



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora a través del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE)

Trabajo fin de máster presentado por:

Diana Carolina Sandoval Greñas

Titulación:

Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE)

Director: José Torregrosa Azor

Ciudad: Bogotá

Septiembre 23, 2016.

Firmado por: Diana Carolina Sandoval Greñas

CATEGORÍA TESAURÓ: 1.1.8 Métodos pedagógicos.

RESUMEN

La continua afluencia de estudiantes extranjeros a las aulas del Colegio Nuevo Gimnasio, institución educativa de enseñanza formal donde el español es la lengua en la cual se enseñan y se aprenden conocimientos académicos, hace necesaria la creación y en un futuro la implementación de una serie de recursos didácticos orientados al aprendizaje de contenidos académicos a través del español que permitan a los estudiantes extranjeros cumplir con las exigencias académicas y curriculares propuestas por la institución.

En este trabajo se pretende diseñar una propuesta didáctica que facilite el desarrollo de la comprensión lectora, exigencia académica transversal a todas las asignaturas ofertadas por la institución, en los estudiantes extranjeros que con frecuencia se vinculan a las aulas. No obstante, dada la diversidad de las asignaturas ofrecidas, fue necesario encontrar una en la cual el estudiante extranjero obtuviera un doble beneficio. Para ello, fue seleccionada la asignatura de ciencias sociales puesto que a través del diseño de una serie de recursos didácticos el estudiante desarrollará su competencia intercultural como hablante extranjero que conocerá la cultura que lo acoge, y por otra parte, cumplirá con las exigencias académicas estipuladas por la institución, a saber el desarrollo de la comprensión lectora, el aprendizaje del español como lengua meta y el aprendizaje de contenidos académicos.

Para finalizar la metodología AICLE es pilar sobre el cual se construyen los recursos didácticos propuestos que integran el aprendizaje del español y los contenidos académicos de las ciencias sociales.

PALABRAS CLAVE

Lengua meta, comprensión lectora, competencia intercultural, metodología AICLE.

ABSTRACT

The continued influx of foreign students into the classrooms of Colegio Nuevo Gimnasio, a school of formal education where academic knowledge is taught and learned in Spanish, requires the creation and the future implementation of educational resources oriented to learn academic knowledge through Spanish and at the same time to let foreign students achieve the academic requirements proposed by the school.

This paper is intended to design an educational proposal that facilitates the development of reading comprehension, cross academic standard for all subjects offered by the school, in foreign students often linked to the classroom. However, given the diversity of the subjects offered, it was necessary to find one in which foreign students obtain a double benefit. To do this, the subject of Social Studies was selected because through the design of some educational resources the student will develop his intercultural competence as a foreign speaker who will know the culture that welcomes him, and also, he will achieve the academic requirements stipulated by the school, namely, the development of reading comprehension, learning Spanish as a target language and learning academic content.

To conclude, the CLIL methodology is pillar on which the educational resources proposed are created and at the same time that integrate the learning of Spanish and the learning of academic content of social studies.

KEY WORDS

Target language, reading comprehension, intercultural competence, CLIL.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
1. INTRODUCCIÓN	6
1.1 JUSTIFICACIÓN	6
1.2 OBJETIVOS	7
1.2.1 Objetivo general	7
1.2.2 Objetivos específicos	7
2. MARCO CONCEPTUAL	7
2.1 CONCEPTOS GENERALES	8
2.1.1 Lengua meta	8
2.1.2 Contexto de aprendizaje	8
2.1.3 Competencia intercultural	9
2.2 CONCEPTOS ESPECÍFICOS	10
2.2.1 Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras AICLE/CLIL	10
2.2.1.1 Características del CLIL	11
2.2.1.2 Beneficios de AICLE	11
2.2.1.3 ¿Qué se enseña a través del CLIL?	11
2.2.1.4 La planificación	12
2.2.1.5 La taxonomía de Bloom	14
2.2.1.6 La evaluación	15
2.2.2 Las destrezas o habilidades lingüísticas, su código para la trasmisión y el papel que desempeñan en la comunicación	17
2.2.2.1 Clasificación de las habilidades o destrezas lingüísticas	18
2.2.2.1.1 La comprensión oral o auditiva	19
2.2.2.1.2 La expresión escrita	19
2.2.2.1.3 La expresión oral	20
2.2.2.1.4 La comprensión lectora	21
2.2.2.1.5 Didáctica de la comprensión lectora	25
2.2.2.1.6 Estrategias de comprensión lectora	26
2.2.2.1.7 La evaluación de la comprensión lectora	27
2.2.2.1.7.1 Tipos de pruebas evaluadoras	28

3. PROPUESTA DIDÁCTICA	29
3.1 PRESENTACIÓN	29
3.2 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	31
3.3 CONTEXTO	31
3.4 CRONOGRAMA	32
3.5 METODOLOGÍA	33
3.6 ACTIVIDADES	33
4. CONCLUSIONES	54
4.1 LIMITACIONES	55
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
6. ANEXOS	60

1. INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN

La intención de este trabajo es brindar una serie de recursos didácticos que faciliten el desarrollo de la comprensión lectora, destreza sobre la cual recae un énfasis cuando el aprendizaje del español se ve integrado al aprendizaje de contenidos a través de enseñanza escolarizada. Con bastante frecuencia llegan a las aulas estudiantes extranjeros que deben incorporarse a una nueva cultura escolar y con ello al aprendizaje de unos contenidos a través de una lengua meta¹ (LM), para nuestro caso el español.

Al analizar con detenimiento el camino que deben recorrer todos los estudiantes extranjeros tanto para el aprendizaje del español como para el aprendizaje de contenidos académicos se observa un conjunto de reacciones frente a la nueva cultura que desestabilizan al estudiante y a su proceso de aprendizaje.

En un contexto de aprendizaje sociolingüístico como lo es la escuela, la LM entra a mediar todas las relaciones que el estudiante establece con el entorno, además se convierte en la herramienta que permite el acceso al conocimiento académico. Es vital reconocer que la enseñanza de contenidos a un estudiante que no domina la lengua a través de la cual se imparten implica un reto para la escuela, para el maestro y para el alumno. Es por esta razón que se hace necesaria una serie de recursos didácticos que medie la articulación y el aprendizaje de los contenidos y de la LM y que a su vez aporten a los estudiantes extranjeros herramientas que les permitan acceder y adaptarse con mayor facilidad al nuevo contexto al que se enfrentan.

Sin embargo, dinamizar las relaciones entre el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje del español no es suficiente, es necesario entrar a valorar las necesidades específicas que posee el estudiante al iniciar su proceso de aprendizaje de contenidos académicos a través de la LM. Uno de los principales obstáculos está relacionado con el aprendizaje de contenidos que se encuentran estrechamente ligados a la cultura del país en el cual se aprende la lengua. Este es el caso de las ciencias sociales y dentro de esta la formación en historia, geografía y democracia. La enseñanza de estos contenidos a través de la LM exige un trabajo que integre el aprendizaje del español, los contenidos académicos y los aspectos culturales que involucran los mismos.

¹ Desde el *Diccionario de términos clave de ELE* entendida como la lengua que es objeto de estudio por parte del estudiante.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

Diseñar una propuesta didáctica que facilite el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes extranjeros presentes en un contexto de aprendizaje sociolingüístico como Colombia.

1.2.2 Objetivos específicos

- Diseñar propuestas didácticas de clase que integren algunos contenidos específicos del área de ciencias sociales y el desarrollo de la comprensión lectora a través de la metodología AICLE.
- Desarrollar la competencia intercultural del estudiante extranjero a través de conocimiento de la cultura que lo acoge.
- Brindar al docente de ciencias sociales estrategias para la vinculación de contenidos académicos relacionados con la cultura colombiana y el aprendizaje de una lengua extranjera.

2. MARCO CONCEPTUAL

Toda actividad orientada al aprendizaje de una lengua debe tener como finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz. Entiéndase la competencia comunicativa como “el conjunto de conocimientos, saberes y recursos que permiten al aprendiz de una lengua comunicarse con otros hablantes” (Cantero, 2008, p. 71). Esta competencia va más allá de la dimensión lingüística abarcando también las dimensiones discursiva, pragmática, sociocultural, mediadora y estratégica.

Cantero (2008) propone un análisis de la competencia comunicativa donde incluye las competencias de tipo general, es decir, la competencia lingüística, discursiva, cultural y estratégica y las competencias relacionadas con cada una de las actividades comunicativas específicas, a saber, la producción, la percepción, la mediación y la interacción. El presente trabajo se enmarca en las competencias generales lingüística, discursiva y cultural.

A continuación se presenta el marco teórico sobre el cual se sustenta la propuesta de elaboración de recursos didácticos para el desarrollo la comprensión lectora a través del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras AICLE

con una perspectiva intercultural. Los conceptos presentados se despliegan en dos grandes grupos, los conceptos generales y los conceptos específicos. El objetivo de los conceptos generales es ubicar el eje transversal que a través del cual se desarrolla la propuesta didáctica abordando conceptos como competencia comunicativa, lengua meta, contexto de aprendizaje y competencia intercultural.

Por otra parte, la finalidad de los conceptos específicos es presentar las definiciones en las cuales se sustenta el contenido de la propuesta didáctica; allí se presentan conceptos como el de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, las destrezas o habilidades lingüísticas, la comprensión lectora.

2.1 CONCEPTOS GENERALES

2.1.1 Lengua meta

De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*, la lengua meta (LM) es la lengua que es objeto de aprendizaje por parte del estudiante, bien sea en un contexto formal o natural de aprendizaje. Este término comprende los términos de lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (LS) y excluye el término de lengua materna (L1).

2.1.2 Contexto de aprendizaje

La adquisición y el aprendizaje de una LM están condicionados por una serie de factores personales o individuales y ambientales o sociales que moldean la forma en la cual el estudiante entra en contacto y adquiere la segunda lengua (Centro Virtual Cervantes, 1997-2016). Para este trabajo se toman en cuenta únicamente los factores ambientales y con ellos la importancia del contexto, sin desconocer el valor que subyace a los factores individuales como el estilo de aprendizaje, las estrategias de comunicación, la aptitud, la personalidad, entre otros.

Cenoz y Perales (2000) plantean tres contextos en los cuales puede darse la adquisición de una segunda lengua (L2), los contextos naturales, los contextos formales y los contextos mixtos. El *contexto natural* es entendido como aquel contexto en el cual el aprendiente usa constantemente la L2 puesto que es la lengua a través de la cual se da la interacción. Allí la adquisición de la L2 se da mediante la interacción con hablantes de la L2 en diferentes situaciones comunicativas. Por su parte, el *contexto formal* se caracteriza por la instrucción explícita que recibe el estudiante sobre el funcionamiento de la lengua además de recibir *feedback* sobre

los resultados de su instrucción. En este contexto se da especial atención a la forma de la lengua y así mismo a través de una mediación educativa se regula la cantidad y el tipo de *input* que recibe el estudiante así como las interacciones que se realizan en la L2.

Si bien el funcionamiento de estos contextos puede darse de forma exclusiva, hay ocasiones en las que es posible combinar el contexto natural y el contexto formal dando origen al *contexto mixto*. Este tipo de contexto es aquel en el cual el aprendiente se beneficia de ambos contextos, ya que adquiere la lengua en la comunidad que se habla y además la complementa con la instrucción formal o puede darse en un contexto altamente formal que promueve un contacto directo con la lengua a través de estancias en el extranjero.

Finalmente, se puede hablar de un cuarto contexto que deriva del contexto mixto denominado *contexto sociolingüístico* el cual “hace referencia al conocimiento y utilización de las lenguas en el entorno social en el que tiene lugar la adquisición de segundas lenguas” (Cenoz y Perales 2000: 117). Como ejemplo de este contexto se encuentra el contexto socioeducativo que implica la presencia de objetivos lingüísticos estrechamente ligados al sistema educativo y además cuenta con la presencia de la segunda lengua en el currículo, la cual puede ser estudiada como asignatura independiente o sirve como herramienta de aprendizaje de otras asignaturas del currículo. Es este último contexto el que se evidencia en las escuelas que deciden acoger en sus aulas a estudiantes extranjeros que deben vincularse a una enseñanza formal.

2.1.3 Competencia intercultural

El aprendizaje de una LM exige la adquisición de una serie de competencias que permiten al aprendiz actuar en diferentes situaciones que implican el uso de la lengua. El *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) enmarca las competencias del usuario de la lengua en dos grandes grupos: las competencias generales y las competencias comunicativas que integradas contribuyen a que el usuario se desenvuelva satisfactoriamente dentro de una cultura diferente a la propia. Dentro de las competencias generales se establece un espacio para la *conciencia intercultural* sustentada en la comprensión de las similitudes y diferencias entre la cultura de origen y la cultura perteneciente a la lengua objeto de estudio; de allí parten las bases para el desarrollo de la competencia intercultural.

Siguiendo la definición que aporta el *Diccionario de términos clave de ELE* la competencia intercultural es la habilidad que posee el aprendiente de una LM para

desenvolverse satisfactoriamente en situaciones comunicativas que toman lugar en una sociedad pluricultural. Meyer (1991) por su parte, define la competencia intercultural como la habilidad de una persona para adaptar adecuada y flexiblemente su comportamiento cuando enfrenta manifestaciones propias de otra cultura. Al mismo tiempo Meyer (1991) propone tres fases en el desarrollo de la competencia intercultural:

- *Nivel monocultural*: el aprendiente observa e interpreta las manifestaciones propias de otras culturas desde su propio punto de vista y según las reglas de su propia cultura.
- *Nivel intercultural*: el aprendiente se ubica en medio de las dos culturas, es capaz de explicar las diferencias culturales existentes entre su propia cultura y la del objeto de estudio gracias al conocimiento adquirido a través de las experiencias o porque es capaz de indagar sobre estas diferencias.
- *Nivel transcultural*: el aprendiente se sitúa por encima de las dos culturas, es capaz de evaluar las diferencias interculturales, resolver conflictos o malentendidos que hayan podido surgir durante la interacción y negociar significados cuando existe la posibilidad de hacerlo.

2.2 CONCEPTOS ESPECÍFICOS

2.2.1 Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras AICLE/CLIL

El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) por su referencia en español o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) por su referencia en inglés, es una metodología en la cual un contenido específico es enseñado a través de una lengua adicional. Esta integración de contenido y lengua tiene como finalidad el aprendizaje simultáneo de contenidos y de la LM a través de la cual se imparten (Coyle *et al.* 2010).

A través de este enfoque metodológico el aprendiente logra un aprendizaje equilibrado de contenidos específicos de una asignatura académica y de los aspectos formales de la lengua. Ambos componentes presentan la misma importancia puesto que para la comprensión de un tema específico será necesaria la comprensión del funcionamiento de la lengua a través de la cual se transmite dicho conocimiento y viceversa. Con esto el profesor debe buscar una serie de herramientas pedagógicas que hagan comprensible tanto las instrucciones como el contenido que transmite en la LM.

2.2.1.1 Características del CLIL

Ramírez (2011) establece tres características principales para el CLIL:

1. El aprendizaje de un idioma adicional se integra al aprendizaje de temas de contenido y es allí donde los estudiantes aprenden el idioma a través del cual se muestra el contenido.
2. CLIL tiene sus orígenes en diferentes contextos socio-lingüísticos y políticos y puede ser adaptado a cualquier idioma y a cualquier nivel de educación.
3. CLIL es un enfoque metodológico que involucra el desarrollo de habilidades sociales, culturales, cognitivas, lingüísticas y de aprendizaje que facilitan el logro en los contenidos académicos y de la lengua.

2.2.1.2 Beneficios de AICLE

Barrios (2011) tomando como referencia los aportes hechos por Navés y Muñoz (2000), Pavesi et al. (2001) y Wolf (2007) destaca los siguientes beneficios:

- Aumento de la motivación del aprendiente pues reta sus capacidades y lo instruye para resolver problemas en la LE.
- Estimulación de las capacidades cognitivas del aprendiente gracias al uso constante de la lengua.
- Procesamiento más profundo de la lengua y el contenido puesto que se requiere un mayor esfuerzo cognitivo para aprender un contenido académico a través de una LM.
- El mejoramiento de las destrezas de la lengua y del conocimiento académico.
- Aumento de la cantidad de *input* en la LE.
- Preparación del estudiante para las exigencias del mundo actual.
- Integración significativa entre las materias curriculares a través del trabajo común.
- El desarrollo de la competencia en la LE que incluye el conocimiento y uso de los registros formales y coloquiales manejados en el aula.

2.2.1.3 ¿Qué se enseña a través del CLIL?

Con regularidad los profesores que adoptan el enfoque metodológico CLIL deben capacitarse bien sea en la enseñanza de lenguas o en la enseñanza de un conocimiento específico. Es importante destacar que el profesor CLIL no enseña ni los contenidos ni el lenguaje que comúnmente se imparten en las clases destinadas

únicamente al aprendizaje de una LM, es decir, no se sigue un plan de estudios cuya base fundamental es la gramática, tampoco se enseña lenguaje con fines turísticos ni mucho menos se trabaja por unidades temáticas como la familia, los viajes, entre otros. Los verdaderos procesos que toman lugar en este enfoque están orientados a conocer el vocabulario específico del tema académico que se está trabajando, a identificar y usar marcadores de secuencia que les permitan expresar sus puntos de vista, a organizar sus pensamientos y resolver satisfactoriamente los conflictos a los cuales se enfrentan cuando deben comprender el conocimiento específico.

2.2.1.4 La planificación

La planificación en el enfoque CLIL cobra vital importancia pues es a través de esta que el profesor pone en marcha la integración del contenido y la lengua la cual debe resultar exitosa. No consiste en enseñar únicamente la LM por medio de una amplia gama de contenidos que saturen tanto al profesor como al estudiantes, tampoco está relacionado con la enseñanza totalitaria de unos contenidos específicos en una LE; se busca la integración de contenidos y lengua a través de la cual se estimulan y desarrollan las capacidades cognitivas del estudiante.

Coyle (2005) propone cuatro principios sobre los cuales debe ser construida una planificación orientada a la integración de contenido y LE. Estos cuatro principios son conocidos como las 4Cs.

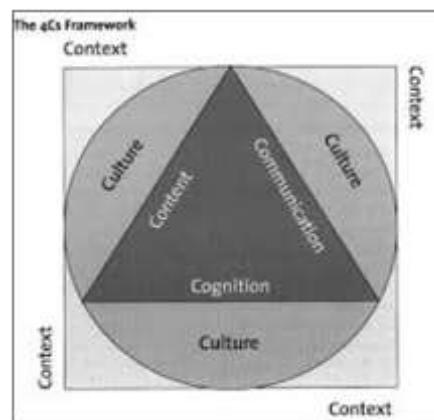


Figura 1: *Las 4Cs*. Coyle et al. (2010:41)

Contenido: es el eje central del proceso de aprendizaje y determina su ruta. Está relacionado con el aprendizaje de un contenido específico que puede ser una asignatura curricular en particular o un proyecto de clase.

Comunicación: la lengua es el canal para la transmisión del aprendizaje y la comunicación. En este principio se destaca la dualidad de la lengua y el aprendizaje, se aprende a usar la lengua y se usa la lengua para aprender. La comunicación

trasciende el sistema gramatical y se involucra al aprendiente en el uso de la lengua de una manera diferente.

Cognición: CLIL está orientado a retar las habilidades de orden superior de los estudiantes. No se trata de una transmisión de conocimientos entre profesor y estudiante sino el entendimiento y la construcción propia del mismo. A través de la Taxonomía de los objetivos de la educación propuesta por Bloom (1956) y actualizada por Anderson y Krathwohl (2001) citados por Cano (2013) el profesor puede ayudar al estudiante a desarrollar sus habilidades de pensamiento de orden inferior y superior.

Cultura: orientada al entendimiento y la tolerancia del mundo pluricultural y plurilingüe. El concepto de alteridad se presenta como vital para la comprensión intercultural.

Para el uso de las 4Cs en la planeación de aula Coyle (2005) sugiere la siguiente ruta orientada por una serie de preguntas que ayudarán al profesor a definir los aspectos que quiere abordar en el aula.

1. Iniciar con el contenido, definir cuál es.

- ¿Qué voy a enseñar?
- ¿Qué van a aprender?
- ¿Cuáles son mis objetivos de enseñanza?
- ¿Cuáles son los resultados de aprendizaje que espero alcanzar?

2. Vincular el contenido con la comunicación.

- ¿Qué contenido de la lengua necesitan los estudiantes para abordar el contenido?
- ¿Se requiere de un vocabulario especializado?
- ¿En qué tipo de discurso estarán envueltos los estudiantes?
- ¿Necesitaré revisar algún contenido gramatical en específico?
- ¿Cómo será con la lengua empleada para las tareas y actividades asignadas en clase?
- ¿Plantearé una discusión o un debate?

3. Explorar el tipo de habilidades de pensamiento que se quieren desarrollar.

- ¿Qué tipo de preguntas debo realizar para trascender las preguntas literales?
- ¿Qué actividades desarrollaré para involucrar las habilidades de pensamiento de orden superior?
- ¿Cuáles son las implicaciones de la lengua y el contenido?
- ¿En cuáles habilidades del pensamiento no concentraremos y cuáles son las más apropiadas para el contenido seleccionado?

4. Integrar la cultura como un hilo a lo largo del tema.

- ¿Cuáles son las implicaciones culturales del tema?
- ¿Cómo el contexto ofrecido por CLIL permite el “valor agregado”?
- ¿Qué sucede con el otro y conmigo mismo?
- ¿Cómo se conecta esto con las otras 3Cs?

2.2.1.5 La taxonomía de Bloom

En el ejercicio de integrar el aprendizaje de lenguas extranjeras y la enseñanza de contenidos la Taxonomía de Bloom (1956) tenido un rol de considerable importancia. A través de la Taxonomía de los objetivos de la educación propuesta por Bloom (1956) y actualizada por Anderson y Krathwohl (2001) citados por Cano (2013) permiten graduar las actividades de aprendizaje de acuerdo con su dificultad cognitiva. Esto lleva a la existencia de dos tipos de habilidades, las de orden superior y las de orden inferior. Las habilidades de pensamiento de orden inferior *LOTS* (*Low Order Thinking Skills*) por sus siglas en inglés, permiten al estudiante recordar y comprender la información recibida y así mismo a aplicarla en situaciones diferentes. Las habilidades de orden superior *HOTS* (*High Order Thinking Skills*) por sus siglas en inglés, permiten al estudiante analizar y evaluar la información recibida y a partir de ahí crear o desarrollar algo nuevo.

La utilidad de la Taxonomía de Bloom (1956) radica en la importancia que tiene tanto para el docente como para el estudiante comprender que es necesario el recordar un concepto antes de llegar a comprenderlo, el entenderlo antes de aplicarlo, el aplicarlo antes de analizarlo, el analizarlo antes de evaluarlo y el tener en cuenta los anteriores procesos antes crear a partir de ese concepto (Lifelong Learning Programme, 2014-2016).

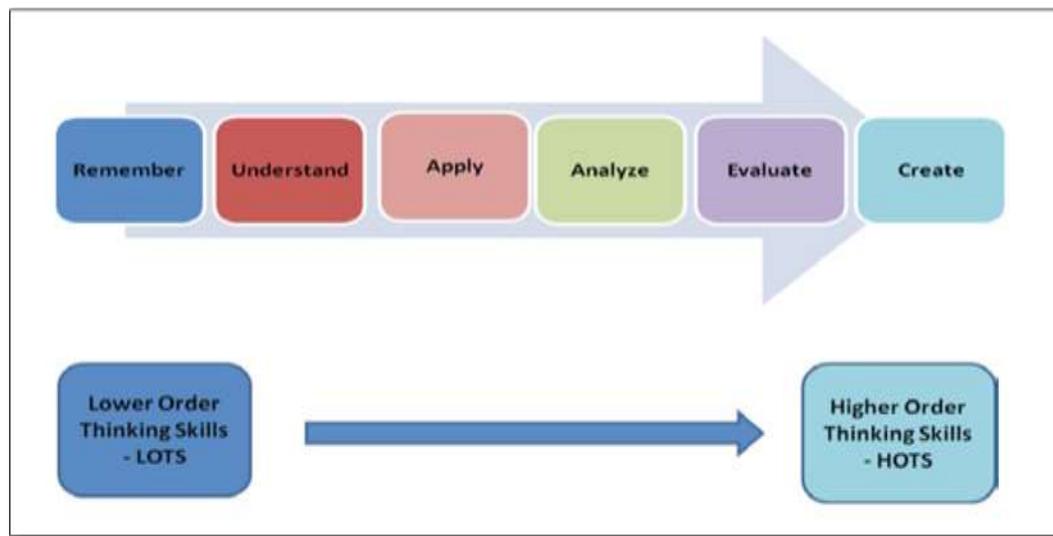


Figura 2: *Habilidades de pensamiento de orden superior inferior.*

Lifelong Learning Programme (2014-2016:22)

2.2.1.6 La evaluación

Uno de los aspectos que más llama la atención sobre el enfoque metodológico del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras es la evaluación. Muchos cuestionamientos han tenido lugar frente a qué se debe evaluar, cómo se debe evaluar, qué materiales se deben utilizar para la evaluación, si se debe evaluar en grupo o de forma individual, entre otros.

Coyle et al. (2010) plantea que la evaluación puede ser dividida en dos grandes grupos, la evaluación sumativa y la evaluación formativa. La primera juzga el conocimiento de un estudiante en un determinado punto en el tiempo y se lo hace saber. Este tipo de evaluación está ampliamente relacionada con los exámenes formales y los resultados finales. Por el contrario, la evaluación formativa está estrechamente vinculada a impactar el progreso futuro del estudiante. Este tipo de evaluación posee también un carácter formativo para el docente pues afecta directamente su planeación.

A continuación se presentan algunos criterios que orientaran el proceso de evaluación del estudiante en la relación del aprendizaje de lengua y contenidos académicos:

- La lengua y el contenido deben ser evaluados de manera integral. Dado que el contenido fue enseñado en una L2 es en esta misma lengua en la cual debe ser evaluado. Los instrumentos deben proveer una serie de recursos que ayuden al estudiante a modelar su respuesta en la LM.
- En la evaluación se deben tener presentes aspectos como la edad, el

desarrollo cognitivo y la competencia lingüística del estudiante. Los instrumentos de evaluación deben ajustarse a las necesidades y características del estudiante con el fin de no transgredir los límites de aquello que él por sus capacidades pueda ofrecer.

- Evaluar tanto el producto como el resultado y el estudiante debe recibir continua retroalimentación sobre su desempeño con miras a promover su aprendizaje.
- La evaluación debe ser continua y para ello el uso de portafolios permite conservar las actividades realizadas en clase.
- La evaluación debe tener reglas claras en cuanto a en qué lengua el estudiante será evaluado y cuánto “uso de la LM” será tenido en cuenta.
- La evaluación puede darse de manera informal y grupal. Por ejemplo, levantando los pulgares para dar respuesta a preguntas de falso o verdadero.

Tomando como base lo anterior, para este trabajo, la evaluación en AICLE o CLIL tiene un carácter formativo que impacta no solo el aprendizaje que el estudiante logra a través de la integración de contenidos y lengua sino que también impacta las dinámicas y los materiales que el profesor emplea para la evaluación.

Dado que es trabajo se desarrolla para un contexto de educación formal es necesario que tanto el profesor como el estudiante modifiquen y actualicen sus prácticas de acuerdo a los resultados de la evaluación formativa. Apoyados en esto, Rosales (2011) caracteriza la evaluación formativa por:

- a. Ser realizada durante el mismo proceso didáctico, no antes ni después.
- b. Tener como finalidad el mejoramiento del proceso didáctico en el momento en que este se produce.
- c. Tener un carácter específico que detecta el nivel de aprovechamiento del alumno y los errores frecuentes en el proceso.
- d. Tener una presencia constante en el proceso de aprendizaje del estudiante. Dicha presencia puede darse a través de la observación de una actividad en particular o a través de la aplicación de pruebas frecuentes o específicas.

Finalmente, para que la evaluación sea realmente formativa debe presentarse al estudiante diferentes oportunidades para el aprendizaje. Para ello es necesario tener en cuenta aspectos como:

- a. La utilización de diversas formas de agrupamiento.
- b. El establecimiento de una ayuda tutorial.

- c. El uso de libros de texto.
- d. El uso de fichas para el aprendizaje individualizado.
- e. El uso de medios audiovisuales.

2.2.2 Las destrezas o habilidades lingüísticas, su código para la trasmisión y el papel que desempeñan en la comunicación

El *Diccionario de términos clave de ELE* define las destrezas lingüísticas como las formas en que se activa el uso de la lengua. A través del tiempo las destrezas lingüísticas han sido clasificadas atendiendo a dos criterios, uno, el modo de transmisión y dos, al rol que desempeñan en la comunicación.

Cassany *et al.* (1994) plantean que *hablar, leer, escuchar y escribir* son las cuatro habilidades que un hablante de la lengua debe usar para poder comunicarse efectivamente en todas las situaciones posibles. En concordancia con lo planteado por el *Diccionario de términos clave de ELE* estos autores clasifican las habilidades lingüísticas según el código del que hagan uso para su trasmisión y según el papel que desempeñan en la comunicación. De acuerdo con el código pueden ser orales y escritas y según el papel que cumplan pueden ser receptivas o de comprensión y productivas o de expresión. De este modo la lectura y la escucha son consideradas habilidades lingüísticas de recepción y el habla y la escritura son consideradas habilidades lingüísticas de producción.

Otro aspecto de vital relevancia en la clasificación de las habilidades lingüísticas y que está ampliamente relacionado con la comunicación hace referencia al comportamiento del usuario en cada uno de los canales a través de los cuales se transmiten.

Tabla 1. Diferencias entre el canal oral y el canal escrito.

CANAL ORAL	CANAL ESCRITO
1. El usuario o receptor accede a la información a través del canal auditivo.	1. El usuario o receptor accede a la información a través del canal visual.
2. La recepción de la información es sucesiva.	2. La recepción de la información es simultánea.
3. La comunicación es espontánea y la comprensión debe darse en el momento de la emisión.	3. La comunicación es elaborada y la lectura se da cuando el usuario lo determine.
4. La comunicación es inmediata.	4. La comunicación es diferida.
5. La comunicación dura mientras dura la emisión, es efímera.	5. La comunicación tiene un carácter duradero.
6. Hace uso de códigos no verbales para facilitar la comprensión.	6. Hay poco uso de códigos no verbales salvo la disipación del espacio, el texto y las imágenes que allí se consignen.
7. Hay lugar para la interacción y la negociación entre emisor y receptor mientras se emite la información.	7. No hay lugar para la interacción entre emisor y receptor.
8. El contexto extralingüístico es de vital importancia.	8. El contexto extralingüístico tiene poca relevancia.

Adaptado de Cassany et al. (1994:90-91)

La anterior comparación entre los canales de recepción oral y auditivo dan lugar a la comparación entre los grupos de destrezas que se inscriben en cada uno de ellos, las destrezas receptivas y las destrezas productivas.

Tabla 2. Comparación entre las destrezas receptivas y las destrezas productivas.

DESTREZAS RECEPTIVAS	DESTREZAS PRODUCTIVAS
1. Existe un dominio más amplio de la lengua, hay lugar para la comprensión de las variedades dialectales y diferentes tipos de registros.	1. Existe un dominio más limitado de la lengua. El usuario hace uso solo de su variedad para comunicarse.
2. El receptor no controla la lengua que se utiliza en los mensajes.	2. El usuario controla la lengua de los mensajes que produce.
3. Se aprenden y se desarrollan antes.	3. En lo que respecta al aprendizaje dependen de las destrezas receptivas.
4. Las microhabilidades de la comprensión oral y la comprensión escrita comparten similitudes como la anticipación, la inferencia y la formulación de hipótesis frente a la información recibida.	4. Las micro habilidades de la producción comparten similitudes como la búsqueda de la información, la selección lingüística y la adecuación al receptor.

Adaptado de Cassany et al. (1994:93)

2.2.2.1 Clasificación de las habilidades o destrezas lingüísticas

A continuación se presenta una breve descripción de las cuatro habilidades lingüísticas haciendo especial énfasis en la habilidad de comprensión lectora cuyo

contenido es el eje central de los recursos didácticos propuestos en este trabajo.

2.2.2.1.1 La comprensión oral o auditiva

El *Diccionario de términos clave de ELE* define la comprensión auditiva como:

La comprensión auditiva es una de las destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso oral. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. Es una capacidad comunicativa que abarca el proceso completo de interpretación del discurso, desde la mera descodificación y comprensión lingüística de la cadena fónica (fonemas, sílabas, palabras, etc.) hasta la interpretación y la valoración personal; de modo que, a pesar de su carácter receptivo, requiere una participación activa del oyente.

(Centro Virtual Cervantes, 1997-2016)

Tomando como referencia la definición anterior es posible decir que la comprensión auditiva está estrictamente vinculada a la acción de escuchar y comprender un mensaje que ha sido transmitido oralmente. De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes (1997-2014) los procesos de comprensión auditiva se han orientado desde la perspectiva del procesamiento sintético, analítico e interactivo. El procesamiento sintético está relacionado con la clasificación que hace el usuario de los sonidos y fonemas y la formación de palabras que hace a través de estos. El procesamiento analítico por su parte, está relacionado con aspectos más generales del discurso y a continuación sí se analizan las unidades lingüísticas menores. En este procesamiento el oyente hace uso de sus conocimientos previos para llevar el hilo conductor de aquello que escucha. Por último, el procesamiento interactivo fomenta la integración de los procesamientos anteriores ya que pueden funcionar de forma coordinada y simultánea.

2.2.2.1.2 La expresión escrita

El *Diccionario de términos clave de ELE* define la expresión escrita como:

La expresión escrita es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la producción del lenguaje escrito. La expresión escrita se sirve primordialmente del lenguaje verbal, pero contiene también elementos no verbales, tales como mapas, gráficos, fórmulas matemáticas, etc.

(Centro Virtual Cervantes, 1997-2016)

Como se puede observar esta destreza tiene como objetivo capacitar al alumno para la producción de diferentes tipos de textos escritos en función de las necesidades u objetivos comunicativos que este pueda tener. Para que el estudiante pueda ejercer control sobre esta destreza es necesario que el profesor aborde en el aula aspectos como la organización de ideas, la distribución de ideas en los párrafos, la adaptación del estilo, entre otros.

Para el desarrollo de esta destreza el Centro Virtual Cervantes (1997-2016) propone las siguientes etapas para la composición de un texto escrito:

- 1.** Análisis de la situación de comunicación (conocimientos sobre el tema, destinatario del texto, propósito del mismo, etc.);
- 2.** Producción de ideas;
- 3.** Organización de las ideas, p. ej., en un esquema;
- 4.** Búsqueda de información;
- 5.** Redacción de un borrador;
- 6.** Revisión, reestructuración y corrección;
- 7.** Redacción definitiva;
- 8.** Últimos retoques.

2.2.2.1.3 La expresión oral

El *Diccionario de términos clave de ELE* define la expresión oral de la siguiente forma:

La expresión oral es la destreza lingüística relacionada con la producción del discurso oral. Es una capacidad comunicativa que abarca no sólo un dominio de la pronunciación, del léxico y la gramática de la LM, sino también unos conocimientos socioculturales y pragmáticos. Consta de una serie de microdestrezas, tales como saber aportar información y opiniones, mostrar acuerdo o desacuerdo, resolver fallos conversacionales o saber en qué circunstancias es pertinente hablar y en cuáles no.

(Centro Virtual Cervantes, 1997-2014)

A través del desarrollo de la expresión oral el estudiante aprende a comunicar sus necesidades y pensamientos de una forma apropiada y adecuando su registro al contexto de comunicación en el cual se encuentre. La finalidad de la expresión oral es lograr que el estudiante produzca mensajes coherentes, correctamente estructurados y con una fluidez cada vez mayor. Para esto el estudiante, por medio de la orientación del profesor, debe hacer uso de recursos lingüísticos y

extralingüísticos que le permitan producir discursos orales comprensibles y adecuados.

2.2.2.1.4 La comprensión lectora

El *Diccionario de términos clave de ELE* define la comprensión lectora de la siguiente manera:

La comprensión lectora es una de las denominadas destrezas lingüísticas, la que se refiere a la interpretación del discurso escrito. En ella intervienen, además del componente estrictamente lingüístico, factores cognitivos, perceptivos, de actitud y sociológicos. En consecuencia, se entiende como una capacidad comunicativa que rebasa el plano estrictamente lingüístico y abarca el proceso completo de interpretación del texto, desde la mera descodificación y comprensión lingüística hasta la interpretación y la valoración personal. En la lectura el lector no sólo extrae información, opinión, deleite, etc. del texto, sino que, para su interpretación, también aporta su propia actitud, experiencia, conocimientos previos, etc. Es, ciertamente, una destreza tan activa como la expresión escrita.

(Centro Virtual Cervantes, 1997-2014)

Diferentes autores describen la comprensión lectora y con ella el acto de leer como una integración de la descodificación y interpretación del código escrito. Para Cassany *et al.* (1994) leer es sinónimo de comprender, de interpretar y de construir significados nuevos a partir de aquello que configuran las letras en un texto. Por su parte, Diez de la Cortina Montemayor (2011) que la comprensión lectora no solo consiste en descodificar el material escrito, sino en interpretarlo y llegar a su sentido. Así mismo describe algunas características de la actividad lectora que son importantes mencionar:

- Es un proceso multidimensional puesto que intervienen variables cognitivas, textuales, lingüísticas, socioculturales, etc.
- Es una actividad comunicativa que deriva de la interacción entre el lector y el texto.
- Es una actividad que interviene en diferentes actividades académicas como la lectura de instrucciones, la preparación de tareas, entre otros.
- Es una actividad que permite diferentes niveles de aproximación a la lectura a través de los diferentes tipos de lectura.

El proceso de comprensión lectora en concordancia con lo planteado con el Centro Virtual Cervantes (1997-2014) se lleva a cabo gracias a la activación de diversos procesos cognitivos adoptados en tres enfoques, el enfoque sintético, el enfoque analítico y el enfoque interactivo. En el *enfoque sintético* el proceso de comprensión inicia con las unidades más sencillas del texto, las palabras, y desde allí se continua la comprensión hacia las unidades de implican una mayor complejidad, el sintagma, las oraciones y los párrafos. En este enfoque se concede mayor importancia a la descodificación. El *enfoque analítico*, a diferencia del sintético, centra su objetivo en la comprensión global del texto. Se toman en cuenta detalles el título, los epígrafes, las ideas principales de cada párrafo; aquí intervienen los conocimientos previos que pueda tener el lector respecto al tema. Una vez se logra la comprensión global del texto se pasa al trabajo con las unidades lingüísticas menores. En este enfoque se concede mayor importancia a la interpretación. Por último, el *enfoque interactivo* integra los dos anteriormente expuestos actuando de manera coordinada y simultánea.

La comprensión lectora en una LM implica formas diferentes en el procesamiento de la información. A continuación se presentan las diferencias entre el procesamiento lector de lectores nativos (LN) y de lectores no nativos (LNN).

Tabla 3. *Diferencias entre procesamiento lector de lectores nativos (LN) y lectores no nativos (LNN)*

LECTORES NATIVOS (LN)	LECTORES NO NATIVOS (LNN)
1. Mayor nivel de automatización en el proceso de descodificación permitiendo así la integración sincrónica del significado.	1. Menor nivel de automatización en el proceso de descodificación impidiendo así la integración sincrónica del significado.
2. La atención está centrada en el significado del texto.	2. La atención del lector está centrada en la descodificación del texto.
3. Predomina el enfoque analítico.	3. Predomina el enfoque sintético.
4. Posee un repertorio amplio de estrategias de lectura.	4. Realiza transferencia de las estrategias de lectura que posee en la L1.
5. Ajusta las estrategias de lectura a las exigencias de la tarea.	5. Mayor dificultad para adecuar las estrategias de lectura a las exigencias de la tarea.
6. Facilidad para los procesos de inferencia e interpretación de la información implícita en el texto.	6. Dificultad para los procesos de inferencia e interpretación de la información implícita en el texto.
7. Existe familiaridad con el contexto sociocultural en el cual se inserta su L1.	7. La interpretación idiosincrásica del texto es errónea.

Adaptado de Acquaroni (2004)

La anterior distinción entre el procesamiento lector entre nativos y no nativos nos advierte sobre la necesidad de escoger meticulosamente tanto las lecturas que serán propuestas en el aula como el tipo de lectura que se realizará, las microhabilidades que intervendrán, las estrategias que permitirán abordar el texto escogido y las actividades que se realizarán para la comprensión del mismo.

Ante los tipos de lecturas White (1983) citado en Cassany et al. (1994) propone los siguientes tipos de lectura según los objetivos de comprensión enmarcados en la lectura silenciosa:

- **Lectura extensiva:** orientada a la comprensión global del texto, por ejemplo, la lectura de una novela o un ensayo.
- **Lectura intensiva:** tiene por objetivo la comprensión en detalle del texto, por ejemplo, la lectura de un informe o de una carta.
- **Lectura rápida y superficial:** orientada a obtener detalles someros del texto. En este tipo de lectura los actos de hojear o dar un vistazo son muy comunes.
- **Lectura involuntaria:** es aquella que se da sin un objetivo en específico, por ejemplo, la lectura de la publicidad que se encuentra en la calle.

Acquaroni (2005) añade dos tipos de lecturas más que pueden ser incluidas en el aula y que pueden reorientar los objetivos de las actividades de comprensión de lectura.

- **Lectura focalizada:** lectura orientada a la búsqueda de datos concretos en el texto e ignorar el resto del contenido, por ejemplo, una fecha, un nombre, una palabra.
- **Lectura crítica:** su objetivo es evaluar el texto.

Al momento de abordar un texto en el aula de clase es necesario determinar las microhabilidades que intervendrán en el proceso de comprensión lectora. McDowell (1984) citado en Cassany et al. (1994) propone la siguiente lista de microhabilidades de la lectura al hablar de propuestas didácticas:

1. Percepción

Dirigida al adiestramiento del comportamiento ocular del lector y así incrementar su eficacia lectora. El buen entrenamiento ocular permite a los alumnos el desarrollo de habilidades perceptivo-motoras hasta hacerlas automáticas y de esta forma ganar velocidad y facilidad lectora. Esta microhabilidad exige ejercicios que amplíen el campo visual, reduzcan el número de fijaciones, desarrollos la discriminación y la agilidad visual, y

permitan percibir los aspectos más significativos del texto.

2. Memoria

Orientada al fortalecimiento de la memoria de corto plazo. Algunos ejercicios viables son la retención de un número determinado de palabras y después verificar si estas aparecen en el texto, comparar frases o textos, jugar a encadenar palabras, entre otros.

3. Anticipación

Es la capacidad de anticiparse al contenido del texto y de hacer uso de los conocimientos previos que se tienen sobre este. La anticipación permite abordar con mayor facilidad y motivación el texto. En esta microhabilidad se desarrollan actividades como la predicción, la observación y la anticipación.

4. Lectura rápida y atenta

Conocidas como *skimming* y *scanning* respectivamente. Son microhabilidades complementarias que permiten al estudiante desplazarse por el texto a diferentes velocidades y con diferentes objetivos. Algunas de las técnicas empleadas son el dar un vistazo u hojear y la lectura atenta con el fin de buscar un dato en específico.

5. Inferencia

Orientada a superar los vacíos de conocimiento que pueden aparecer en el texto por desconocimiento del significado de una palabra o por algún error tipográfico haciendo uso de la información que se provee en el resto del texto. Algunas técnicas para trabajar la inferencia son:

- Para inferir el significado de una palabra desconocida: hacer uso del contexto gramatical, partir de la composición de la palabra, partir de los conocimientos culturales.
- Para inferir fragmentos perdidos de un texto: realizar conjjeturas sobre el posible contenido, el tipo de lenguaje que puede emplear.

6. Ideas principales

Capacidad de extraer las ideas esenciales de lo que se lee, su orden y los detalles que las acompañan.

7. Estructura y forma

Orientada a valorar los aspectos externos del texto que afectan la comprensión como la estructura, la presentación, el estilo, los recursos retóricos, entre otros.

8. Leer entre líneas

Su objetivo es descifrar aquello que no se formula explícitamente en el texto. Para esto se pueden utilizar recursos como la información del autor,

identificar el tipo de lector al cual se dirige el texto, identificar ironías, ambigüedades, metáforas.

9. Autoevaluación

Dirigida a que el lector controle su proceso de comprensión desde antes de iniciar hasta el final.

2.2.2.1.5 Didáctica de la comprensión lectora

Para el desarrollo de la habilidad de la comprensión lectora es necesario plantear una serie de actividades y estrategias que permitan abordar el texto tanto desde la perspectiva de la descodificación como desde la perspectiva de la comprensión y la interpretación.

El *Marco Común Europeo de Referencia (MCER)* presenta una serie de actividades orientadas al procesamiento de la información escrita. Algunas de las actividades que allí se proponen son: leer para disponer de una orientación general; leer para obtener información; por ejemplo, utilizar obras de consulta; leer para seguir instrucciones y leer por placer. Los objetivos del usuario de la lengua al abordar estos textos escritos pueden variar desde captar la idea general, conseguir información específica, conseguir una comprensión detallada hasta captar implicaciones, etc.

Para llevar con éxito el desarrollo de las actividades orientadas a la comprensión de lectura el profesor debe planear una serie de actividades que permitan al estudiante trabajar con el texto antes, durante y después de la lectura.

- **Actividades antes de la lectura:** este tipo de actividades están orientadas a despertar el interés del estudiante frente al tema de la lectura, así mismo a brindarle las herramientas necesarias para lograr una comprensión efectiva. Entre estas encontramos: realizar preguntas de tipo verdadero o falso con el fin de explorar los conocimientos previos frente al tema, realizar predicciones sobre el contenido del texto partiendo del título o de otros elementos que aporte el texto, realizar un listado de vocabulario que pueda tener relación con el posible contenido del texto.
- **Actividades durante la lectura:** este tipo de actividades están dirigidas a la explotación del texto escrito para su comprensión. Algunos de los ejercicios que pueden tomar lugar durante esta fase de la lectura son: realizar una lectura focalizada para la búsqueda de algún dato en particular, relacionar textos con imágenes, realizar un dibujo que represente la información obtenida del texto, practicar la lectura globalizada, ordenar los

fragmentos de un texto, completar los huecos de un texto con palabras.

Para la comprensión del texto durante la lectura y a la hora de enfrentarse al léxico desconocido Cassany et al. (1994) propone un esquema sobre cómo abordar el léxico desconocido y cuáles son las palabras que realmente se deben consultar en el diccionario con el fin de facilitar la comprensión.



Figura 2. *Estrategias para comprender palabras nuevas*. Cassany (2004)

- **Actividades después de la lectura:** este tipo de actividades tienen como objetivo que el estudiante reflexione sobre la lengua y establezca una relación entre lo aprendido y sus conocimientos. Algunos ejercicios son: completar los huecos de un nuevo texto que incluye el vocabulario trabajado en un texto previo, responder preguntas de un texto que permitan extrapolar los conocimientos adquiridos con la lectura de otros textos, extraer las ideas principales de cada párrafo, realizar un resumen, realizar actividades que integren otras destrezas lingüísticas, promover un debate.

2.2.2.1.6 Estrategias de comprensión lectora

Con el ánimo de compensar algunas dificultades específicas como la ausencia de vocabulario, las dificultades pragmáticas y connotativas o las dificultades sintácticas que aparecen en el momento en el que el estudiante se enfrenta a una lectura en una L2 Miñano (2000) citado por Paraskevi (2009-2010) clasifica las estrategias de comprensión en dos grandes grupos:

- *Estrategias cognitivas de clarificación y verificación:* vinculadas al “buen”

uso del diccionario cuando ya se haya hecho uso de otras estrategias que permitan inferir el significado de una palabra. Es importante resaltar el deber del docente de no permitir que el estudiante dependa del diccionario para comprender el texto salvo en aquellos casos en los cuales el uso de estrategias alternas no hayan resultado exitosas.

- *Estrategias cognitivas de inferencia:* se toma como punto de referencia los conocimientos previos del lector. Pueden ser de tres tipos:
 - *Estrategias de inferencia interlingual:* toman lugar cuando existe proximidad lingüística entre la lengua origen del aprendiz y la lengua objeto de estudio. Un ejemplo de esto es reconocer palabras semejantes o transferir conocimientos lingüísticos que ya han sido adquiridos en la lengua origen del estudiante.
 - *Estrategias de inferencia extralingual:* aparecen cuando durante el ejercicio de leer se hace uso de los conocimientos propios sobre el mundo, sobre el tema o sobre el género textual.
 - *Estrategias de interferencia intralingual:* se basan en el conocimiento que tiene el aprendiz sobre la lengua objeto de estudio. Entre estas se encuentran: utilizar los conocimientos sobre la derivación de palabras para establecer el significado de una palabra desconocida o identificar la función gramatical de una palabra desconocida.

2.2.2.1.7 La evaluación de la comprensión lectora

Así que valuar la comprensión lectora consiste en determinar o medir la capacidad de interpretación de textos escritos a través de sus resultados y los procesos lectores necesarios para la resolución de la tarea, que consiste en entender en menor o mayor precisión una determinada selección de textos auténticos.

(Bordón, 2000)

La evaluación de la comprensión lectora es un proceso que requiere pruebas que tengan en cuenta la interacción que se lleva a cabo entre lector y texto en el ejercicio mismo de la lectura; la importancia del conocimiento preexistente que posee el lector y la información que aporta el texto al momento del ejercicio de comprensión; la experiencia del lector y su conocimiento discursivo; la cercanía o el desconocimiento del tema planteado; el proceso constructivo de comprensión textual y los objetivos de medición.

2.2.2.1.7.1 Tipos de pruebas evaluadoras

A continuación se presentan los tipos de pruebas más relevantes apoyados en los estudios de Bordón (2000) citado por citado por Paraskevi (2009-2010).

Tipo de prueba	Ventajas
Selección múltiple Cerrada	<ul style="list-style-type: none"> - Permite aislar la destreza. -Averigua las destrezas y subdestrezas implicadas. -Averigua el conocimiento de elementos lingüísticos formales. - Se puede destinar a grupos numerosos. - Facilidad en corrección y calificación.
Verdadero/ Falso Cerrada	<ul style="list-style-type: none"> - Permite aislar la destreza. - Rápida y objetiva. - Facilidad en corrección y calificación. - Da información sobre el proceso de aprendizaje (control, diagnostico, aprovechamiento) si se alude al texto para justificar la respuesta. - Se destina, también, a un pequeño número de participantes.
Diversas versiones Cloze Test Controlada o semicontrolada Se pueden incluir: -Dibujos que representen los términos suprimidos. -Proporcionar la primera letra de la palabra omitida. -Sugerir la longitud de la palabra mediante el tamaño del espacio en blanco. -Suministrar tanto la letra inicial como la final. - Presentar varias palabras para que el alumno elija la mejor opción, o incluir sólo las consonantes o las vocales de la palabra excluida. - Omitir un dato de los que se buscan.	<ul style="list-style-type: none"> - Integra destrezas. - Adecuada para niveles bajos e intermedios. - Determina la capacidad del lector para hacer conexiones entre las diversas ideas del texto apoyándose en ciertos rasgos de su estructura gramatical y significativa. - Permite observar qué recursos utiliza el lector para procesar el material escrito, cómo busca el sentido del texto, qué pistas utiliza. - Ayuda al alumno a captar los nexos entre los elementos que dan significación a un escrito. - Magníficas herramientas para el entrenamiento del pensamiento inferencial y del análisis fónico, estructural o contextual.
Relacionar imágenes con un texto Cerrada	<ul style="list-style-type: none"> - Permite aislar la destreza - Auténtica - Objetiva y rápida - Adecuada para niveles bajos e intermedios por ser simple la tarea de relacionar.
Relacionar palabra con su definición Cerrada	<ul style="list-style-type: none"> - Permite aislar la destreza - Auténtica - Objetiva y rápida - Adecuada para niveles bajos e intermedios por ser simple la tarea de relacionar (a veces supone la necesidad de una lectura que incluya habilidades interpretativas más complejas).

Relacionar un párrafo con su título Cerrada	- Permite aislar la destreza - Auténtica - Objetiva y rápida - Adecuada para niveles bajos e intermedios por ser simple la tarea de Relacionar.
Secuenciar un texto en su orden correcto Cerrada	- Permite aislar la destreza - Auténtica - Objetiva y rápida
Recomponer y ordenar un texto fragmentado en párrafos Semicontrolada	- Niveles avanzados y superiores. - Bajo índice de aceptabilidad (baja viabilidad) - Objetiva. - A veces la fragmentación da lugar a diversas recomposiciones - Reproduce procesos
Elaborar resúmenes Abierta	- Informa de procesos.
Relacionar un texto con elementos audiovisuales Semicontrolada	- Informa de procesos - Integra destrezas - Auténtica
Entender un texto oral para elaborar una tarea escrita Abierta	- Informa de procesos - Integra destrezas - Auténtica

De los conceptos anteriormente expuestos cabe resaltar la importancia de adaptar el aprendizaje de una LE y de unos contenidos académicos específicos a las necesidades educativas de los aprendices. Los diferentes contextos de aprendizaje modelan la forma a través de la cual el aprendiz accede a la lengua y con ello su actitud frente a la misma. Apoyar desde las aulas a un estudiante extranjero en el aprendizaje tanto de contenidos como de la LE permitirá que este obtenga las herramientas necesarias para vincularse a la nueva cultura que lo acoge.

3. PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 PRESENTACIÓN

La siguiente propuesta didáctica está orientada a facilitar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes extranjeros que se vinculan al Colegio Nuevo Gimnasio a partir del grado tercero de primaria. Dicha propuesta consta de dos unidades didácticas, *El relieve colombiano y La historia colombiana*. Cada unidad didáctica está compuesta por cinco y cuatro sesiones de clase respectivamente que recogen temáticas que deben ser estudiadas por todos los estudiantes de grado tercero y cuarto de primaria. No obstante, dadas sus características estas dos

unidades pueden ser empleadas en diferentes grados de educación primaria y secundaria como actividades introductorias a temáticas de mayor complejidad o como material general de consulta para los docentes.

Cada unidad didáctica cuenta con un organizador gráfico al inicio adaptado del Modelo de Unidad CLIL de la Consellería de Educación de Valencia. En este organizador gráfico presenta los objetivos y la ruta de aprendizaje que permiten integrar el aprendizaje de la cultura colombiana, el aprendizaje de los contenidos académicos de las ciencias sociales, el desarrollo de la cognición a través de la Taxonomía de los objetivos de la educación propuesta por Bloom (1956) y actualizada por Anderson y Krathwohl (2001), y la comunicación abordada desde los contenidos lingüísticos como el léxico, las funciones y los contenidos gramaticales.

Cada sesión de clase aborda una temática específica que integra la lectura y el aprendizaje de algunos contenidos de las ciencias sociales que se vinculan estrechamente a la cultura colombiana. En cada sesión de clase se trabaja con las lecturas propuestas por el libro de texto *Los Caminos del Saber Sociales 3, edición para el docente* de la editorial Santillana puesto que este es el libro guía del docente de ciencias sociales y sobre el cual se evaluará a los estudiantes en el contexto educativo. Así mismo se proponen actividades y preguntas para antes, durante y después de la lectura orientadas a recorrer paso a paso las habilidades de pensamiento de orden superior e inferior propuestas en la Taxonomía de Bloom (1956) y actualizada por Anderson y Krathwohl (2001). Dichas habilidades están relacionadas con ciertos tipos de preguntas que se distinguen por un color determinado que indica al estudiante el objetivo de la pregunta o de la actividad planteada. La aparición de la dificultad que gradúa tanto las actividades como preguntas es aleatoria, no aparecen propuestas en el libro de texto y han sido diseñadas especialmente para que el estudiante ascienda por las diferentes habilidades de pensamiento de orden inferior y superior.

Color azul: preguntas y actividades para recordar la información del texto.

Color rojo: preguntas y actividades para comprender la información del texto.

Color rosado: preguntas y actividades para aplicar la información leída en el texto.

Color verde: preguntas y actividades para analizar o pensar la información leída en el texto.

Finalmente, dado que la evaluación tiene un carácter formativo, esta se realizará en el ejercicio mismo de desarrollo de las actividades propuestas, validando

el desempeño del estudiante y tomando sus errores para futuras correcciones. No obstante, dado el contexto de educación formal en el cual se encuentra el estudiante, es necesario realizar una evaluación de los conocimientos aprendidos durante la sesión. Para este tipo de evaluación se realizarán actividades como completar organizadores gráficos, realizar juegos, clasificar conceptos, dibujar conceptos, entre otros, orientadas a dar cuenta de los conocimientos aprendidos.

3.2 OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

La presente propuesta tiene como objetivo principal facilitar el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes extranjeros que se vinculan al Colegio Nuevo Gimnasio a partir del grado tercero de primaria a través de una serie de ejercicios de comprensión de lectura de los textos propuestos por el libro de texto empleado por el maestro de la asignatura graduando la dificultad de las actividades de acuerdo con la Taxonomía de los objetivos de la educación propuesta por Bloom (1956) y actualizada por Anderson y Krathwohl (2001). Para ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Ofrecer ejemplos de actividades para antes, durante y después de la lectura.
- Crear guías de trabajo que sirvan de modelo a docentes de asignaturas específicas y que tienen en sus aulas a estudiantes extranjeros.
- Crear guías de trabajo en las cuales el estudiante reflexione sobre su propio proceso de aprendizaje.
- Trabajar la dimensión del hablante intercultural desde la capacidad de identificar aspectos relevantes de la cultura a la que accede a través de la lengua.

3.3 CONTEXTO

El Colegio Nuevo Gimnasio es una institución educativa de enseñanza bilingüe, formal y de carácter privado situada al norte de la ciudad de Bogotá en Colombia. Dentro de su filosofía plantea la excelencia académica de quienes tiene a su cargo además de ser una oportunidad de vida escolar para todos liderando el programa de inclusión educativa para estudiantes con necesidades educativas especiales y donde se vincula a estudiantes extranjeros a la vida escolar y la cultura colombiana. El Colegio Nuevo Gimnasio se presenta como un espacio escolar que respeta las individualidades de sus estudiantes y adapta su propuesta curricular a sus necesidades y ritmos de aprendizaje.

En cuanto a la población estudiantil, el Colegio Nuevo Gimnasio se encuentra en un periodo de transición hacia el modelo de la Coeducación. En los primeros años de formación primaria acoge en sus aulas a niños y a niñas que comparten todos los espacios y las asignaturas académicas donde se fomenta el respeto y el cuidado al otro. En los grados formación secundaria aún preserva la presencia de un capital estudiantil totalmente femenino. En este aspecto es importante resaltar la creciente acogida que ha tenido el Colegio a la población estudiantil extranjera. En sus diferentes aulas y en los distintos grados convergen estudiantes norteamericanos, rusos, rumanos, coreanos, brasileños y colombianos quienes se integran a la vida y la cultura tanto escolar como colombiana a través de un contexto de aprendizaje sociolingüístico.

Dada la creciente acogida que ha realizado el Colegio Nuevo Gimnasio a estudiantes extranjeros se hace necesario diseñar una propuesta didáctica que no solo desarrolle la comprensión lectora en estudiantes extranjeros a través del aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras, sino que sirva como modelo para todos los profesores de campos del saber específicos que también reciben en sus aulas a estudiantes extranjeros y que ven en el desconocimiento de la lengua un obstáculo para el aprendizaje de contenidos.

La siguiente propuesta didáctica está dirigida a estudiantes extranjeros que se vinculen al Colegio nuevo Gimnasio y cuyo nivel de español sea A2 O B1 o ingresen a partir del grado tercero de primaria con el fin de desarrollar la comprensión lectora y la competencia intercultural desde la asignatura de ciencias sociales. Se tomará como referencia los contenidos curriculares propuestos en el libro texto *Los Caminos del Saber Sociales 3, edición para el docente* de la editorial Santillana el cual es el libro guía del docente de ciencias sociales.

3.4 CRONOGRAMA

La realización de la siguiente propuesta didáctica se ha programado para el tercer trimestre académico estipulado por el Colegio Nuevo Gimnasio lo cual equivale a los meses de septiembre, octubre y noviembre. La propuesta didáctica cuenta con 2 unidades didácticas. La Unidad Didáctica 1 se denomina *El relieve colombiano* y está integrada por 5 sesiones de clase; la Unidad Didáctica 2 se denomina *Las culturas indígenas en Colombia* y está integrada por 4 sesiones de clase. Dichas unidades didácticas que se trabajarán durante las 9 semanas a un ritmo de una sesión de clase por semana por un periodo de tiempo de 60 minutos.

3.5 METODOLOGÍA

Para la elaboración de la propuesta didáctica se ha seguido la metodología AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras) por sus siglas en español o CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) por sus siglas en inglés. A través de este enfoque metodológico el aprendiente logrará un aprendizaje equilibrado de contenidos específicos de una asignatura académica y de los aspectos formales de la LM.

3.6 ACTIVIDADES

Ver siguientes páginas.

Unidad 1: El relieve colombiano

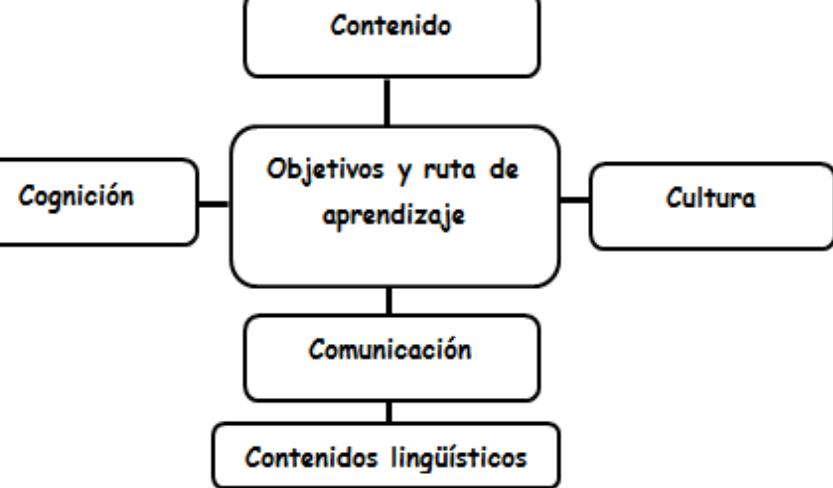
- Las regiones naturales de Colombia
- El relieve
- Los accidentes geográficos.
- El relieve colombiano.
- Influencia del relieve en la vida de las personas.

Área: Ciencias sociales

Nivel MCER: A2-B1

Número de sesiones: 5

- **Identificar** qué es relieve.
- **Explicar** cómo se forma el relieve.
- **Mostrar** un accidente geográfico colombiano.
- **Contrastar** la vivienda propia y la de un grupo indígena colombiano.

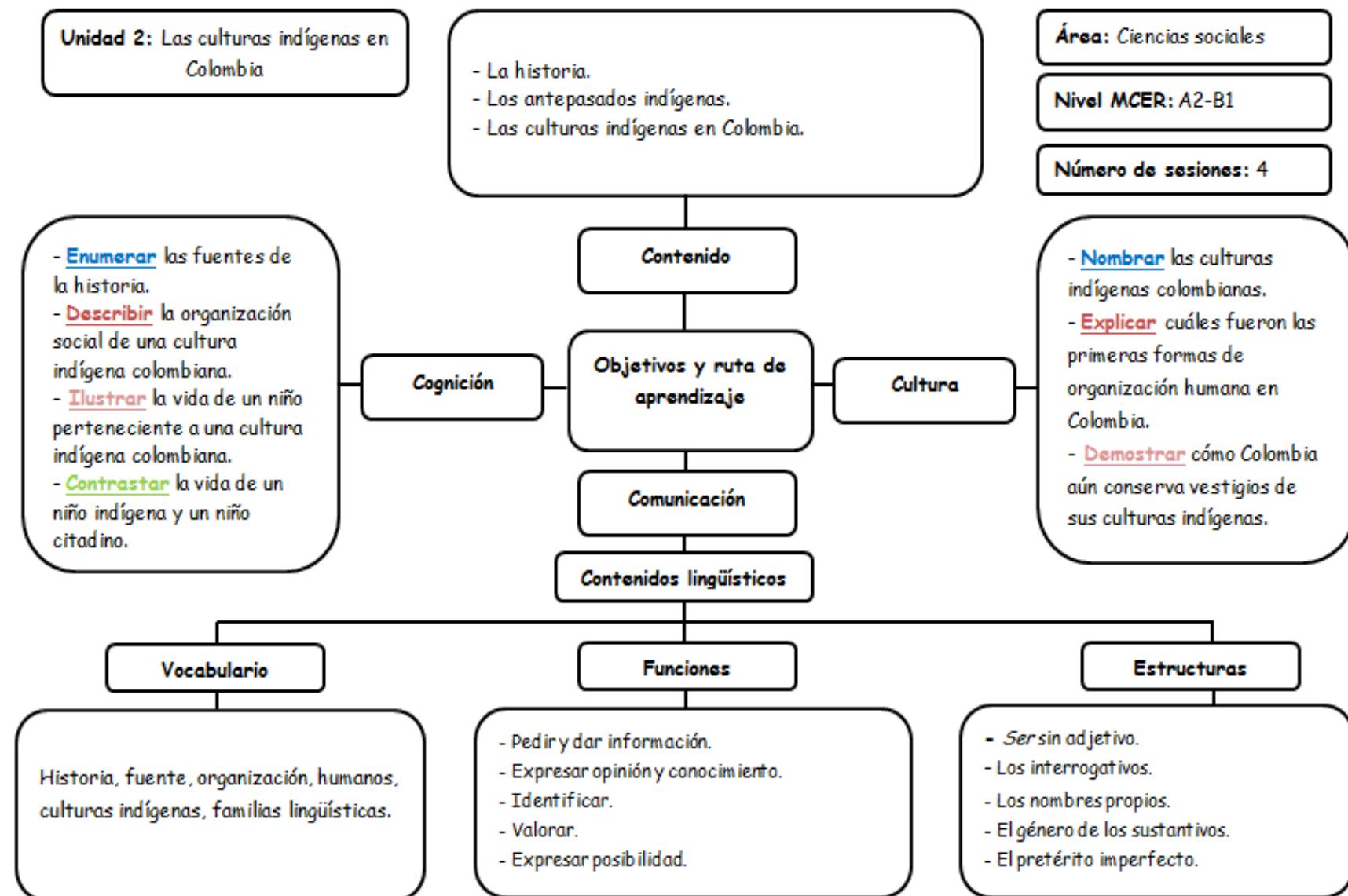


- **Reconocer** las regiones naturales de Colombia.
- **Describir** las regiones naturales de Colombia.
- **Demostrar** cómo influye el relieve colombiano en la vida de sus habitantes.

Relieve, accidentes geográficos, capas, accidentes continentales, accidentes costeros, accidentes marinos.

- Pedir y dar información.
- Expresar opinión y conocimiento.
- Expresar posibilidad.
- Expresar sorpresa y extrañeza.
- Expresar admiración.

- **Ser** sin adjetivo.
- Topónimos que pueden llevar artículos.
- Los interrogativos.



UNIDAD DIDÁCTICA 1: El relieve colombiano

Sesión 1.

Título: Las regiones naturales de Colombia.

Objetivo general: Diferenciar las regiones naturales de Colombia.

Objetivos específicos:

- Reconocer las regiones naturales de Colombia.
- Describir las regiones naturales de Colombia a nivel geográfico.
- Ilustrar las características de la región donde vive.

Destrezas lingüísticas: Comprensión lectora, producción oral y producción escrita.

Contenidos lingüísticos:

- **Contenidos gramaticales:**
 - o Nombres propios: topónimos que llevan incorporado el artículo *la*.
- **Funciones:**
 - o Dar información.
 - o Expresar conocimiento y/o desconocimiento.
- **Léxico:**
 - o Región natural, relieve, plano, montañoso, suelo, indígenas, clima, isla, vegetación, cálido, frío.

Duración: 60 minutos

Materiales: Guía propuesta (Anexo 1).

Dinámica: en clase.

Desarrollo: El profesor lleva a cabo la lectura propuesta por el libro *Los Caminos del Saber Sociales 3, edición para el docente* de la editorial Santillana vinculando así mismo actividades antes, durante y después de la lectura. Para dichas actividades debe apoyarse en la guía de trabajo creada especialmente para abordar la lectura.

1. Actividades antes de la lectura

De forma individual el docente pedirá a varios estudiantes que observen las fotografías y enumeren tres características de cada una. Posteriormente haciendo uso del mapa de Colombia que presenta las diferentes regiones naturales de Colombia el docente planteará a los estudiantes la pregunta *¿en cuáles regiones se podrían encontrar los paisajes de las fotografías?* El docente permitirá que ellos apliquen las características seleccionadas de las fotografías a las condiciones geográficas del mapa. Es importante que el docente haga énfasis en el uso del artículo *la* antes de nombrar la región correspondiente.

2. Actividades durante la lectura

Antes de iniciar las lecturas correspondientes el docente debe explicar las convenciones que gradúan la dificultad de las preguntas o actividades de comprensión.

Color azul: preguntas y actividades para recordar la información del texto.

Color rojo: preguntas y actividades para comprender la información del texto.

Color rosado: preguntas y actividades para aplicar la información leída en el texto.

Color verde: preguntas y actividades para analizar o pensar la información leída en el texto.

El docente realiza una lectura extensiva en voz alta del primer texto propuesto modelando la pronunciación y la entonación. Posteriormente realizará una lectura focalizada con el fin de dar respuesta a las actividades planteadas. Es necesario que el docente recuerde constantemente el color de la pregunta con el fin de que el estudiante sea consciente sobre qué tipo de información debe brindar para dar respuesta a la pregunta o actividad propuesta.

Una vez finalizado el ejemplo de modelación lectora realizado por el docente, este debe continuar la lectura en compañía de los estudiantes de los demás textos propuestos. Es importante establecer turnos para que varios estudiantes puedan leer en voz alta y participar en la resolución de las actividades.

3. Actividades después de la lectura

Una vez terminadas las lecturas y la realización de las actividades propuestas el docente pide a los estudiantes que escriban en un *post-it* una oración que resuma un aspecto de cada región natural. Estas oraciones deben ser ubicadas en un mapa de Colombia sobre las regiones naturales que el docente a dispuesto previamente en el salón. Posteriormente el docente pedirá a varios estudiantes que lean las oraciones que sus compañeros han escrito y pegado en el mapa. De manera grupal se determinará si la información consignada es verdadera o falsa y si corresponde al lugar donde fue ubicada.

Evaluación recomendada: Dado el carácter formativo de la evaluación, el docente evaluará continuamente el aprendizaje del estudiante a medida que se desarrollan las actividades propuestas y realizará las mejoras que considere pertinentes al proceso didáctico. Además de la evaluación durante el desarrollo de la sesión, la evaluación de la lengua y el contenido se llevará a cabo a través de un organizador gráfico el cual debe ser completado por los estudiantes antes de finalizar la clase. Por medio de este organizador el estudiante consignará un aspecto nuevo que haya aprendido, un aspecto que le haya sorprendido sobre el tema, una duda que le haya quedado y algo que ya conocía del

mismo. Es necesario que el docente solicite a los estudiantes respuestas completas.

Sesión 2.

Título: ¿Qué es el relieve y cómo se forma?

Objetivo general: Analizar cómo se forma el relieve.

Objetivos específicos:

- Escribir qué es el relieve y dar algunos ejemplos.
- Explicar los factores que pueden cambiar el relieve.
- Categorizar los factores que pueden cambiar el relieve en cambios internos o cambios externos en la tierra.

Destrezas lingüísticas: Comprensión lectora, producción oral y producción escrita.

Contenidos lingüísticos:

- **Contenidos gramaticales:**
 - o Ser sin adjetivo.
- **Funciones:**
 - o Dar información.
 - o Expresar conocimiento y/o desconocimiento.
- **Léxico:**
 - o relieve, atmósfera, manto, núcleo, corteza, hidrosfera, rodear, líquido, continente, magma, interno, forma.

Duración: 60 minutos

Materiales: Guía propuesta (Anexo 2).

Dinámica: trabajo grupal e individual.

Desarrollo: El profesor lleva a cabo la lectura propuesta por el libro *Los Caminos del Saber Sociales 3, edición para el docente* de la editorial Santillana vinculando así mismo actividades antes, durante y después de la lectura. Para dichas actividades debe apoyarse en la guía de trabajo creada especialmente para abordar la lectura.

1. Actividades antes de la lectura

El docente pedirá a los estudiantes que a través del apoyo visual ofrecido por la imagen consignada en la guía clasifiquen las capas de la tierra en capas internas y capas externas aun desconociendo su nombre.

2. Actividades durante la lectura

El docente solicita a un estudiante que lea en voz alta el texto *¿Qué es el relieve?* Posteriormente solicitará a otro estudiante que lea la primera pregunta de comprensión lectora que debe responder y así sucesivamente hasta responder las tres preguntas

propuestas. Es importante recordar a los estudiantes las convenciones que gradúan la dificultad de las preguntas o actividades de comprensión ya que así serán conscientes sobre qué información está solicitando determinada pregunta.

Una vez finalizada la actividad de preguntas de verdadero y falso el docente iniciará el trabajo con la segunda lectura propuesta referente a *las capas de la tierra*. Aleatoriamente el docente seleccionará cinco estudiantes y les asignará la lectura de una oración (el resto de la clase realizará la lectura de todas las oraciones). Es importante realizar énfasis en la construcción de las oraciones a través del verbo *ser* sin adjetivo. Seguidamente se realizará la actividad de detectar y resaltar una palabra de la oración asignada que permita identificar rápidamente una característica de la capa terrestre sobre la cual trata la oración. Para finalizar se realizará un ejercicio grupal para relacionar cada oración del texto 2 con la imagen empleada durante la actividad previa a la lectura.

Finalmente, el docente solicitará a un estudiante la lectura en voz alta del texto *¿Cómo se forma el relieve?* Posterior a la lectura y de modo grupal se responderán oralmente las preguntas propuestas para este texto.

3. Actividades después de la lectura

Una vez finalizada la lectura de los textos propuestos el docente realizará el juego *la bolsa clasificadora*. Dicho juego consiste en tomar de una bolsa una palabra sobre léxico abordado durante la sesión y relacionarla con otra palabra que el docente haya escrito previamente en el tablero.

- Palabras para la *bolsa clasificadora*: rodear, líquido, continente, magma, interno, forma.
- Palabras para escribir en el tablero: relieve, atmósfera, manto, núcleo, corteza, hidrosfera.

Ej. Rodear se relaciona con atmósfera pues esta es la capa que rodea la Tierra.

Evaluación recomendada: Dado el carácter formativo de la evaluación, el docente evaluará continuamente el aprendizaje del estudiante a medida que se desarrollan las actividades propuestas y realizará las mejoras que considere pertinentes al proceso didáctico. Además de la evaluación durante el desarrollo de la sesión, la evaluación de la lengua y el contenido consistirá en un ejercicio oral en el cual el estudiante debe clasificar en cambios interiores o exteriores a la Tierra tres situaciones que han dado origen a cambios en el relieve. Es necesario que el docente pida al estudiante que argumente su respuesta desde los conocimientos aprendidos durante la sesión.

Ej. Es un cambio interno porque se afecta la capa...

Sesión 3.

Título: Los accidentes geográficos continentales, costeros y marinos.

Objetivo general: categorizar los accidentes geográficos en accidentes continentales y costeros.

Objetivos específicos:

- Identificar los tres tipos de accidentes geográficos.
- Ilustrar algunos accidentes geográficos.
- Categorizar algunos accidentes geográficos de Colombia.

Destrezas lingüísticas: Comprensión lectora, producción oral y producción escrita.

Contenidos lingüísticos:

- **Contenidos gramaticales:** *ser* sin adjetivo, presencia o ausencia (verbo *haber*), artículos indefinidos.
- **Funciones:**
 - o Dar información.
 - o Expresar conocimiento y/o desconocimiento.
- **Léxico:**

Duración: 60 minutos

Materiales: Guía propuesta (Anexo 3).

Dinámica: trabajo grupal e individual.

Desarrollo: El profesor lleva a cabo la lectura propuesta por el libro *Los Caminos del Saber Sociales 3, edición para el docente* de la editorial Santillana vinculando así mismo actividades antes, durante y después de la lectura. Para dichas actividades debe apoyarse en la guía de trabajo creada especialmente para abordar la lectura.

1. Actividades antes de la lectura

Apoyado en la guía de trabajo 3, el docente solicitará a los estudiantes observar con atención la imagen que muestra varias formas del relieve. Una vez observada en detalle pedirá a los estudiantes realizar una lista de palabras que describa lo que ellos observan en la imagen. Es importante no abordar aún los conceptos de las formas del relieve; si el estudiante desconoce una palabra en específico, deberá describir aquello que quiere nombrar, esto permitirá que ellos implícitamente atribuyan las características propias de las formas del relieve. Adicionalmente el docente deberá guiar al estudiante en el uso del verbo *haber*. Provea un ejemplo que modele la actividad.

Ej. **Hay** dos caminos de agua.

2. Actividades durante la lectura

El docente leerá la primera oración del texto *¿Cuáles son los principales accidentes*

geográficos? y preguntará por el sinónimo aprendido para también hacer referencia a los accidentes geográficos. A continuación se realizará una primera lectura al texto de manera individual. Seguidamente el docente explicará a los estudiantes que una forma de organizar la información es a través de los organizadores gráficos, por lo tanto debe realizarse ahora una lectura intensiva que permita comprender en detalle la información del texto para así completar el organizador gráfico. Es importante que el docente realice preguntas como ¿cuál es el título que debe ir al principio?, ¿cuáles son las tres categorías de accidentes geográficos que expone el texto?, entre otras.

Para la lectura de los recuadros en un primer momento el docente asignará a diferentes estudiantes la lectura silenciosa de un recuadro junto con la pregunta correspondiente. A continuación y de forma grupal y siguiendo el orden de los recuadros se dará lectura a cada uno y se responderá la pregunta correspondiente. Como estrategia para recordar estos conceptos, es importante a la hora de responder la pregunta seleccionar una palabra clave que pueda asociarse al concepto, por ejemplo: montaña-elevación; playa-arena; entre otros. El docente ayudará al estudiante a identificar la palabra clave de la definición que puede asociarse al concepto.

3. Actividades después de la lectura

Con el ánimo de recordar los conceptos trabajados durante la sesión los estudiante jugaran *concéntrese*. Este juego consistirá en ubicar en el tablero el nombre de cinco accidentes geográficos continentales y cinco accidentes geográficos costeros. Adicionalmente deben ubicarse las definiciones de cada uno usando el menor número de palabras para que pueda ser fácil de recordar (este material debe ser elaborado previamente por el docente). La dinámica del juego consiste en emparejar el nombre del accidente geográfico con su respectiva definición.

Accidentes geográficos continentales	Accidentes geográficos costeros
Cordillera: conjunto de montañas alineadas.	Playa: acumulación de arena en la costa.
Sierra: alineación de montañas pequeñas.	Isla: porción de tierra rodeada de agua.
Nevado: elevación con nieve en la cima.	Península: extensión de tierra que entra al mar.
Volcán: abertura de la corteza.	Cabo: pequeña porción de tierra que se adentra al mar.
Río: corriente de agua.	Golfo: extensión e mar entre dos cabos.

Evaluación recomendada: Dado el carácter formativo de la evaluación, el docente evaluará continuamente el aprendizaje del estudiante a medida que se desarrollan

las actividades propuestas y realizará las mejoras que considere pertinentes al proceso didáctico. Además de la evaluación durante el desarrollo de la sesión, la evaluación de la lengua y el contenido consistirá en un ejercicio grupal donde diferentes estudiantes recibirán un accidente geográfico y deberán dibujarlo en el tablero por turnos. Mientras dibujan el accidente geográfico el resto del grupo deberá adivinar el accidente geográfico asignado al compañero que dibuja. El estudiante que adivine el accidente geográfico deberá además proveer su definición.

Sesión 4.

Título: El relieve colombiano

Objetivo general: Contrastar los tres principales grupos de accidentes que conforman el relieve de Colombia.

Objetivos específicos:

- Nombrar los tres principales grupos de accidentes geográficos que conforman el relieve de Colombia.
- Ejemplificar los tres principales grupos de accidentes geográficos que conforman el relieve de Colombia.
- Explicar los tres principales grupos de accidentes geográficos que conforman el relieve de Colombia.

Destrezas lingüísticas: Comprensión lectora, producción oral y producción escrita.

Contenidos lingüísticos:

- **Contenidos gramaticales:** medidas (distancia y superficie), localización y grados del adjetivo (superioridad).
- **Funciones:**
 - o Dar información.
 - o Identificar
 - o Expresar conocimiento y/o desconocimiento.
- **Léxico:** montañoso, periférico, periferia, planicie, andino, llanura, sistema, cordillera.

Duración: 60 minutos

Materiales: Guía propuesta (Anexo 4).

Dinámica: trabajo grupal, en parejas e individual.

Desarrollo: El profesor lleva a cabo la lectura propuesta por el libro *Los Caminos del Saber Sociales 3, edición para el docente* de la editorial Santillana vinculando así mismo actividades antes, durante y después de la lectura. Para dichas actividades debe apoyarse

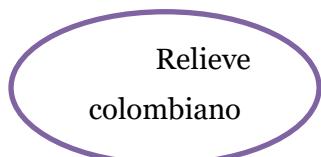
en la guía de trabajo creada especialmente para abordar la lectura.

1. Actividades antes de la lectura

Con apoyo de un diccionario monolingüe el docente organizará al grupo en parejas y les asignará la búsqueda las siguientes palabras: montañoso, periférico, periferia, planicie, andino, llanura y sistema. Una vez concluido el ejercicio se realizará una actividad grupal en la cual las palabras buscadas anteriormente se unirán para formar una nueva unidad de sentido, en este caso, sistema montañoso, sistema montañoso andino, las llanuras y planicies y sistema montañoso periférico. Los estudiantes deberán unir las definiciones aisladas de cada una de las palabras que conforma el grupo y crear una nueva definición que condense los dos significados.

Ej. Colombiano: relativo a Colombia

Relieve: conjunto de formas que presenta la corteza terrestre.



Nueva definición: Formas que presenta la corteza terrestre de Colombia.

Es imperante que el docente guíe la búsqueda de las palabras en el diccionario y así mismo la creación de los nuevos significados una vez se unan las palabras para formar nuevas unidades de sentido.

2. Actividades durante la lectura

El docente iniciará la lectura del texto *¿Cómo es el relieve colombiano?* y retomará algunos conocimientos previos aprendidos durante las sesiones anteriores. Posteriormente en un ejercicio grupal, el docente solicitará a diferentes estudiantes la lectura de cada una de las oraciones propuestas en la tabla, allí con base en la lectura, los estudiantes indicarán si son verdaderas o falsas. Es importante que el docente solicite justificar la respuesta con información presente en el texto.

Una vez finalizado el ejercicio anterior se dará paso a la lectura extensiva en parejas del texto *¿Qué es el sistema montañoso andino?* El objetivo de esta actividad está orientado al procesamiento y almacenamiento de datos a través de la categorización. Los estudiantes, agrupados en parejas completarán la tabla propuesta realizando una nueva lectura pero esta vez focalizada para extraer del texto solo la información relevante que les permita realizar el ejercicio. Así mismo, con base en la información aportada por el texto, los estudiantes completarán las oraciones propuestas haciendo uso de los superlativos.

Finalmente y bajo un trabajo individual los estudiantes leerán los textos *¿Qué son los sistemas montañosos periféricos?* y *¿Cuáles son las llanuras y planicies?* y se dará

respuesta a las preguntas propuestas. Dado que estas preguntas están orientadas principalmente a comprender y analizar la información presentada en el texto, el docente deberá apoyar a los estudiantes en la fragmentación de la información solicitada en la pregunta y a la búsqueda de la respuesta en el texto.

3. Actividades después de la lectura

Los estudiantes se organizarán en 3 grupos. Cada grupo tendrá una bolsa de tela llena de arroz de forma similar a las *bean bags*. En el piso el docente dispondrá tres hojas con los títulos *sistema montañoso andino, sistema montañoso periférico y llanuras y planicies*. A continuación el docente mostrará a los 3 grupos una imagen perteneciente a uno de los tres grupos de accidentes geográficos aprendidos durante la sesión y un representante de cada grupo deberá arrojar la bolsa de arroz al accidente geográfico al cual pertenece la imagen. La actividad será repetida varias veces empleando varias imágenes las cuales pueden ser las mismas propuestas por el libro de texto.

Evaluación recomendada

Dado el carácter formativo de la evaluación, el docente evaluará continuamente el aprendizaje del estudiante a medida que se desarrollan las actividades propuestas y realizará las mejoras que considere pertinentes al proceso didáctico. Además de la evaluación durante el desarrollo de la sesión, la evaluación de la lengua y el contenido consistirá en recordar los conceptos trabajados y sus características durante la sesión. Los estudiantes deberán completarán individualmente un organizador gráfico conceptual que apoya la organización y la clasificación de la información por medio de palabras clave.

Sesión 5.

Título: ¿Cómo influye el relieve en la vida de las personas?

Objetivo general:

Objetivos específicos: Contrastar la influencia del relieve en las personas del país de origen y la influencia del relieve en las personas de Colombia.

- Nombras los aspectos de la vida de las personas que se ven influenciados por el relieve.
- Ejemplificar cómo el relieve influye en la vida de las personas.
- Demostrar cómo el relieve influye en mi país de origen.

Destrezas lingüísticas: Comprensión lectora, producción oral y producción escrita.

Contenidos lingüísticos:

- **Contenidos gramaticales:** presente de indicativo primera persona del plural, comparativos latinos frecuentes (mayor, menor).

- **Funciones:**

- Dar información.
- Identificar
- Expresar conocimiento y/o desconocimiento.
- Expresar deseo.

- **Léxico:** alimentación, vivienda, ser humano, hortalizas, vestuario, palafitos, guadua, tambos, bohíos.

Duración: 60 minutos

Materiales: Guía propuesta (Anexo 5).

Dinámica: trabajo grupal, en parejas e individual.

Desarrollo: El profesor lleva a cabo la lectura propuesta por el libro *Los Caminos del Saber Sociales 3, edición para el docente* de la editorial Santillana vinculando así mismo actividades antes, durante y después de la lectura. Para dichas actividades debe apoyarse en la guía de trabajo creada especialmente para abordar la lectura.

1. Actividades antes de la lectura

Los estudiantes observarán el video *El ascensor del clima*, el cual les permitirá recordar algunos aspectos generales sobre los pisos térmicos. Puede accederse al video en el siguiente enlace <https://www.youtube.com/watch?v=V1Rhh-k5ZxY>. El video tiene una duración de 45 segundos y presenta una serie de frases y oraciones que permiten caracterizar rápidamente los pisos térmicos. A medida que avanza el video el docente pedirá a diferentes estudiantes que lean la información que allí aparece. Una vez finalizado el video los estudiantes trabajarán agrupados en parejas y comentarán oralmente en cuál piso térmico les gustaría vivir y por qué. El docente modelará algunos ejemplos sobre qué oraciones emplear para responder.

Ej. A mí me gustaría vivir en el piso térmico..., yo quisiera vivir en..., yo viviría en el piso térmico...

2. Actividades durante la lectura

El dicente inicia la lectura en voz alta del primer texto titulado *¿Cómo influye el relieve en la vida de las personas?* Una vez finalizada la lectura, de manera grupal se completarán las tres oraciones propuestas como ejercicio para recordar algunos aspectos claves de la lectura. Es necesario que el docente solicite a los estudiantes argumentar las respuestas con información presente en el texto.

En un segundo momento, el docente elegirá dos estudiantes quienes leerán en voz alta el texto *El relieve y la alimentación*. En el trabajo con este texto es importante explicar a los estudiantes el concepto de “agua de panela” puesto que esta es una bebida

típica de Colombia. En seguida y dada la corta extensión de las preguntas, se realizará la actividad de preguntas de selección múltiple. Es necesario que el docente guíe tanto la comprensión de la pregunta como la comprensión de las posibles respuestas.

En un tercer momento, el docente guiará la lectura del texto *El relieve y la forma de vestir*; sin embargo, durante la actividad de comprensión permitirá que el estudiante salga del aula e indague con otros docentes sobre cómo visten las personas de clima cálido y de clima frío de Colombia. La información deberá ser consignada en un diagrama de Ven que permita apreciar las individualidades de las personas de clima cálido y de clima frío, así como los puntos en los cuales hay similitudes.

Finalmente, el docente asignará la lectura del texto *El relieve y la vivienda* a dos estudiantes de la clase. Una vez terminada la lectura se dará a la actividad de emparejamiento de imágenes y conceptos que fueron abordados en la lectura.

3. Actividades después de la lectura

Los estudiantes realizarán un ejercicio de producción oral en parejas. En este ejercicio narraran al compañero cómo su vida a nivel de la alimentación, el vestuario y la vivienda han cambiado al llegar a Colombia que es un país con un relieve diferente al acostumbrado en su país de origen. Para este ejercicio el docente proveerá una serie de expresiones que facilitarán el ejercicio de expresión oral.

Evaluación recomendada

Dado el carácter formativo de la evaluación, el docente evaluará continuamente el aprendizaje del estudiante a medida que se desarrollan las actividades propuestas y realizará las mejoras que considere pertinentes al proceso didáctico. Además de la evaluación durante el desarrollo de la sesión, la evaluación de la lengua y el contenido está orientada a que el estudiante ponga en práctica los conocimientos aprendidos durante la sesión. Para esto realizará un dibujo en el cual compare y contraste la influencia que ejercía en él el relieve cuando vivía en su país de origen y la influencia que ejerce ahora sobre él el relieve de Colombia.

UNIDAD DIDÁCTICA 2: Las culturas indígenas de Colombia

Sesión 6.

Título: ¿Qué es la historia?

Objetivo general: Explicar por qué las personas construyen la historia.

Objetivos específicos:

- Definir qué es historia.
- Describir los temas que integran la historia.

- Inferir cómo era la vida de los algunos antepasados tomando como referencia un vestigio material representativo de una cultura.

Destrezas lingüísticas: Comprensión lectora y producción oral.

Contenidos lingüísticos:

- **Contenidos gramaticales:** el artículo definido (el, la, los, las)
- **Funciones:** dar opinión, expresar posibilidad.
- **Léxico:** historia, historiador, vestigios, huellas, ancestros, pinturas, fotografías, manuscritos, testimonios, películas, fuente.

Duración: 60 minutos

Materiales: Guía propuesta (Anexo 6).

Dinámica: trabajo grupal, en parejas e individual.

Desarrollo: El profesor lleva a cabo la lectura propuesta por el libro *Los Caminos del Saber Sociales 3, edición para el docente* de la editorial Santillana vinculando así mismo actividades antes, durante y después de la lectura. Para dichas actividades debe apoyarse en la guía de trabajo creada especialmente para abordar la lectura.

1. Actividades antes de la lectura

Los estudiantes observarán una imagen que tiene como contenido la oración *Todos somos historia*. El docente explorará junto con los estudiantes las preguntas propuestas en la guía (anexo 6) y modelará la frase con la cual se dará inicio a las respuestas.

Ej. ¿Qué crees que es la historia?

R: yo creo que es...

2. Actividades durante la lectura

El docente iniciará la lectura del primer texto denominado *¿Qué es la historia?* Una vez finalizada la lectura, de manera grupal, se retomarán las respuestas brindadas por los estudiantes en la actividad previa a lectura y se establecerá una definición sobre qué es la historia. Es importante que el docente solicite a los estudiantes ubicar en la lectura la respuesta a la pregunta orientada al recogimiento de la información provista por el texto. Adicionalmente para la resolución de la pregunta orientada a la comprensión del texto se sugiere que el docente ejemplifique cómo la historia ayuda a comprender el mundo actual. Un buen ejemplo de apoyo puede ser la evolución de los celulares; hoy tenemos celulares muy avanzados porque a lo largo de la historia se han ido mejorando de acuerdo a las necesidades de las personas.

Para la lectura del texto denominado *La historia la construimos todos* el docente asignará la lectura en voz alta de las seis oraciones que conforman el texto a seis estudiantes; los demás estudiantes deberán seguir la lectura en de manera silenciosa. Una

vez finalizada la lectura del texto, en parejas se dará respuesta a las preguntas propuestas con el fin de recoger la información del texto. Nuevamente es importante que el docente vincule las respuestas de la actividad previa a la lectura con las respuestas que se extraen de la lectura.

Finalmente, para abordar el texto denominado *Las fuentes de la historia* el docente iniciará la lectura del texto y caminará dentro del aula de clase con el objetivo de seleccionar un estudiante que continúe con la lectura del mismo. La dinámica se repite ahora con el estudiante que fue seleccionado por el docente, este elegirá a un nuevo compañero para que continúe con la lectura del texto. Una vez finalizada la lectura, de forma grupal se completará la tabla en la cual, con base en la lectura, se debe indicar si las oraciones allí planteadas son verdaderas o falsas.

3. Actividades después de la lectura

Los estudiantes participarán en el juego llamado *La telaraña de la historia*. Para este juego se requiere una madeja de lana así como la organización de los estudiantes en mesa redonda. El docente dispondrá en el tablero diferentes imágenes con su significado que representen los cuatro tipos de fuentes de la historia, orales, escritas, iconográficas y materiales. La actividad consiste en tejer una telaraña grupal en la cual se clasifiquen las imágenes aportadas en los cuatro tipos de fuentes de la historia. El docente iniciará la actividad lanzando la madeja de lana y seleccionando una de las imágenes del tablero para clasificarla. El docente deberá dar las pautas para la construcción de la oración.

Ej. El libro es una fuente histórica escrita.

El monumento es una fuente histórica material.

Evaluación recomendada

Dado el carácter formativo de la evaluación, el docente evaluará continuamente el aprendizaje del estudiante a medida que se desarrollan las actividades propuestas y realizará las mejoras que considere pertinentes al proceso didáctico. Además de la evaluación durante el desarrollo de la sesión, la evaluación de la lengua y el contenido consiste en que el estudiante explore e imagine cómo era la vida de un grupo de antepasados tomando como referencia un vestigio material representativo de una cultura en particular.

Sesión 7.

Título: Los antepasados indígenas

Objetivo general: Describir las características de las primeras formas de organización indígena en Colombia.

Objetivos específicos:

- Identificar las diferentes formas de agrupamiento indígena.
- Explicar la jerarquía establecida en las diferentes formas de agrupamiento indígena.
- Organizar jerárquicamente las diferentes formas de agrupamiento indígena.

Destrezas lingüísticas: Comprensión lectora, producción oral y producción escrita.

Contenidos lingüísticos:

- **Contenidos gramaticales:** El pretérito imperfecto, el género de los sustantivos.
- **Funciones:** Expressar posibilidad
- **Léxico:** puede ser, tal vez, posiblemente, a lo mejor, es posible, antepasado, indígena, organización, clanes, tribus, cacicazgos, jefe, cacique, administrador, agrupamiento, función, deber, privilegio.

Duración: 60 minutos

Materiales: Guía propuesta (Anexo 7).

Dinámica: trabajo grupal e individual.

Desarrollo: El profesor lleva a cabo la lectura propuesta por el libro *Los Caminos del Saber Sociales 3, edición para el docente* de la editorial Santillana vinculando así mismo actividades antes, durante y después de la lectura. Para dichas actividades debe apoyarse en la guía de trabajo creada especialmente para abordar la lectura.

1. Actividades antes de la lectura

Los estudiantes observarán cuidadosamente la imagen que se presenta en la actividad previa a lectura. Posteriormente el docente pedirá a sus estudiantes que describan a la persona que aparece en la imagen y este escribirá en el tablero los datos aportados por los estudiantes. Posteriormente y con base en la información escrita por el profesor en el tablero los estudiantes de forma individual completarán las oraciones propuestas en la guía. Es importante que el docente haga énfasis en las palabras que permiten expresar posibilidad. Una vez finalizado el ejercicio individual se socializarán las respuestas expresadas por los estudiantes y se dejará abierto el interrogante sobre quién es la persona que aparece en la imagen, dónde vive y por qué viste de esa manera en particular.

2. Actividades durante la lectura

Para la lectura del primer texto *¿Cuáles fueron las primeras formas de organización humana en Colombia?* el docente solicitará a un estudiante que realice la lectura en voz alta mientras el resto de la clase sigue la lectura de manera silenciosa. Una vez terminada la lectura, de manera grupal, los estudiantes darán respuesta a las

preguntas propuestas; sin embargo, la respuesta debe ser mostrada en el texto mediante un color en específico (ver anexo 7). Es importante que una vez finalizada la lectura de la pregunta se establezca el tipo de información que da respuesta a esta (un sustantivo, un adjetivo, un nombre propio, entre otros) y se localice en el texto a través de una lectura focalizada.

Para la lectura de los textos *los clanes, las tribus y los cacicazgos*, se empleará la misma dinámica de la lectura *¿Cuáles fueron las primeras formas de organización humana en Colombia?*, no obstante debe tenerse en cuenta la graduación de la dificultad de las preguntas expresadas a través de los colores azul y rojo, además del uso de vocabulario nuevo o de sinónimos que hace que el estudiante aumente su léxico.

3. Actividades después de la lectura

Con la intención de recordar rápidamente las primeras formas de organización humana en Colombia, los estudiantes completarán un organizador gráfico que les permitirá comprender y recordar rápidamente cómo las distintas formas de agrupamiento indígena dieron origen a nuevas formas de organización indígena. Para esta actividad el docente retomará junto con los estudiantes las respuestas aportadas a las preguntas realizadas durante la lectura de los diferentes textos. Adicionalmente el estudiante debe proveer una característica representativa de cada forma de organización indígena.

Evaluación recomendada

Dado el carácter formativo de la evaluación, el docente evaluará continuamente el aprendizaje del estudiante a medida que se desarrollan las actividades propuestas y realizará las mejoras que considere pertinentes al proceso didáctico. Además de la evaluación durante el desarrollo de la sesión, la evaluación de la lengua y el contenido consistirá en que el estudiante seleccione una de las primeras formas de organización indígena en la cual le hubiera gustado vivir. Posteriormente tomando como referencia las características de esa forma de organización explicará a la clase las razones por las cuales escogió esa forma de organización

Sesión 8

Título: Las culturas indígenas en Colombia

Objetivo general: Caracterizar tres culturas indígenas que existieron en Colombia en términos de ubicación, alimentación y vida social.

Objetivos específicos:

- Identificar las tres culturas indígenas más importantes que habitaron en Colombia.

- Inferir aspectos de la vida social de las tres culturas indígenas más importantes que habitaron en Colombia a través de su ubicación geográfica.
- Plantear la vida de una comunidad indígena tomando como referencia a uno de los integrantes de la comunidad.

Destrezas lingüísticas: Comprensión lectora, producción oral y producción escrita.

Contenidos lingüísticos:

- **Contenidos gramaticales:** El pretérito imperfecto.
- **Funciones:** dar una opinión, valorar
- **Léxico:** yo creo que..., para mí..., yo pienso que..., a mí me parece que...,

Duración: 60 minutos

Materiales: Guía propuesta (Anexo 8).

Dinámica: trabajo grupal, en parejas e individual.

Desarrollo: El profesor lleva a cabo la lectura propuesta por el libro *Los Caminos del Saber Sociales 3, edición para el docente* de la editorial Santillana vinculando así mismo actividades antes, durante y después de la lectura. Para dichas actividades debe apoyarse en la guía de trabajo creada especialmente para abordar la lectura.

1. Actividades antes de la lectura

La sesión inicia con la observación de dos imágenes propuestas en la guía (ver anexo 8). En una imagen se observa a un grupo de niños indígenas en su contexto habitual, en la segunda se observa a un grupo de niños no indígenas en un contexto escolar. Oralmente el docente formulará a los estudiantes las preguntas propuestas para este ejercicio orientadas a identificar algunas características de los niños que allí aparecen. A través un trabajo grupal los estudiantes expresarán sus opiniones tomando como apoyo las frases que permiten expresar una opinión y el docente regulará los turnos de intervención de los estudiantes.

2. Actividades durante la lectura

El docente iniciará la lectura del primer texto *¿quiénes eran los muiscas?* y posteriormente dará paso de manera grupal al desarrollo de las preguntas de comprensión lectora. Es necesario que el docente haga énfasis en el grado de dificultad que representa cada una de las preguntas propuestas. Una vez finalizado el ejercicio de comprensión lectora del primer texto, el docente indicará a los estudiantes que la lectura del segundo texto, *¿Quiénes eran los Taironas?*, y el desarrollo de las preguntas propuestas se realizará en parejas y posteriormente se compartirá con la clase la información obtenida. Finalmente, para la lectura del tercer texto, *San Agustín*, el

docente indicará que la lectura y el desarrollo de las preguntas se realizarán de forma individual y luego las respuestas serán socializadas con la clase.

3. Actividades después de la lectura

Los estudiantes observarán la imagen de una mujer indígena y tomando como referencia la información aprendida sobre las culturas *Muiscas, Tairona y San Agustín* (ubicación, alimentación, creencias, ocupaciones, entre otros) imaginarán e inventarán la vida de esta indígena en tiempos pasados. Una vez hayan creado mentalmente la vida de esta mujer indígena, completarán el texto propuesto en la guía con la información que este solicita. Una vez finalizado el ejercicio el docente promoverá el intercambio de textos de modo que el grupo conozca los diferentes textos que fueron elaborados.

Evaluación recomendada

Dado el carácter formativo de la evaluación, el docente evaluará continuamente el aprendizaje del estudiante a medida que se desarrollan las actividades propuestas y realizará las mejoras que considere pertinentes al proceso didáctico. Además de la evaluación durante el desarrollo de la sesión, la evaluación de la lengua y el contenido está orientada a recopilar algunos conocimientos previos sobre las regiones naturales de Colombia y los departamentos que las conforman e integrarlos al aprendizaje de conocimientos nuevos sobre las culturas indígenas de Colombia. Los estudiantes ubicarán en el mapa de las regiones naturales de Colombia las tres culturas indígenas abordadas durante la sesión. Adicionalmente los estudiantes escribirán una característica representativa de cada una de las tres culturas.

Sesión 9

Título: ¿Qué aprendí sobre Colombia?

Objetivo general: Autoevaluar el aprendizaje de contenidos y lengua logrado durante las últimas ocho sesiones de clase.

Objetivos específicos:

- Identificar conocimientos previos sobre Colombia.
- Reconocer vacíos de información en cuanto al aprendizaje de contenidos y lengua.
- Reconocer contenidos académicos y lingüísticos aprendidos.

Destrezas lingüísticas: interacción oral y producción escrita.

Contenidos lingüísticos:

- **Contenidos gramaticales:** Presente de indicativo y pretérito indefinido.
- **Funciones:** dar una opinión, expresar gustos e intereses, expresar preferencias.

- **Léxico:** me gustó..., a mí me encantó..., para mi..., en mi opinión...,

Duración: 60 minutos

Materiales: Guía propuesta (Anexo 10).

Dinámica: trabajo individual.

Desarrollo: Para esta última sesión el docente organizará al grupo en mesa redonda. Una vez se haya organizado al grupo el docente les indicará que se realizará un juego en el cual él lanzará una pelota a un estudiante y este deberá responder a la pregunta que el docente le haga (es importante aclarar a los estudiantes que las preguntas no pretenden evaluar cuánto aprendieron sino qué aprendieron). Antes de iniciar con las preguntas el docente deberá proveer algunas expresiones que servirán de apoyo a los estudiantes a la hora de responder las preguntas.

Las preguntas que realizará el docente estarán orientadas a ayudar a los estudiantes a familiarizarse con el organizador gráfico propuesto en la guía.

Ej. ¿De qué país estuvimos hablando durante las últimas semanas?

¿Cuáles fueron los dos temas grandes que estudiamos?

¿Ustedes ya conocían sobre estos temas?

¿Quedó alguna duda sobre algo que hayamos hablado en clase?

¿Hubo algún dato que nos haya sorprendido sobre Colombia?

Dime tres aspectos que hayas aprendido sobre Colombia.

Una vez finalizado el ejercicio de interacción oral el docente entregará la guía propuesta para la clase en la cual encontrarán un organizador gráfico que condensa las mismas preguntas realizadas por el docente durante el ejercicio de mesa redonda. El docente indicará a los estudiantes que deben completar el organizador gráfico con la información que consideren pertinente y tomando como apoyo el ejercicio realizado en mesa redonda previamente.

4. CONCLUSIONES

En este TFM el objetivo principal ha sido diseñar una propuesta didáctica que facilite el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes extranjeros presentes en un contexto de aprendizaje sociolingüístico como Colombia. Para ello, se propusieron tres objetivos específicos que sirvieron como ruta para el cumplimiento del objetivo general. A continuación se explica cómo se ha dado su desarrollo a lo largo de este trabajo:

- Se han diseñado nueve sesiones didácticas sobre contenidos específicos de las ciencias sociales, a saber, *El relieve colombiano y La historia colombiana* los cuales están divididos en dos unidades didácticas respectivamente.
- Las nueve sesiones didácticas cuentan con una rejilla de diseño que propone el desarrollo de las diferentes destrezas lingüísticas; la inclusión de contenidos lingüísticos como los contenidos gramaticales, las funciones y el léxico, factores que permiten vincular el aprendizaje del español con el aprendizaje de los contenidos específicos de las ciencias sociales.
- Cada una de las nueve sesiones presenta lecturas auténticas que son material de trabajo real en el aula. Así mismo se presentan actividades diversas de explotación para antes, durante y después de la lectura orientadas al desarrollo de la comprensión lectora, eje transversal a las asignaturas ofertadas por la institución.
- El desarrollo de la competencia intercultural se realiza a través del aprendizaje de los aspectos relevantes de la cultura Colombiana, a través del estudio de temáticas como *El relieve colombiano y La historia colombiana*.
- Las nueve sesiones didácticas integran en todo momento a través de la metodología CLIL el componente cultural como un puente que permite comprender comportamientos y actitudes que difieren con la cultura del estudiante extranjero.
- Las actividades de explotación de las lecturas propuestas y la gradación de la dificultad de las mismas muestran al docente una serie de pasos que facilitan el desarrollo de la comprensión lectora.
- La integración de contenidos lingüísticos para el aprendizaje del español actúan para el docente de ciencias sociales como una herramienta que facilita el aprendizaje y la evaluación de un contenido específico.
-

4.1 LIMITACIONES

La limitación principal de este trabajo radica en la no ejecución de las sesiones diseñadas, lo cual podría modificar y enriquecer significativamente cada una de las sesiones propuestas no solo desde la mirada crítica del estudiante sino desde la labor formadora del docente. No obstante, esta limitación abre paso a una serie de posibles líneas de investigación que podrían ser desarrolladas a futuro:

- Investigación sobre la facilidad de adaptación de contenidos específicos para el aprendizaje de español como LM. ¿Qué contenidos específicos pueden integrarse al aprendizaje de español como lengua meta y cuáles no?
- Investigación sobre el docente y su papel intercultural. ¿Solo un docente de lenguas puede ser un docente intercultural?
- Investigación sobre las estrategias pedagógicas empleadas por las instituciones de educación formal para el alcance de los objetivos académicos propuestos para los estudiantes extranjeros que llegan a sus aulas ¿Qué hacer en un aula colombiana con un estudiante extranjero que debe ajustarse a las exigencias académicas de la institución?

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acquaroni, R. (2004). *Destrezas IV: Comprensión lectora*. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de https://estagio2-2011-1.wikispaces.com/file/view/cap_iv_vademecum_2004.pdf

Acquaroni, R. (2005). “La comprensión lectora”. En Sánchez, J. y Santos, I. (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Anderson, L. W. y Krathwohl, D.R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Nueva York. Longman.

Barrios, María E. (2011). *Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera*. Módulo 7. Recuperado de https://ieselpalobilingual.wikispaces.com/file/view/AICLE_Elvira_Barrios-course-online.pdf

Bordón, T., (2000). “La evaluación de la comprensión de los textos escritos en aprendices de E/LE”. *La comprensión lectora en el aula de E/LE, Carabela, 48*. Madrid: SGEL, 111-135.

Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Nueva York. Longman.

Cano, Willy. (2013). *Manual CLIL para centros bilingües*. Universidad Internacional de la Rioja, S.A. (UNIR). Recuperado en <http://bv.unir.net:2067/lib/univunirsp/detail.action?docID=11230999>

Cantero, Francisco. (2008). *Complejidad y competencia comunicativa*. Universidad de Barcelona, España. Recuperado en <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/viewArticle/2994>

Cassany, D. (2004). “Las palabras y el escrito”. *Red ELE, Revista Electrónica Didáctica/ Español lengua extranjera*. Número 0, Marzo de 2004. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/22470/Cassany_REDELE_o.p

df?sequence=1

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
Recuperado de

http://lenguaydidactica.weebly.com/uploads/9/6/4/6/9646574/cassany,_d._luna,_m._sanz,_g._-_ensenar_lengua.pdf

Cenoz, J. y J. Perales. (2000). “Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas”. En C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel. Recuperado de
<http://escrituradigital.net/wiki/images/Variables-3.pdf>

Centro Virtual Cervantes (1997-2016). *Diccionario de términos clave de ELE*.
Recuperado de
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Traducción al español del Instituto Cervantes. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya. Recuperado de
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Coyle, D. (2005). *CLIL: Planning Tools for Teachers*. Nottingham: University of Nottingham. Recuperado de
http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf

Coyle, D., P. Hood. & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Diez De La Cortina Montemayor. (s.f.). *La destreza de la comprensión lectora en ELE: aproximación teórica y propuestas didácticas*. Recuperado de
https://www.academia.edu/17781110/La_destreza_de_compreensi%C3%B3n_lector_a_en_ELE_aproximaci%C3%B3n_te%C3%BCrica_y_propuestas_did%C3%A1cticas

Ioannou, S. & Pavlou, P. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. Recuperado de:
http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guide

[linesforclilimplementation1.pdf](#)

Instituto Cervantes. (1997-2015). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid. España.

Lifelong Learning Programme. (2014-2016). *Guía CLIL*. Recuperado de: <https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>

Meyer, M. (1991). "Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners". En D. Butjes y M. Bramm (Ed.), *Developing Languages and Cultures* (p.137). Recuperado de https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=7RGKhxeoygC&oi=fnd&pg=PA_136&dq=%E2%80%9CDveloping+transcultural+competent+meyer+1991&ots=T-kfnpsyU&sig=EPLrKDtEV-pw5vBXntwx52NG9tA&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Miñano, J. (2000). "Estrategias de lectura: propuestas prácticas para el aula de E/LE". *La comprensión lectora en el aula de E/LE, Carabela, 48*. Madrid: SGEL, 25-43.

Ministerio de Educación Nacional (2011). *Ciencias Sociales 4, Segunda Cartilla*. Recuperado en http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modulos_Flexibles/Escuela_Nueva/Guias_para_estudiantes/CS_Grado4_o2.pdf

Navés, T. y Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. En Marsh, D., & Langé, G. (Eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Paraskevi, V. (2009-2010). *Propuesta de un manual de tipología textual escrita destinada al ámbito laboral para el desarrollo de la comprensión lectora en los niveles A1, A2 y B1*. Nebrija Universidad. Recuperado en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_28Diamanti.pdf?documentId=o9o1e72b81008c3c

Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., Kazianka, M. (2001). *Insegnare in una Lingua Straniera, Unterrichten durch eine Fremdsprache, Teaching through a Foreign Language, Enseñar en una Lengua Extranjera, Enseigner dans une Langue Vivante*: M.I.U.R., Direzione Regionale Lombardia, Milano.

Ramírez, María. (2011). CLIL “Varieties Across Europe” En: Ioannou, S. & Pavlou, P., (Ed.), *Guidelines For CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education* (pp.13-20). [-----] Recuperado de http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf

Rosales, Carlos. (2011). *Criterios para una evaluación formativa*. Recuperado de <http://bv.unir.net:2067/lib/univunirsp/detail.action?docID=11205349>

Universidad Internacional de la Rioja. (s.f.). Teorías de la Enseñanza y Aprendizaje de Segundas Lenguas. *Tema 2: Adquisición de las segundas lenguas en el contexto de la lingüística aplicada*. Material no publicado.

Universidad Internacional de la Rioja. (s.f.). Las destrezas orales y escritas: estrategias de enseñanza. *Tema 7: Las destrezas lingüísticas*. Material no publicado.

White, R.V. (1983). "Approaches to the teaching of reading". *Teaching language as communication*. Primeres Jornades Pedagògiques d'Anglès. Barcelona. ICE-UAB, p. 42-53.

Wolf, D. (2007). CLIL: bridging the gap between school and working life. En D. Marsh. y D. Wolff (Eds.). *Diverse Contexts - Converging Goals* (pp. 15-25). Frankfurt: Peter Lang.

6. ANEXOS

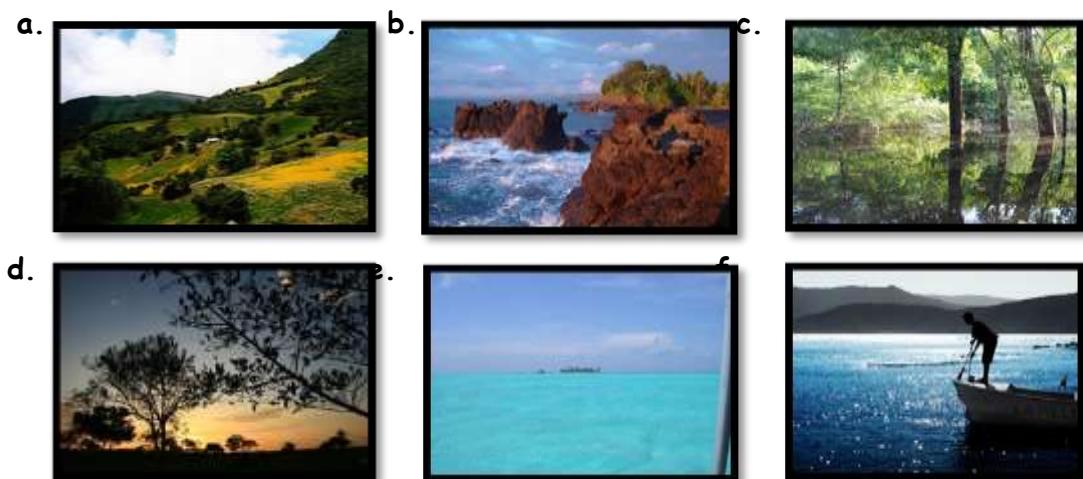
Anexo 1

Guía 1.

LAS REGIONES NATURALES DE COLOMBIA

Antes de la lectura...

1. Observa las siguientes fotografías y enumera oralmente tres características de cada una.



Fuente:

<http://www.taringa.net/comunidades/colombiaripa/3593343/Paisajes-de-cada-Region-de-colombia.html>

2. Con ayuda de un mapa sobre las regiones naturales de Colombia plantea en qué posibles lugares podrías encontrar estos paisajes. Argumenta tu respuesta.

Ej. La fotografía a puede ubicarse en la región _____ porque _____.

Durante la lectura

Lee con tu profesor los siguientes datos tomados del libro *Ciencias Sociales 4 Segunda Cartilla* del Ministerio de Educación Nacional sobre cada una de las regiones naturales de Colombia, responde las preguntas y las actividades planteadas.

¿Qué son las regiones naturales?

Las regiones naturales son cada una de las zonas geográficas de un país o continente, que cuentan con características similares en cuanto a relieve, clima, vegetación y clases de suelo.

¿Cuáles son las regiones naturales de Colombia?

Colombia cuenta con seis regiones naturales que se definen por las características del relieve, la distancia al mar, el promedio de lluvias y las condiciones del suelo. Esas regiones son: Amazonía, andina, Caribe, Insular, Pacífica y Orinoquía.

Responde...

¿Qué es una región geográfica?

Enumera las características que son similares en las regiones naturales.

¿Cuántas regiones naturales hay en Colombia?

Identificalas.

La región de la Amazonía

Es una región de relieve plano y suelos poco fértiles y no aptos para actividades agrícolas y ganaderas. Tiene altos registros de precipitaciones (lluvia) y de temperaturas elevadas. Está conformada por extensas selvas. La Amazonía es una de las regiones colombianas más diversas, por el gran número de pueblos indígenas, con diferentes lenguas, vestidos, creencias y prácticas culturales; además de la biodiversidad en flora y fauna de la región.

Responde

¿Cómo es el clima en la región de la Amazonía?

Relata cómo pueden utilizar la selva los grupos indígenas.

La región Andina

La región andina está formada por las tres cordilleras de los Andes y los valles Interandinos del Magdalena y Cauca. La región andina se caracteriza por su amplia diversidad climática, la cual se debe a la altura sobre el nivel del mar que origina los llamados pisos térmicos. Los pisos térmicos le proporcionan a la región diferentes niveles de humedad y temperatura.

Responde...

Describe el relieve de la Región Andina.

Compara el clima del lugar donde vives con el de la región Andina. Realiza un dibujo.

Responde...

La región Caribe

El relieve que predomina en la región caribe es plano, excepto por la Sierra Nevada de Santa Marta. Aunque el clima varía dependiendo del sector, en la gran mayoría de la región predominan las precipitaciones y la humedad. Hacia el suroccidente, en Urabá, es húmedo, y a medida que se avanza hacia el norte se vuelve más seco.

Aclara cómo es el relieve de la Sierra Nevada de Santa Marta. **¿Cuál** es el clima que predomina en la región?

Responde...

La región Insular

La región insular de Colombia abarca todas las islas con las que cuenta el país, las cuales se clasifican en dos tipos de acuerdo con su posición y origen, las continentales y las oceánicas. Las islas continentales son las islas del Mar Caribe que están más próximas al territorio. Las islas oceánicas son aquellas alejadas del territorio continental.

Con ayuda del mapa político de Colombia **clasifica** cuáles de los siguientes lugares pertenecerían a la región insular: Barranquilla, Medellín, San Andrés, Bogotá, Santa Catalina, Cúcuta, Providencia.

Responde...

La región de la Orinoquía

El relieve de esta región es plano, el clima cálido y la vegetación está compuesta por pastos, matorrales y bosques. Los suelos son poco fértiles y aptos para la ganadería. La población es relativamente escasa y está dispersa por la llanura.

Analiza por qué el relieve de la región de la Orinoquía es apto o bueno para la ganadería.

Responde...

La región Pacífica

Esta región se caracteriza por altos grados de humedad, y extensas zonas de manglares y pantanos. Es una de las regiones más lluviosas del mundo. Por sus frecuentes lluvias, cuenta con múltiples ríos caudalosos, tales como el Atrato, San Juan, Patía, Baudó. Debido al clima lluvioso y húmedo que caracteriza la región, las especies animales son limitadas.

Nombra las características de la región Pacifica.

Encuentra la relación entre las lluvias frecuentes y la presencia de ríos caudalosos o grandes.

Después de la lectura...

Escribe en un post-it una oración que resuma un aspecto de cada una de las regiones naturales de Colombia. Luego pégala en el mapa de Colombia que se encuentra en el tablero. En compañía de tus compañeros y del profesor evalúen si las oraciones escritas son verdades o falsas y si corresponden a la región en la cuales fueron ubicadas.

Evalúa lo leído...



El siguiente organizador gráfico te permitirá evaluar qué aprendiste sobre las regiones naturales de Colombia. Complétalo escribiendo oraciones completas.

Fuente: <https://es.pinterest.com/airmarc2/organizadores/>

Anexo 2.

Guía 2.

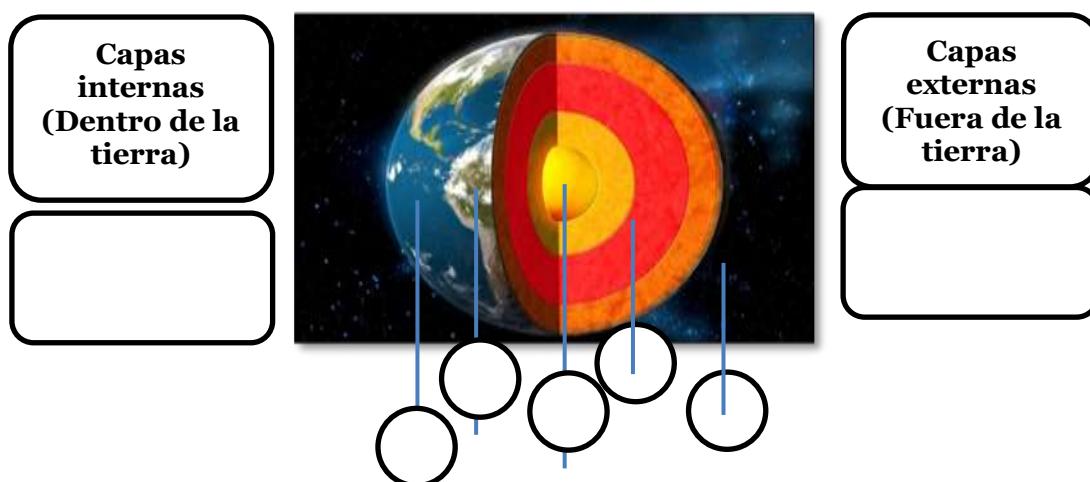
¿QUÉ ES EL RELIEVE Y CÓMO SE FORMA?

Antes de la lectura...

¿Sabías que la tierra está conformada por una serie de capas?

¡Veamos!

Los números de la siguiente figura representan las capas de la tierra. Ubica los números según consideres si es una capa interna o externa.



Fuente: <http://www.batanga.com/curiosidades/4069/cuales-son-las-capas-de-la-tierra>

Durante la lectura

Lee con tu profesor los siguientes textos tomados del libro *Los Caminos del Saber Sociales 3*, responde las preguntas y realiza las actividades planteadas.

¿Qué es el relieve?

El relieve es el conjunto de formas que presenta la corteza terrestre. **Las montañas, las cordilleras** y las zonas planas como **las llanuras y los valles** son algunos ejemplos de estas formas, que también reciben el nombre de **accidentes geográficos**.

Responde verdadero o falso.

■ ¿El relieve son las formas que se presentan en la superficial de la tierra?

■ ¿Las montañas, las cordilleras, las llanuras y las estrellas son formas del relieve?

■ ¿Relieve y accidente geográfico son sinónimos?

Lee el siguiente texto:

- **Atmosfera:** es la capa de gases que rodea la Tierra. _____
- **Hidrosfera:** es la capa líquida de la Tierra. _____
- **Corteza:** es la capa superficial de la Tierra, la cual se divide en **corteza continental** (donde se ubican los continentes e islas) y la **corteza oceánica** (que está cubierta por océanos y mares). _____
- **Manto:** es la capa intermedia de la Tierra que contiene rocas y sustancias líquidas como el magma. _____
- **Núcleo:** es la capa interna de la Tierra, formada por metales en estado sólido y líquido. _____

Realiza las siguientes actividades:

■ Con un marcador detecta y resalta **una** palabra que te permita identificar rápidamente una característica de la capa que lees.

■ Tomando como referencia la imagen sobre las capas de la tierra, escribe en frente el número de la capa a la cual corresponde.

Lee el siguiente texto:

¿Cómo se forma el relieve?

El relieve se forma naturalmente debido a cambios lentos y constantes que ocurren en el interior y el exterior de nuestro planeta. Sin embargo, también puede cambiar de forma rápida como consecuencia de fenómenos como **los terremotos**. Otro factor que puede cambiar el relieve es la intervención de los seres humanos, aunque no es un cambio natural.

Responde las siguientes preguntas:

- **¿Dónde** se producen los cambios que modifican el relieve?
- **¿Cómo** son los cambios que modifican el relieve?
- **Explica** cómo puede cambiar rápidamente el relieve después de un

terremoto.

- **Predice** cómo puede el hombre modificar el relieve.

Después de la lectura

Extrae de la bolsa clasificadora una palabra, mira y lee atentamente las otras palabras que ha escrito tu profesor en el tablero y relaciona la palabra que seleccionaste con una de las que escribió tu profesor.

Evaluá lo leído...

Categoriza oralmente los siguientes cambios del relieve en cambios en el interior o en el exterior de la Tierra. Argumenta tu respuesta indicando qué capa de la Tierra se afecta en cada situación.

Erupción de un volcán



Fuente: <http://www.quo.es/ser-humano/islandia-en-estado-de-alerta-por-la-possible-erupcion-de-un-volcan>

Erosión



Fuente: <http://www.loandes.com.ar/article/el-37-5-de-los-suelos-esta-afectado-por-erosion>

Terremoto



Fuente: <http://impulsonews.net/2016/06/07/mas-de-30-mil-casas-fueron-afectadas-por-el-terremoto-de-ecuador/>

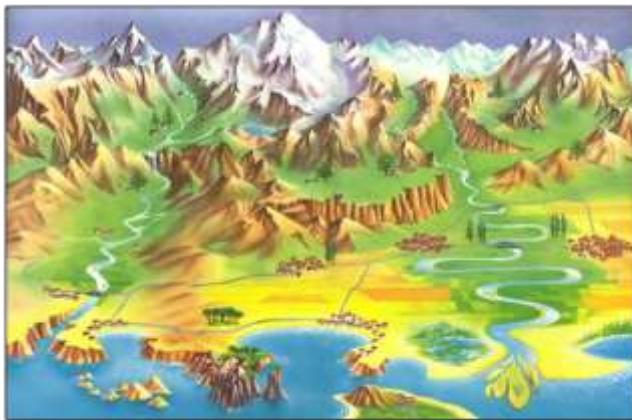
Anexo 3.

Guía 3.

LOS ACCIDENTES GEOGRÁFICOS CONTINENTALES, COSTEROS Y MARINOS

Antes de la lectura...

Observa cuidadosamente la siguiente imagen. En compañía de tu profesor escriban en el tablero una lista de palabras sobre aquello que observan en la imagen.



Fuente:

<http://lalipineirocastilla.blogspot.com.co/2015/01/lasformasderelievepng.html>

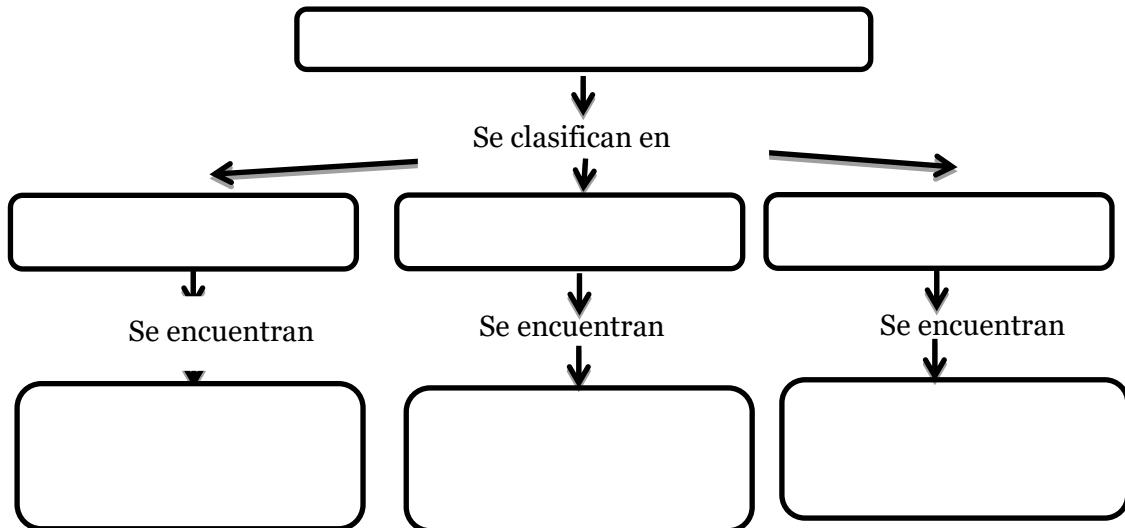
Durante la lectura

Lee con tu profesor los siguientes textos tomados del libro *Los Caminos del Saber Sociales 3*, responde las preguntas y realiza las actividades planteadas.

¿Cuáles son los principales accidentes geográficos?

Como puedes observar en la imagen, existen muchos tipos de accidentes geográficos.

Algunos de ellos están distribuidos a lo largo de toda la superficie de los continentes y las islas, por lo que reciben el nombre de **accidentes geográficos continentales**. Otros, que se pueden apreciar en las zonas costeras, se denominan **accidentes geográficos costeros**. Por último, existen formas de relieve que no se observan a simple vista porque se encuentran debajo de la superficie de los océanos y mares. A ellos se les conoce con el nombre de **submarinos**.



Lee cada uno de los siguientes recuadros con información referente a los accidentes geográficos continentales y costeros y responde la pregunta que se encuentra junto a este.

Accidentes geográficos continentales

Las montañas son las formas más elevadas del relieve, se caracterizan por tener alturas superiores a los 700 metros.

¿**Qué** forma tiene una montaña?

Las cordilleras son conjuntos de montañas, alineadas entre sí, que siguen una misma dirección.

¿**Cómo** se encuentran agrupadas las montañas en una cordillera?

Las sierras son alineaciones de montañas más pequeñas que una cordillera.

Plantea la diferencia entre una sierra y una cordillera.

Los cerros o colinas son montañas cuya altura no supera los 200 metros. Se pueden encontrar solos o agrupados.

¿**Cuál** es la altura máxima de un cerro?

Los nevados son elevaciones de gran altura que tienen nieve en su cima debido a las bajas temperaturas.

¿**Cuál** es la principal característica de los nevados?

Los volcanes son aberturas de la corteza terrestre por donde se expulsan materiales incandescentes desde el interior de la Tierra.

Ilustra lo que sería “material incandescente”.

Las llanuras o planicies son grandes extensiones de tierra ubicadas a poca altitud.

Interpreta qué quiere decir “ubicadas a poca altitud”.

Las mesetas o altiplanos son extensiones de tierra plana que se encuentran por encima de los 600 metros sobre el nivel del mar.

Contrasta una meseta y una colina.

Los valles son depresiones del terreno ubicados entre una cadena montañosa, por donde generalmente pasa un río.

Interpreta qué quiere decir “depresiones del terreno”.

Los ríos son corrientes de agua que nacen en las cimas de las montañas y que se ensanchan durante su recorrido hacia al mar o hacia otras acumulaciones de agua.

¿**Dónde** nacen los ríos?

Accidentes geográficos costeros

La península es una extensión de tierra que entra al mar, y se mantiene unida al territorio del continente por una pequeña zona llamada **istmo**.

¿**Qué** une a la península con el continente?

El cabo o punta es una pequeña formación de tierra, parecida a la península.

¿**Cómo** es la formación de tierra de un cabo?

El golfo es una gran extensión de mar que se forma entre dos cabos.

¿Dónde se forma un golfo?

La playa es una acumulación de tierra o arena que se forma en algunas zonas de la costa.

¿Dónde se forma una playa?

La bahía es una porción de mar, de menor tamaño que un golfo. Por sus características geográficas, allí se pueden construir puertos.

Explica la diferencia entre un golfo y una bahía.

La isla es una porción de tierra de tamaño variable, rodeada completamente por agua.

¿Qué rodea a una isla?

Después de la lectura

¡Juguemos concéntrese!

Con apoyo del juego que tu profesor ha dispuesto en el tablero, recordarás algunos de los accidentes geográficos trabajados durante esta sesión. En el juego encontrarás el nombre de cinco accidentes geográficos continentales y cinco costeros con su respectiva definición. Tu misión consiste en emparejar el nombre del accidente y su correspondiente definición.

Evaluá lo leído...

Para evaluar lo aprendido realizaremos un juego en el cual uno de tus compañeros tendrá que dibujar un accidente geográfico. Tu misión es adivinar el accidente que él está ilustrando y dar su definición.

Anexo 4.

Guía 4.

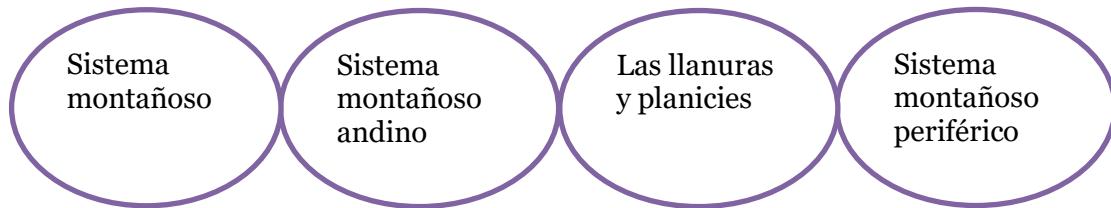
EL RELIEVE COLOMBIANO

Antes de la lectura...

1. Busca en el diccionario las siguientes palabras y escribe su significado:

- **Montañoso:** _____
- **Periférico:** _____
- **Periferia:** _____
- **Planicie:** _____
- **Andino:** _____
- **Llanura:** _____
- **Sistema:** _____

2. Une mentalmente las definiciones que encontraste de cada uno de los siguientes grupos de palabras y crea una definición nueva.



Durante la lectura

Lee con tu profesor los siguientes textos tomados del libro *Los Caminos del Saber Sociales 3*, responde las preguntas y realiza las actividades planteadas.

¿Cómo es el relieve colombiano?

El **relieve colombiano** es el resultado de una serie de grandes cambios en la corteza terrestre. Los valles, las montañas, llanuras, selvas y costas que aprecias en la actualidad son producto de transformaciones que han ocurrido durante mucho tiempo.

Por ejemplo, hace 3.000 millones de años, la mayor parte del territorio colombiano se encontraba debajo del océano. Pero, debido a cambios en el interior de la Tierra, aparecieron las principales formas del relieve que hoy conocemos, como la **cordillera de los Andes**.

El relieve de nuestro país es muy variado, y está conformado por tres grupos principales de accidentes geográficos:

- El sistema montañoso andino.
- El sistema montañoso periférico.
- Las llanuras o planicies.

Con base en la lectura indica si las siguientes oraciones son verdaderas o falsas:

		V	F
	1. El relieve colombiano es el resultado de cambios en la corteza terrestre.		
	2. Los volcanes, los cerros y las cordilleras también son producto de transformaciones que han tomado mucho tiempo.		
	3. La Cordillera de los Andes pudo formarse por la erosión.		
	4. Los principales accidentes geográficos de Colombia son El sistema montañoso andino, el sistema montañoso periférico y los ríos.		

Lee el siguiente texto:

¿Qué es el sistema montañoso andino?

El sistema montañoso andino es el principal conjunto de accidentes geográficos de nuestro país, el cual está conformado por una gran estructura llamada **cordillera de los Andes**.

La cordillera de los Andes

La cordillera de los Andes una extensa cadena de montañas que se extiende desde el oeste de Venezuela hasta el sur de Argentina y Chile. Recorre más de 7.000 kilómetros y llega a tener grandes alturas que, en varios puntos, superan los 5.000 metros.

- La cordillera Occidental

Se extiende a lo largo de 12.000 kilómetros y recorre la costa del océano Pacífico hasta llegar al **Nudo de Paramillo** en los departamentos de Antioquía y Córdoba.

- La cordillera Central

Tiene una longitud de 1.000 kilómetros. Es la más antigua y alta de las tres cordilleras con 5.750 msnm en el **Nevado del Huila**.

- La cordillera oriental

Recorre aproximadamente 1.200 kilómetros hacia el departamento de Norte de Santander. Allí, en el **Nudo de Santubán**, se divide en dos ramales: uno que sigue hacia Venezuela y otro que se extiende hacia La Guajira. Es la más joven de nuestras cordilleras y la más ancha. Su parte más elevada es la **Sierra Nevada del Cocuy**, con 5.493 msnm.

Completa la siguiente tabla:

Cordillera	Longitud	Altura	1 Característica
Occidental			
Central			
Oriental			

Completa las siguientes oraciones:

- La cordillera más larga es _____
- La cordillera más corta es _____
- La cordillera más alta es _____
- La cordillera más joven es _____

Lee los siguientes textos y responde las siguientes preguntas empleando verdadero o falso.

¿Qué son los sistemas montañosos periféricos?

Los sistemas montañosos **periféricos**, también llamados independientes, son agrupaciones de montañas que no pertenecen al sistema andino. Entre estas importantes podemos mencionar la **Sierra Nevada de Santa Marta** y las serranías de la **Macarena, Chiribiquete, Darién Baudó y San Lucas**.

- ¿Un sinónimo de periférico es independiente?

- ¿Los sistemas montañosos periféricos pertenecen al sistema andino?
- ¿La Sierra Nevada del Cocuy es un sistema montañoso periférico?

¿Cuáles son nuestras llanuras y planicies?

Las llanuras y planicies son las partes más bajas de nuestro relieve. Están conformadas por llanuras y valles distribuidos en varias regiones del país, como veras a continuación.

Las llanuras

Las llanuras son áreas extensas de terreno entre los 0 y los 1.000 msnm. Las principales llanuras de nuestro país son: **la llanura del caribe, la llanura del pacífico, la llanura de la Orinoquía y la llanura de la Amazonía.**

- **¿Las llanuras o planicies son las partes más altas del relieve colombiano?**

- **¿Un área extensa de terreno que se encuentre ubicada a 900 msnm podría ser una llanura?**

Después de la lectura...



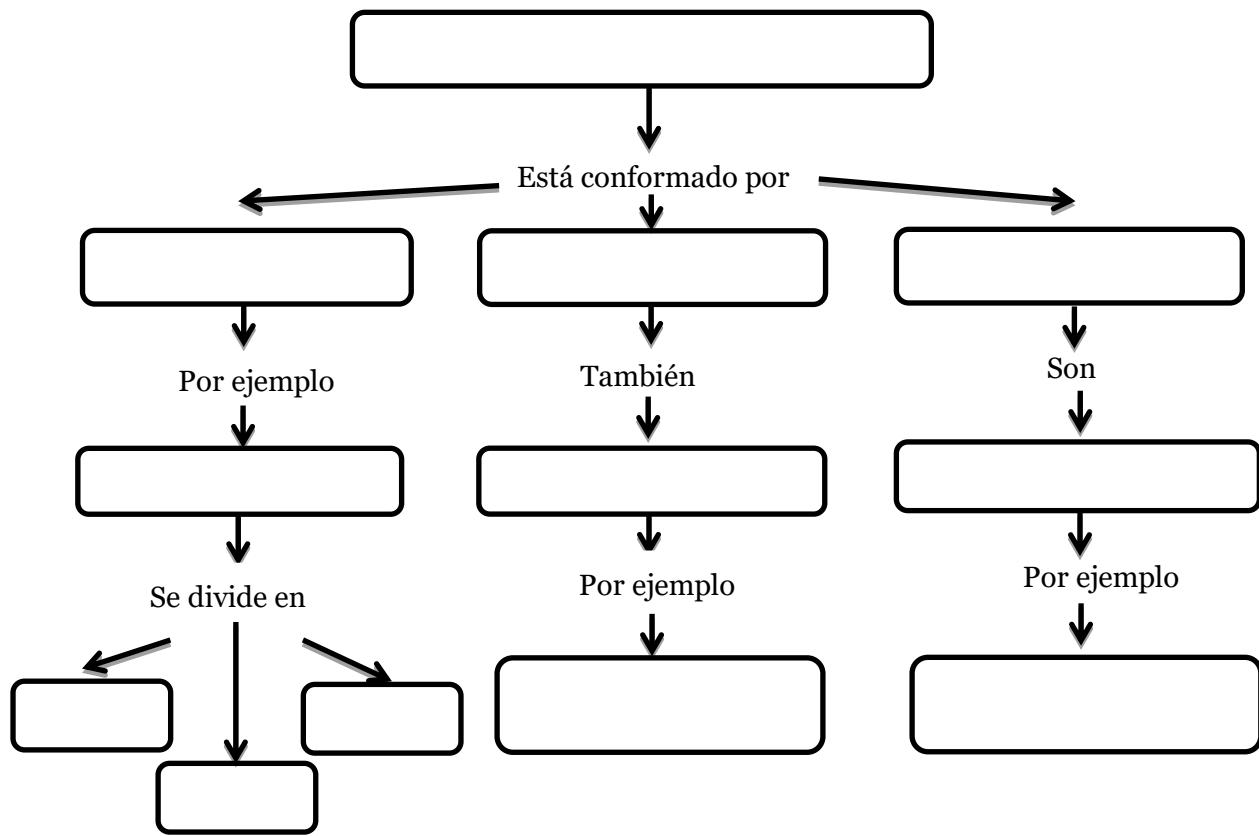
Juguemos con bolsas de arroz!

Forma un grupo de tres personas. Una vez tengas el grupo tu profesor mostrará una imagen que corresponde a uno de los tres tipos de accidentes geográficos vistos en clase y cuyos títulos se encuentran dispuestos en el piso; si sabes a cual tipo de accidente geográfico corresponde la

imagen, lanza la bolsa de arroz sobre el título correspondiente.

Evalúa lo leído...

Completa el siguiente esquema conceptual.



Anexo 5.

Guía 5

¿CÓMO INFLUYE EL RELIEVE EN LAS PERSONAS?

Antes de la lectura...

1. Observa el siguiente video sobre los pisos térmicos.

<https://www.youtube.com/watch?v=V1Rhh-k5ZxY>



2. Trabaja en parejas. Comenta con tu compañero en cuál piso térmico te gustaría vivir. Recuerda argumentar tu respuesta con ejemplos.

Puedes utilizar las siguientes expresiones:

- A mí me gustaría vivir en el piso térmico...
- Yo viviría en el piso térmico...
- Yo quisiera vivir en el piso térmico...

Durante la lectura...

Lee con tu profesor los siguientes textos tomados del libro *Los Caminos del Saber Sociales 3*, responde las preguntas y realiza las actividades planteadas.

¿Cómo influye el relieve en la vida de las personas?

El relieve influye directamente en la forma de vida y en las costumbres de las personas. Recuerda que a los lugares ubicados a mayor altura sobre el nivel del mar presentan temperaturas menores que los que están a menor altura. Esto hace que los productos utilizados para la **alimentación**, la **forma de vestir** y **los tipos de vivienda** varíen según el lugar. Veamos cómo se presenta esto en nuestro país.



Completa las siguientes oraciones:

1. El relieve influye directamente sobre _____
2. Entre mayor es la altura, _____
3. Entre menor atura _____

Lee el siguiente texto:

El relieve y la alimentación

La forma del relieve influye en la alimentación, pues ella depende de los productos agrícolas que se cultivan en determinadas zonas. En los lugares elevados y fríos, la alimentación se basa en productos como **la papa** y las **hortalizas**.

Es común que la gente de estas zonas tome bebidas como el agua de panela o el chocolate para mantenerse caliente.

En las zonas planas y cálidas, la alimentación se basa en productos como **el plátano** y **la yuca**, y es común que la gente tome bebidas frías como los jugos de fruta para refrescarse.

Por otra parte, el consumo de carnes también varía con respecto a la zona donde estemos ubicados: en las zonas costeras cálidas, se consume principalmente pescado, mariscos y demás productos que se obtengan de la pesca. En las zonas montañosas y frías, la carne de ganado bovino (vacas) o porcino (cerdos) es la que más se consume.

Responde las siguientes preguntas seleccionando solo **UNA** de las siguientes opciones.



1. ¿La forma del relieve influye en?

- a. El humor de sus habitantes.
- b. En la alimentación de quienes habitan esa zona.



2. ¿Por qué las personas que habitan las zonas frías toman bebidas calientes?

- a. Porque quieren calentar su cuerpo.
- b. Porque en la región solo hay productos para elaborar bebidas calientes.

3. ¿Por qué en Bogotá el consumo de pescado es muy poco?

- a. Porque Bogotá no es una zona costera.
- b. Porque a los Bogotanos no les gusta el pescado.

Lee el siguiente texto:

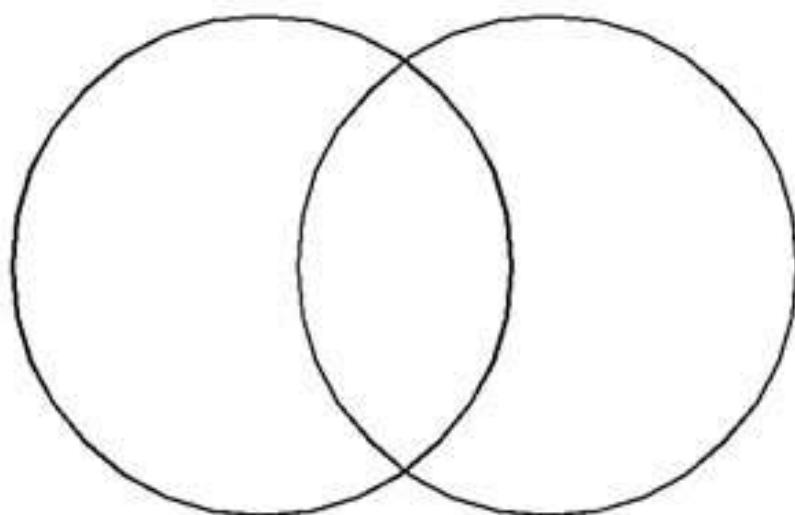
El relieve y la forma de vestir

En ciudades o poblaciones ubicadas en zonas altas de las montañas, por ejemplo, **Tunja, Pasto o la sabana de Bogotá**, el clima es frío. Allí las personas se han adaptado a las bajas temperaturas y utilizan prendas de vestir, generalmente, elaboradas con lana u otros tejidos grueso, que protegen del frío.

Por el contrario, los lugares que se encuentran en las zonas planas, muy cerca al nivel del mar, presentan un clima cálido,. Por ejemplo, los habitantes de ciudades como **Santa Marta, Quibdó, Cali** o Barrancabermeja utilizan prendas ligeras.

Realiza la siguiente actividad y evalúa si la información que presenta el texto es verdadera o falsa.

- Pregunta a dos de tus profesores cómo se visten las personas de Colombia que viven en clima frio y cómo se visten las personas que viven en clima cálido y con ayuda de tu profesor ubica la información en el siguiente diagrama de Ven.



Fuente: <http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/ComoSomos15>

Lee el siguiente texto:

El relieve y la vivienda

Aunque en la actualidad es común encontrar construcciones similares en cualquier ciudad, las viviendas también presentan diferencias en sus forma, estructura y en los materiales con que se construyen de acuerdo al lugar donde se encuentren ubicadas. Por ejemplo, en algunas zonas del pacífico colombiano, los pobladores siguen construyendo **palafitos**, que son viviendas elaboradas en madera que se asientan sobre estacas o pilares. Estas construcciones se hacen sobre ríos para aprovechar sus recursos de una mejor manera. En la zona montañosa del Eje Cafetero, algunos habitantes construyen sus viviendas con los materiales que les ofrece la región, por ejemplo **la guadua**. Comunidades indígenas como los Emberá o los Kogui, conservan la tradición de habitar **tambos** y **bohíos**, viviendas circulares construidas en madera y palma.

● Une la imagen con la palabra que corresponde.



Palafito



Tambos



Bohíos



Guadua

Después de la lectura...

Trabaja en parejas.

Cuéntale a tu compañero cómo era tu forma de vestir, tu alimentación e incluso tu vivienda cuando vivías en tu país de origen y cómo esto ha llegado a cambiar al vivir

en Colombia.

Utiliza expresiones como:

En mi país de origen comemos...

En donde yo nací nos vestimos...

Antes nuestra casa era...

- Acá en Colombia comemos...

- Acá ahora vestimos...

- Nuestra casa ahora es...

Evalúa lo leído...

Realiza un dibujo en el cual compares y contrastes el cómo el relieve influye en tu vida tanto en tu país de origen como en Colombia, recuerda incluir los aspectos que cambian en la vida de las personas dependiendo del relieve.

En	En

Anexo 6.

Guía 6.

¿QUÉ ES LA HISTORIA?

Antes de la lectura...

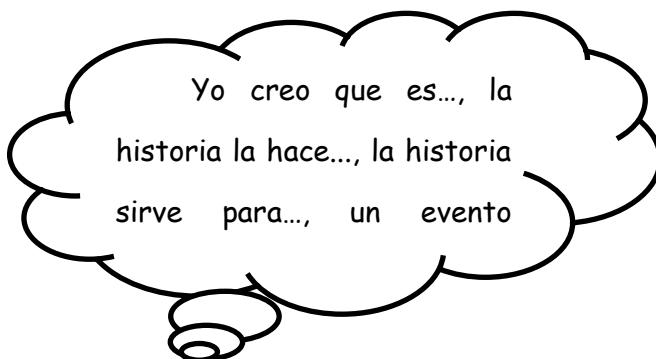
Observa la siguiente imagen y responde en parejas las siguientes preguntas:



- a. ¿Qué crees que es la historia?
- b. ¿Quién hace la historia?
- c. ¿Para qué sirve la historia?
- d. ¿Conoces algún evento histórico?

Fuente: <http://maderasalvaje.blogspot.com.co/2011/06/la-serie-todos-somos-historia-del-canal.html>

Puedes usar las siguientes frases para comenzar tu respuesta:



Durante la lectura...

Lee con tu profesor los siguientes textos tomados del libro *Los Caminos del Saber Sociales 3*, responde las preguntas y realiza las actividades planteadas.

¿Qué es la historia?

Existe una ciencia que se dedica a estudiar y a comprender la vida de los seres humanos en épocas anteriores y la relación de sus vivencias con el presente. Esta ciencia es la **historia**. Al estudiar la historia, podemos comprender nuestro mundo actual: quiénes somos, cómo actuamos y pensamos, y qué nos diferencia de otras sociedades y culturas. A su vez nuestras decisiones y acciones actuales se convertirán en temas históricos

Responde las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la ciencia que estudia la vida de los seres humanos en tiempos anteriores?
- ¿Por qué se dice que al estudiar historia podemos comprender nuestro mundo actual?

Lee el siguiente texto y responde las preguntas.

La historia la construimos todos

La historia estudia una gran variedad de temas, como la política, la economía, la cultura, la religión, el folclor, etc. También se interesa por las mujeres, los niños, los trabajadores, los reyes, las personas esclavizadas y el papel que desempeñaron dentro de una sociedad en una determinada época. Por ello, los protagonistas y constructores de la historia somos todos los seres humanos.

El estudio de la historia es realizado por **el historiador**. Él investiga los acontecimientos del pasado, por medio de los vestigios, es decir, de las pistas dejadas por las personas. El historiador procura comprender el significado de esas pistas para explicar cómo y por qué ocurrieron los hechos.

- **¿Cuáles** con los temas que integran la historia?
- **¿Quiénes** son los protagonistas de los temas de la historia?
- **¿Quién** estudia la historia?
- **¿Cuál** es la función del historiador?

Lee el siguiente texto.

Las fuentes de la historia

Para conocer cómo era el pasado, los historiadores recurren a las huellas que nos han dejado nuestros antecesores. A estas huellas los investigadores las denominan **fuentes**, las cuales dan pistas sobre la vida, las costumbres, las ideas y las actividades que tenían las sociedades que quieren estudiar. Existe una gran variedad de fuentes históricas que pueden ser utilizadas por los historiadores. Entre ellas podemos mencionar: **pinturas, manuscritos, fotografías, películas o testimonios orales**.

Las fuentes pueden ser de cuatro tipos: **Las orales**, las cuales hacen referencia a los testimonios recuerdos de las personas. **Las escritas**, que son todos aquellos documentos producidos por individuos o instituciones. **Las iconográficas**, que representan todas aquellas imágenes y pinturas producidas en una época particular, y **las materiales** que hacen referencia a monumentos, máquinas e instrumentos que las personas veían y utilizaban en

Con base en la lectura indica si las siguientes oraciones son verdaderas o falsas.

		V	F
	1. Para conocer el pasado los historiadores buscan <i>rastros</i> dejadas por personas que vivieron <i>antes que nosotros</i> .		
	2. Las pistas dejadas por los antecesores permiten conocer cómo era su estilo de vida.		
	3. Los libros, las revistas y las casas pueden ser fuentes históricas. Argumenta tu respuesta.		

Después de la lectura...

Juguemos *La telaraña de la historia*. Tu profesor dispondrá en el tablero diferentes imágenes con su significado que representen los cuatro tipos de fuentes de la historia, orales, escritas, iconográficas y materiales. La actividad consiste en tejer una telaraña grupal en la cual se clasifiquen las imágenes aportadas en los cuatro tipos de fuentes de la historia. Para construir tus oraciones puedes usar los siguientes ejemplos:

Ej. El libro **es una fuente histórica escrita**.

El monumento **es una fuente histórica material**.

Evalúa lo leído...

Selecciona una de las siguientes fuentes de la historia e imagina cómo era la vida de las personas que vivieron en esa época. Comparte tus ideas con la clase.



Fuente: <https://bibliosabana.wordpress.com/tag/san-agustin-huila-colombia/>



Fuente: <https://es.pinterest.com/pin/419679258996790340/>

Anexo 7.

Guía 7.

LOS ANTEPASADOS INDÍGENAS

Antes de la lectura...

Observa cuidadosamente la siguiente imagen y completa individualmente las oraciones propuestas.



Fuente: <http://www.radionacional.co/noticia/indigenas-piden-proteccion-de-20-millones-de-hectareas-en-la-amazonia>

La persona que aparece en la imagen **puede ser** _____

La persona que aparece en la imagen **tal vez** viva en _____

Possiblemente la persona de la imagen esté _____

A lo mejor la persona de la imagen se viste así porque _____

Es posible que la persona de la imagen esté _____

Durante de la lectura...

Lee con tu profesor los siguientes textos tomados del libro *Los Caminos del Saber Sociales 3*, responde las preguntas y realiza las actividades planteadas.

Lee el siguiente texto.

¿Cuáles fueron las primeras formas de organización humana en Colombia?

Los grupos indígenas pasaron del cultivo de raíces, al cultivo de semillas, como los granos de la mazorca. La implementación de este tipo de agricultura les permitió abastecerse de alimentos, acumular mayor cantidad de posiciones y establecer un comercio con otras comunidades vecinas, es decir, la agricultura transformó la organización social de la comunidad.

 Ahora subraya en el texto las palabras u oraciones que respondan a las siguientes preguntas. Ten en cuenta el color asignado a cada pregunta.

Color	Pregunta
<u>Morado</u>	¿Qué tipo de semilla empezaron a cultivar los indígenas después de cultivar raíces?
<u>Naranja</u>	¿Qué actividades fueron posibles gracias al cultivo de semillas?
<u>Verde</u>	¿Qué transformó la agricultura en la vida de los grupos indígenas?

Lee el siguiente texto.

Los clanes

Poco a poco, las primeras comunidades dieron origen a **los clanes**, que eran conjuntos de familias cuyos miembros tenían la creencia de que provenían de un antepasado común. Entre ellos se establecieron normas de convivencia y se dividió el trabajo de manera que cada integrante realizaba una labor: algunos se dedicaban al cultivo de la tierra, otros a la caza, a la elaboración de cerámicas, figuras de oro y en madera, entre otras actividades.

 Ahora subraya en el texto las palabras u oraciones que respondan a las siguientes preguntas. Ten en cuenta el color asignado a cada pregunta.

Color	Pregunta
<u>Morado</u>	¿Qué eran los clanes?
<u>Naranja</u>	¿Cuál era la creencia que tenían los clanes?
<u>Verde</u>	¿Qué tipo de normas se establecieron en los clanes?
<u>Amarillo</u>	¿Qué labores se realizaban los integrantes de un clan?

Lee el siguiente texto.

Las tribus

La sociedad indígena lentamente fue creciendo, hasta tener a una organización social más compleja que recibió el nombre de **tribu**. La tribu está compuesta por diferentes clanes, que compartían costumbres, creencias religiosas e instituciones comunes. La pertenencia a una tribu les permitía a los individuos vivir en un territorio propio, disfrutar de una parte los productos y participar en la vida social de la comunidad. Existieron dos tipos de tribus: aquellas que se componían por diferentes comunidades autónomas que se agrupaban temporalmente y otros grupos organizados jerárquicamente cuyo gobierno se encontraba en manos de un **líder** o un **jefe**.

 Ahora subraya en el texto las palabras u oraciones que respondan a las siguientes preguntas. Ten en cuenta el color asignado a cada pregunta.

Color	Pregunta
<u>Morado</u>	¿Cómo se llamaban los grupos que componían las tribus?
<u>Naranja</u>	¿Qué aspectos compartían las tribus?
<u>Verde</u>	¿Qué privilegios tenían los individuos que pertenecían a una tribu?
<u>Amarillo</u>	¿Cuáles fueron los dos tipos de tribus que existieron?

Lee el siguiente texto.

Los cacicazgos

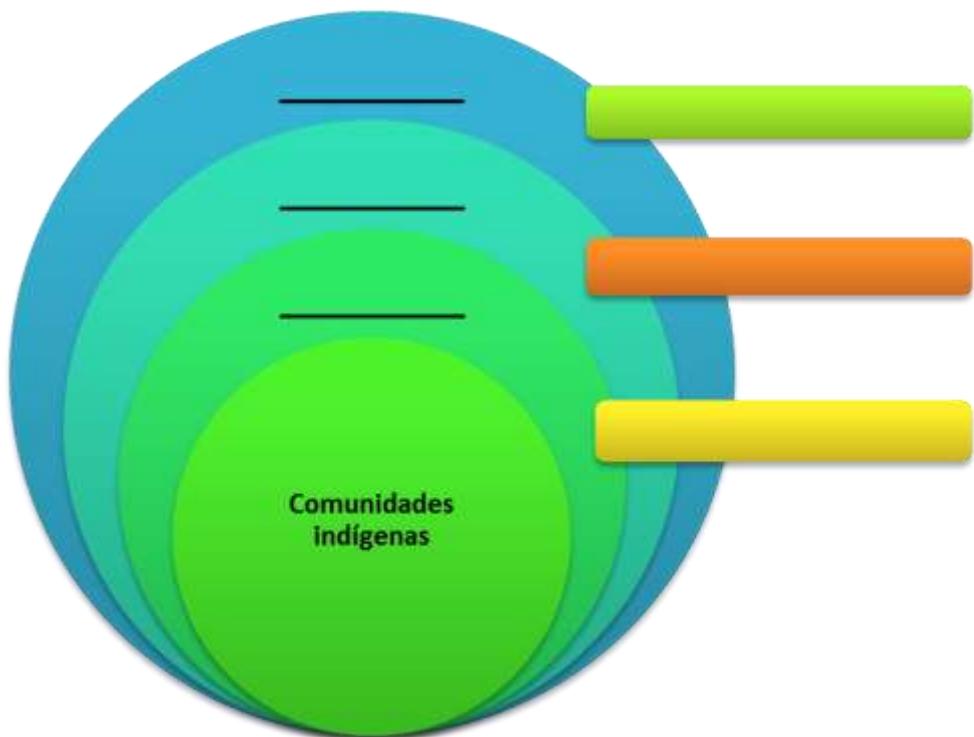
Las tribus lentamente evolucionaron a una forma de organización social más compleja denominada **cacicazgo**. Esta se caracterizó por tener un gobernante al que llamaban **cacique**, quien era su máxima autoridad. Además, se hizo necesaria la aparición de **los administradores**, personas que se encargaban de guardar y destruir el alimento que sobraba, pero también de realizar su intercambio con otros

 Ahora subraya en el texto las palabras u oraciones que respondan a las siguientes preguntas. Ten en cuenta el color asignado a cada pregunta.

Color	Pregunta
<u>Morado</u>	¿Cómo se llamaba a la unión de varias tribus?
<u>Naranja</u>	¿Qué función tenía el cacique?
<u>Verde</u>	¿Cuáles eran los deberes de los administradores?

Después de la lectura...

Teniendo en cuenta las distintas formas de agrupamiento indígena que dieron origen a nuevas formas de organización indígena completa el siguiente gráfico.



Evalúa lo leído...

Escoge una de las primeras formas de organización en la cual te hubiera gustado vivir, piensa en las características de esa forma de organización y en las razones por las cuales te hubiera gustado vivir ahí. Comparte tus ideas con clase.

Anexo 8.

Guía 8.

LAS CULTURAS INDÍGENAS EN COLOMBIA

Antes de la lectura...

Observa en detalle las siguientes imágenes y responde las preguntas propuestas.

1.



2.



Fuente fotografía 1: <http://indigenasemberakatio.blogspot.com.co/>

Fuente fotografía 2: <http://educacionysolidaridad.blogspot.com.co/2014/01/lo-que-el-mundo-esta-aprendiendo-de-las.html>

- a. ¿Quiénes son los niños que aparecen en cada imagen?
- b. ¿Cuántos años tienen los niños de cada imagen?
- c. ¿Qué actividades realizan los niños de cada imagen?
- d. ¿Con cuál grupo de niños te identificas más?

Para expresar tus opiniones puedes usar las siguientes frases de apoyo:

Yo creo que..., para mi..., yo pienso que..., a mí me parece que....,

Durante de la lectura...

Lee con tu profesor los siguientes textos tomados del libro *Los Caminos del Saber Sociales 3*, responde las preguntas y realiza las actividades planteadas.

¿Quiénes eran los muiscas?

Los muiscas fueron una de las principales familias indígenas que habitaron nuestro territorio. Contaban con una población aproximada de 600 mil personas establecidas en los altiplanos de la cordillera Oriental. En sus cercanías se encontraban las lagunas de **Fúneque, Tota** y **Guatavita**, sitios sagrados donde se rendía culto y se hacían ofrendas a los dioses. En la actualidad, este territorio comprende a los departamentos de Cundinamarca, Boyacá y parte de Santander.

- ¿En **qué** lugar de Colombia se **ubicó** la cultura música?

- ¿**Por qué** los músicas **fueron** una de las principales familias indígenas en Colombia?

- ¿**Qué** clase de ofrendas pudieron ofrecer los muiscas a sus dioses?

- **Imagina y dibuja** un indígena de la cultura muisca.

¿Quiénes eran los Taironas?

Los Taironas fueron los antiguos pobladores de la Sierra Nevada de Santa Marta, en la costa Atlántica colombiana. Actualmente, en esta zona se encuentran grupos descendientes de esta cultura como **los Kogui, los ijka o arhuacos y los sanka**.

La Sierra Nevada les permitió aprovechar los beneficios de todos los climas y pisos térmicos ya que allí se encuentran las tierras desde la costa, al nivel del mar, hasta las sierras que alcanzan las nieves perpetuas. Su prosperidad les permitió construir grandes ciudades unidas por muchos caminos y terrazas de piedra para el cultivo de la tierra. Su población puede alcanzar cerca de un millón de personas.

- ¿**Dónde** se **ubicaron** los Taironas?

- ¿**Quiénes** viven actualmente en el territorio que antes **ocuparon** los Taironas?

- ¿**Qué** es un descendiente?

- **Describe** la alimentación que pudieron tener los Taironas.

- **Imagina y dibuja** un integrante de la cultura indígena Tairona.

San Agustín

Esta cultura se desarrolló en **el valle de San Agustín** en el departamento del Huila. Sus habitantes creían en la vida después de la muerte, por lo que realizaban importantes ceremonias funerarias. Se dedicaban a la agricultura, la caza y la pesca, y trabajaban la tierra con herramientas de madera, y la nutrían con excelentes canales de riego. Se destacaron por la construcción de esculturas **antropomorfas**, es decir, que tenían forma humana con rasgos animales. En ellas representaban a las personas más importantes de la comunidad.

- **¿Dónde** se desarrolló la cultura de San Agustín?
- **¿Cuál** fue la principal creencia de la cultura de San Agustín?
- **¿Qué** es una figura antropomorfa?
- **Imagina y dibuja** una figura antropomorfa de la comunidad de San Agustín.

Después de la lectura...

Observa la siguiente imagen. Imagina que ella fue una integrante de una cultura indígena Colombiana. Lee y completa el siguiente texto en el cual tú presentas a esta indígena. Recuerda que puedes imaginar con libertad e inventar la información.



Fuente:

http://www.paho.org/col/index.php?option=com_content&view=article&id=2085:opsoms-y-fondo-indigena-trabajaran-en-conjunto-para-fortalecer-politicas-de-salud-para-los-pueblos-indigenas-de-las-americas-&Itemid=562

Ella es _____. fue una indígena de la cultura _____. Esta cultura se ubicó en el departamento de _____. Sus integrantes disfrutaron de una alimentación rica en _____, además de un paisaje lleno de _____. La cultura _____ fue una cultura muy alegre porque creían en _____.

Evalúa lo leído...

Ubica en el mapa de las regiones naturales de Colombia cada una de las culturas indígenas vistas en clase. Escribe al lado una característica de cada cultura que más te haya sorprendido.



Fuente:

http://gimnasiovirtual.edu.co/contenidos_qv/cuarto/sociales/unidad_2/files/guia.pdf

Anexo 9.

Guía 9.

¿QUÉ APRENDÍ SOBRE COLOMBIA?

Piensa en todo aquello que has aprendido sobre Colombia y completa el siguiente organizador gráfico.

