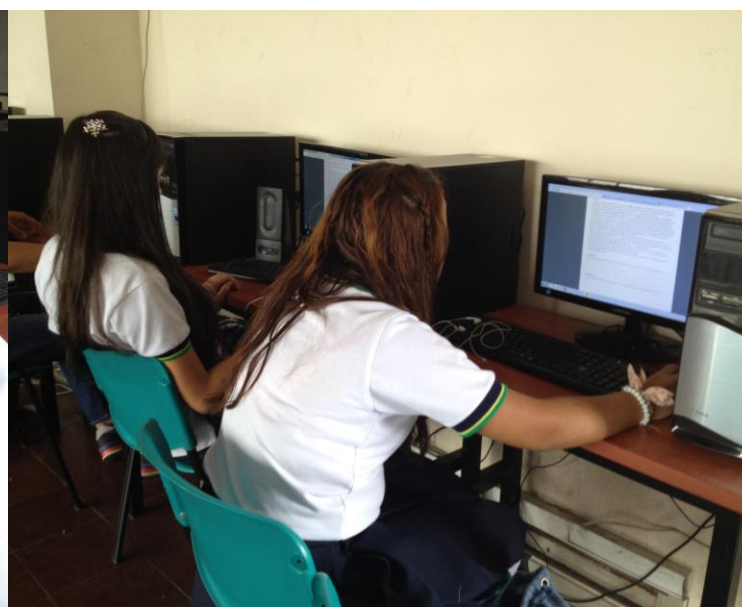


Imagen 16. Estudiantes resolviendo el Postest. Los estudiantes fueron sometidos nuevamente a resolver el ejercicio dividido en cuatro dimensiones para determinar si la aplicación de las TIC en el método ABP mejora el desempeño en la Competencia Comunicativa.

Fuente: producción Propia