



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN
PROFESIONAL DE DOCENTES
DEPARTAMENTO DE UNIDADES UPN**



UNIDAD UPN 281-VICTORIA

**PROYECTO FORMATIVO PARA FAVORECER LA
COMPETENCIA COMUNICATIVA EN ESTUDIANTES
NORMALISTAS**

TESIS

Que para obtener el Grado de Maestro en Educación Básica

P R E S E N T A

TOMÁS ALFREDO MORENO DE LEÓN



DICTAMEN DE TESIS PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

Cd. Victoria, Tam., a 02 de marzo del 2015.

C.
TOMAS ALFREDO MORENO DE LEÓN
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente del Comité de Posgrado e Investigación de esta Unidad y como resultado del análisis a su trabajo intitulado: **Proyecto Formativo para favorecer la Competencia Comunicativa en Estudiantes Normalistas**; opción: **Tesis**, a propuesta del tutor la C. **Dra. Celia Reyes Anaya**, manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen para la obtención del Grado de Maestro en Educación Básica.

ATENTAMENTE
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y SUPERIOR
DIRECCIÓN DE FORMACIÓN Y SUPERACIÓN PROFESIONAL DE LOS DOCENTES
MTRO. PEDRO JAVIER VARGAS GARCIA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE POSGRADO E INVESTIGACION
CD. VICTORIA, TAM.



Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior
Dirección de Formación y Superación Profesional de los Docentes
Subdirección de Formación Docente
Departamento de Unidades de UPN
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 281
Felipe de la Garza No.1234 Fracc. Las Palmas C. P.87050
Tel: (834) 31-6-70-92 Cd. Victoria, Tam.

Dedicatoria

El presente trabajo está dedicado a mi madre Mtra. ***Esperanza de León Arellano***, quien durante el transcurso de mi vida me ha apoyado para realizar los sueños y objetivos que me he trazado.

De igual manera, a mi padre, Mtro. ***Martín Moreno Salazar*** que supo inculcar en mí la organización, la disciplina y el trabajo, lo cual me ha permitido construir elementos para buscar el triunfo en la vida.

Resumen

La competencia comunicativa (CC) en términos de la comprensión lectora (CL) representa una problemática para las estudiantes de educación normal de la licenciatura en educación preescolar, debido entre otras cuestiones a que las situaciones comunicativas (SC) planteadas por los docentes no cumplen con los requerimientos para que las ellas reflejen su CL. La presente investigación diseñó, aplicó y evaluó el proyecto formativo (PF) como estrategia de intervención para favorecer situaciones de aprendizaje (SA) que permitieran a las alumnas argumentar con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente a través de la lectura. Se realizó un estudio cualitativo de estudio de caso, en el que participaron 24 estudiantes de segundo semestre. Los resultados sugieren que la estrategia de intervención favoreció las dimensiones procedimentales y actitudinales, mientras que para la conceptual no se observó que elaboraran un significado profundo del texto, es decir, únicamente comprendían de forma literal la información. Finalmente, el trabajo brinda recomendaciones en relación al diseño de los instrumentos de evaluación, en el sentido de identificar desde un primer momento datos relacionados con desempeños y evidencias, así como aspectos que deben atenderse al momento de diseñar las SA y SC.

Palabras Clave: Competencia comunicativa, Comprensión de textos, Evaluación por competencias, Educación Normalista

Tabla de contenido	
Capítulo 1. Introducción.....	1
Planteamiento del problema	1
Planteamiento de la problemática.....	3
Diagnóstico	4
Problemática en el ámbito educativo	5
Propósitos.....	6
Constructos de Comprensión lectora y Competencia comunicativa	6
Audiencia.....	7
Justificación	7
Capítulo 2. Revisión de la Literatura	9
La competencia comunicativa como eje transversal en el proceso de enseñanza aprendizaje	9
Competencia comunicativa y comprensión lectora como herramientas de aprendizaje permanente	13
Proyecto formativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje para favorecer la competencia comunicativa y la comprensión lectora.....	17
Capítulo 3. Metodología	21
Diseño de investigación	21
Estrategia de indagación	21
Contexto escolar	21
Caracterización del grupo escolar	22
Instrumentos de obtención de datos.....	22
Fase de diagnóstico.	22
Registro de videgrabación.	23
Encuesta.....	23
Diseño de indicadores para evaluación del desempeño docente.	23
Fase de intervención	24
Fase de evaluación de la intervención.....	24
Procedimiento de la investigación	25
Fase diagnóstica.	25
Fase de intervención.	26
Características de las situaciones de aprendizaje	27
Situación de Aprendizaje 1: (Plenaria, sketch, examen, video sin palabras).	27
Situación de Aprendizaje 2: (Sketch, escrito y presentación power point).	28
Situación de Aprendizaje 3: (Ponencia).	28
Situación de Aprendizaje 4: (Documental).	29
Fase de evaluación de estrategia.	32
Proceso de análisis de los datos	32
Fase de diagnóstico.	33
Fase de intervención.	36
Confidencialidad de los participantes.	37
Sistema de categorías de la intervención	38

Fase de evaluación de estrategia.	38
Capítulo 4. Resultados	41
Fase diagnóstica.....	41
Resultados de las situaciones de aprendizaje en la fase de intervención	46
Resultados de la situación de aprendizaje 1.	47
Desempeño conceptual SA1.	47
Desempeño procedimental SA1.	47
Desempeño actitudinal SA1.	49
Evidencia conceptual SA1.	49
Evidencia procedimental SA1.	50
Evidencia Actitudinal SA1.	51
Resultados de la situación de aprendizaje 2.	52
Desempeño conceptual SA2.	52
Desempeño procedimental SA2.	53
Desempeño actitudinal SA2.	54
Evidencia conceptual SA2.	54
Evidencia procedimental SA2.	55
Evidencia actitudinal SA2.	56
Resultados de la situación de aprendizaje 3.	56
Desempeño conceptual SA3.	57
Desempeño procedimental SA3.	57
Desempeño actitudinal SA3.	58
Evidencia conceptual SA3.	58
Evidencia procedimental SA3.	59
Evidencia actitudinal SA3.	59
Resultados de la situación de aprendizaje 4.	60
Evidencia conceptual documental.	61
Evidencia procedimental documental.	61
Evidencia actitudinal documental.	62
Percepción.	63
Percepción social.	63
Evaluación al desempeño docente durante la intervención por parte de las normalistas	64
Conclusiones.....	67
Recomendaciones.....	71
Referencias	73
Apéndices.....	79
Apéndice A. Registro de video grabación.....	80
Apéndice B. Encuesta	81
Apéndice C. Diseño de indicadores para evaluación del desempeño docente..	83
Apéndice D. Instrumento de evaluación durante la intervención	84
Apéndice E. Guión de entrevista a siete normalitas después de la intervención	88
Apéndice F. Escala estimativa para evaluar al docente	89

Apéndice G. Planeación didáctica de la estrategia de intervención.....	90
Apéndice H. Gráficos de resultados de las situaciones de aprendizaje durante la estrategia de intervención.....	95
Apéndice I. Examen fase de cierre situación de aprendizaje 1.....	97

Índice de tablas

Tabla 1. Niveles de desempeño de intervención.....	25
Tabla 2. Características de los textos utilizados en las situaciones de aprendizaje de la intervención.....	30
Tabla 3. Textos abordados en el curso de bases psicológicas del aprendizaje recuperados en la intervención	32
Tabla 4. Sistema de categorías del diagnóstico.....	34
Tabla 5. Niveles de logro del docente para evaluar el desempeño docente durante la fase de intervención	37
Tabla 6. Sistema de categorías de la intervención.....	39

Índice de gráficos

Gráfico 9. Video sin palabras: Morfología	50
Gráfico 10. Ejemplo de situación comunicativa exposición power point.....	53
Gráfico 11. Ejemplo de situación comunicativa exposición power point.....	55
Gráfico 12. Referencias de la exposición power point.....	55
Gráfico 13. Evidencia de plagio en situación comunicativa	60

Capítulo 1. Introducción

Este capítulo se brinda una perspectiva general acerca del planteamiento del problema, así como la relevancia de esta investigación, las preguntas que la guían y los propósitos.

Planteamiento del problema

Actualmente vivimos en un mundo globalizado caracterizado por la competitividad de sus ciudadanos, la formación de un ciudadano competente apto para funcionar en la sociedad de la información y del conocimiento, es el principal desafío de la educación superior. En este sentido, en el contexto mexicano la formación del profesorado de educación básica ha llevado a cabo una serie de reformas que le permitan responder a las exigencias internacionales, manifestadas por la adopción de un enfoque de aprendizaje basado en competencias, con la finalidad de brindar elementos que permitan al profesor resolver problemas de la educación básica.

Por ejemplo, se definieron dos tipos de competencias que debe desarrollar un educador. En primer lugar, las competencias *genéricas*: "Expresan desempeños comunes que deben demostrar que los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto", mientras que las competencias *profesionales*; "Expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación preescolar, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrolla prácticas en escenarios reales" (Secretaría de Educación Pública, 2011a, p. 7).

Acorde a lo anterior, el *lenguaje* es una habilidad transversal que permite entre otras cuestiones, desarrollar una competencia comunicativa (CC) y a su vez la comprensión lectora (CL), las cuales fungen como una herramienta central para el aprendizaje permanente en diversas áreas disciplinares.

No obstante, México es un país que de acuerdo a las evaluaciones internacionales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se demuestra que las competencias científicas y de lectura de los estudiantes mexicanos del nivel superior se encuentran por debajo del promedio del resto de los países que integran estas organizaciones (UNESCO, 1998).

Por su parte evaluaciones nacionales realizadas por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), el cual tiene como objetivo de coadyuvar a la mejora de la calidad de la educación media superior, superior y programas especiales del país, mediante evaluaciones externas de los aprendizajes logrados en cualquier etapa de los procesos educativos, de manera independiente y adicional de las que llevan a cabo las instituciones educativas. (Riveros, 2008).

CENEVAL indica que los estudiantes de escuelas normales públicas se encuentran en un *nivel insuficiente* con respecto a las *competencias relacionadas con el lenguaje*. Asimismo los resultados señalan que de las 26 escuelas con un nivel de desempeño *bueno*, veinticinco son privadas. Destaca que en estas escuelas el 45% de sus estudiantes tienen un desempeño excelente y éstos corresponden al 0.5% a nivel nacional (Riveros, 2008). Si bien CENEVAL demuestra que el nivel de desarrollo de las competencias relacionadas con el lenguaje está por debajo de la media, cabe señalar que esta evaluación no mide habilidades de trabajo de equipo, argumentación y actitudes, los cuales juegan un papel importante en el desarrollo de la CC, por tanto es una perspectiva limitada de la realidad que se vive en las escuelas normales (Ruiz, 2010).

Por otro lado, en los últimos años la evaluación ha tenido un gran impulso en el sistema educativo mexicano y ocupa un lugar destacado en los centros escolares. La evaluación tiene diversos propósitos que producen distintos efectos

en la vida de los sujetos y las instituciones educativas. Si bien se reconocen algunos beneficios que la evaluación ha traído consigo, dada la importancia que ésta ha adquirido al estar vinculada a beneficios materiales (recursos económicos) y simbólicos (prestigio, reconocimiento), se ha generado un conjunto de creencias y prácticas que resultan perniciosas para el desarrollo y la mejora de las escuelas normales, puesto que los resultados de la evaluación del aprendizaje en la mayoría de las ocasiones no redundan en el diseño e implementación de estrategias de solución.

Acorde a los resultados señalados, si los docentes en formación de la educación básica en México presentan dificultades para desarrollar habilidades relacionadas con la CC y CL, por consecuencia tendrán problemas para adquirir habilidades de otros campos disciplinares (trayectos formativos), ya que el lenguaje, bajo este enfoque de aprendizaje basado en competencias, es conceptualizado como una herramienta que promueve el desarrollo y aprendizaje de estrategias, que permitan aprender a lo largo de la vida. Por lo tanto, los futuros educadores deben adquirir dichas estrategias, debido a que formarán a los nuevos ciudadanos mexicanos en sus primeras etapas, las cuales son determinantes para generar estas estructuras mentales que les permita aprender, desaprender y reaprender de forma permanente.

Planteamiento de la problemática

Específicamente la formación de profesores de educación básica, implica que el docente promueva la adquisición de dos tipos de competencias. En primer lugar, *competencias genéricas* para que puedan utilizar su CL que les permita ampliar sus conocimientos, aprendan de manera permanente, utilizan estrategias de búsqueda, análisis y presentación de información a través de diversas fuentes, apliquen sus habilidades comunicativas en diversos contextos, argumenten con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás. Lo cual implica que los estudiantes normalistas se enfrentan al reto de adquirir dichas competencias en su proceso formativo profesional, que les facilite aprender a aprender, puesto que la oferta y la demanda laboral los colocan ante nuevas

exigencias académicas, que demandan seleccionar, analizar, evaluar e integrar la información a partir de múltiples fuentes para resolver problemáticas educativas (Rouet, 2006).

En segundo lugar, *competencias profesionales* que les permitan realizar diagnósticos de los intereses, como motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje, diseñen situaciones didácticas significativas de acuerdo a la organización curricular de los enfoques pedagógicos del plan y programas educativos, sean capaces de planear ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de competencias en los alumnos, utilicen las tecnologías para diseñar comunidades de aprendizaje, atienden a la diversidad cultural de sus alumnos para promover el diálogo intercultural (Secretaría de Educación Pública, 2012a).

Como sabemos el desarrollo de las competencias antes mencionadas, son afectadas por múltiples factores. La investigación señala que la *práctica docente* a través de los ambientes de aprendizaje que genere el profesor es un factor determinante en el proceso de adquisición de dichas competencias por parte de los estudiantes (Collins y Duffy, 2008; Parris, Gambrell y Schleicher, 2008).

Diagnóstico

Esta investigación surge a partir de un diagnóstico realizado con profesores en formación de educación básica; utilizando una técnica de *observación participante* se llevó a cabo la video grabación de una sesión, se registró un diario de campo durante aproximadamente un mes. El análisis de los datos de la situación de aprendizaje, nos permitió mediante un procedimiento *interjueces* establecer tres meta categorías de análisis: *ambientes de aprendizaje, perspectiva psicopedagógica y creatividad*.

A partir de estas categorías se pudo inferir una serie de problemáticas que manifiestan las normalistas asociadas al desarrollo de las competencias genéricas: *comprendan lo que leen para que apliquen su conocimiento en nuevas*

SA, aprendan de manera permanente, utilicen estrategias de búsqueda, análisis y evaluación de información a través de diversas fuentes, apliquen sus habilidades comunicativas en diversos contextos, argumenten con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás.

Por ejemplo, se observó que cuando las normalistas fueron cuestionadas respecto a un tema no comunican sus ideas, solamente releen el trabajo previamente realizado. Y aunque esporádicamente realizan el acto de hablar, no llegan al punto de comunicarse, es decir, simplemente repiten ideas o muestran desconocimiento del tema. También se observaron dificultades en la escritura académica, pues al revisar algunos de los escritos realizados en el diagnóstico, se identificó un uso de la lengua española no acorde a las características y demandas que requiere un escrito académico de nivel superior.

Acorde al plan de estudios que propone que las normalistas no sólo hablen sino también se comuniquen adecuadamente, que no sólo conozcan las reglas gramaticales que las ayudarán a un correcto manejo de la lengua española, sino a analizar las circunstancias socioculturales que existen en un contexto determinado en el cual ellas se desenvuelven, tanto personal como profesionalmente.

Con respecto a la práctica docente, se observó que las estrategias utilizadas por el profesor no propiciaban la reflexión a partir de un texto. Puesto que se centró en la enseñanza transmisiva del conocimiento.

Problemática en el ámbito educativo

En este grupo se pudo observar que cuando se realiza una actividad donde se requiere leer y comprender textos académicos, las normalistas se muestran temerosas al momento de participar, aun, cuando en ocasiones saben las cosas, no están completamente seguras si lo que piensan es correcto. Además se observa renuencia en SA donde implica tareas de leer, contestar indicadores en cierta lectura, participación oral con base en lo que leyeron, en la participación voluntaria de leer sus escritos, entre otros, es decir, de una u otra forma se reflejan las dificultades que tienen en la CC. Con base a esto se define la

problemática como: *Las situaciones comunicativas planteadas por el docente no cumplen con los requerimientos para que las normalistas de la Lic. en Educación Preescolar reflejen su comprensión lectora.* A partir de esto surge la pregunta de investigación:

¿Cómo favorecer estrategias de aprendizaje que permitan el desarrollo de la competencia comunicativa de las estudiantes normalistas a través de situaciones de lectura?

Propósitos

- Diseño, aplicación y evaluación de estrategias que favorezcan la competencia comunicativa de las profesoras en formación.
 - Específicamente que argumenten con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente a través de la lectura.

Constructos de Comprensión lectora y Competencia comunicativa

A través de la investigación se pretende favorecer la competencia CC de las normalistas del primer año de la Licenciatura en Educación Preescolar mediante la CL. La CL de acuerdo a Soriano y Alarcon (2003) es cuando el lector utiliza estrategias que le permiten descodificar un código e ir en un proceso de evaluación de la información, desde conocer hasta valorar.

Mientras que para el programa de la licenciatura, la CC la definió como: "Se expresa adecuadamente de manera oral y escrita en su propia lengua, desarrolla sus habilidades comunicativas para adquirir nuevos lenguajes, utiliza una segunda lengua para comunicarse y argumenta con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente con los demás" (SEPa, 2011, p. 6).

Para complementar los constructos de *Comprensión Lectora* y *Competencia Comunicativa* se llevó a cabo una entrevista a dos docentes, dichos constructos definen la idea de lo que se investiga a través de este trabajo, llevando el concepto teórico a una idea de cómo se visualizan en la práctica. Uno de los docentes que se entrevistó cuenta con tres licenciaturas y una maestría: Profesora

de Educación Primaria, Lic. en Administración y Planeación educativa, Lic. en Psicología y Orientación Educativa de nivel medio y Maestría en Maestría en Pedagogía y es docente de la normal donde se realiza la investigación, por otro lado se encuentra un docente con Licenciatura, Maestría y Doctorado en Lingüística Aplicada.

A partir de estas aportaciones el primer constructo, CL es definido en esta investigación como: la capacidad y habilidad que tiene una persona de descodificar signos lingüísticos, donde existen diversos niveles, los cuales ubican al sujeto en un peldaño del procesamiento de la información, mientras que la CC se concibe como: el conjunto de saberes que permiten a un ser humano identificar las características de diferentes situaciones comunicativas (académicas, familiares, recreativas, etc.) y usar su lengua (idioma) para estructurar coherentemente su pensamiento y su discurso de acuerdo a las características de dichas situaciones.

Audiencia

La investigación va dirigida a docentes formadores de licenciados en Educación Preescolar, estudiantes normalistas y autoridades. A los docentes encargados de formar educadoras que afronten una problemática similar, donde la CC afecte la percepción del docente con respecto al nivel de la CL de quienes atiende. De igual manera, a las normalistas les será de utilidad pues podrán darse cuenta que presentan el mismo problema y tendrán herramientas para solucionarlos. A las autoridades, porque es importante contar con el apoyo institucional cuando se diseñan, aplican y evalúan estrategias de intervención que fortalezcan el desarrollo académico y humano de las normalistas.

Justificación

Este trabajo toma relevancia porque la competencia comunicativa es el conjunto de habilidades y saberes que permiten la transmisión de la cultura, además es importante que las normalistas egresen con un nivel de desarrollo de la competencia comunicativa óptima para que a su vez puedan desarrollar esta

competencia en sus alumnos, es incongruente que alguien que no tiene las estrategias y procesos cognitivos idóneos para llevar a cabo una lectura crítica sea quien enseñe a los estudiantes del nivel básico. Esto hace importante la transformación de las formas de comunicación dentro y fuera del aula, superando el trabajo mecánico y memorístico para llegar a un cambio en las normalistas y favorecerlas tanto en su desarrollo profesional como humano.

Por otro lado, la investigación en escuelas normales en cualquiera de las temáticas es relativamente poca; la mayor parte de la bibliografía que existe está enfocada al nivel superior, refiriéndose a este como a los alumnos de universidad, sin embargo, cada institución representa diferentes realidades por ello que es relevante generar un acercamiento a las instituciones normalistas que su principal propósito es formar a docentes de educación básica. Además, la ya mencionada literatura investiga problemáticas relacionadas con la CL y poco se ha resuelto en el nivel superior, a diferencia de la presente investigación que pretende favorecer la CC y no solo enfocarse a desarrollar estrategias de comprensión de textos, un tema el cual ha sido muy investigado y el cual no ha tenido grandes avances desde ese paradigma, por lo cual se considera importante analizar dicho problema desde otro punto de vista.

Capítulo 2. Revisión de la Literatura

Este capítulo está destinado a revisar diversos conceptos relacionados con la investigación; competencia comunicativa y comprensión lectora. Así como algunas de las investigaciones más actuales que se han realizado en esta problemática y autores que sustentan la metodología de la estrategia de intervención.

La competencia comunicativa como eje transversal en el proceso de enseñanza aprendizaje

Como se ha señalado en el capítulo uno, el Plan de Estudios para la Formación del Profesorado en Educación Preescolar, plantea la adquisición de conjunto de *competencias* tanto *genéricas* como *profesionales*. Desarrollarlas por ende implica un dominio del lenguaje en términos de favorecer la *competencia comunicativa*.

El estudio del lenguaje como objeto de investigación, lo podemos ubicar a partir la década de 1890, cuando el suizo Ferdinand de Saussure hizo la distinción entre lenguaje, lengua y habla y propuso su teoría de los signos (Bigot, 2008). Actualmente existe un debate con respecto a una teoría explicativa del proceso de desarrollo del lenguaje. En primer lugar, a partir de los estudios realizados por Chomsky se inició el estudio formal de los procesos, problemáticas, situaciones y contextos del desarrollo y adquisición del lenguaje. Postuló la teoría de la "Gramática Generativa", que afirma que existe un sistema de reglas y categorías gramaticales comunes para todas las lenguas del mundo y por tanto el lenguaje es considerado como una capacidad innata, la cual se explica a través del *dispositivo de adquisición del lenguaje* como un mecanismo que provee al niño de toda una batería de información sobre las clases gramaticales y sus posibles transformaciones, es decir, actúa a partir de los datos lingüísticos primarios del idioma de los individuos para producir la gramática abstracta particular de la lengua materna (Bohannon y Bonvillian, 1997).

Por lo tanto al ser el lenguaje un conocimiento no aprendido, sino adquirido a través de la exposición al mismo, a este fenómeno natural Chomsky le denominó competencia. De acuerdo a esta idea, alguien competente es quien demuestra un conocimiento lingüístico abstracto o las reglas subyacentes a través de un desempeño, donde *competencia* es lo que se sabe, y *desempeño* es lo que realmente se hace (Chomsky, 1976).

Por otra parte, los estudios antropológicos realizados por Hymes señala que alguien competente lingüísticamente, no estriba solamente en el dominio de las estructuras semántico-gramaticales de un idioma, sino también en el dominio de las reglas sociales y culturales –pragmática– para organizar su pensamiento y tener éxito al comunicarse (Ruiz, 2010).

En este sentido, Hymes (1972) argumentaba que para ser participe en una conversación o en una discusión humana era necesario conocer las reglas sociales de una comunidad discursiva y no solo las gramaticales, a diferencia de Chomsky quien aseguraba que para que existiese comunicación entre humanos sólo era indispensable conocer los patrones sintácticos de cada lengua (Ruiz, 2010). En términos generales podemos aducir que a partir de los planteamientos señalados por Chomsky con respecto a la función de la competencia lingüística y los aportes de Hymes de la competencia sociolingüística, surge lo que podemos denominar como *competencia comunicativa*.

Acorde a lo anterior la competencia comunicativa, es conceptualizada como una macro competencia conformada por otras competencias: pragmática, sintáctica, fonética, fonológica y léxica que a su vez las conforman mas sub competencias: gramatical, discursiva, ortográfica , estratégica, metalingüística, etc. (Melzi y Ely, 2010) Por tanto, en esta investigación, la competencia comunicativa es el conjunto de procesos mentales que permiten a un individuo adaptarse y comunicarse con pericia en un grupo social en específico, dependiendo de las reglas establecidas por dicho grupo. Esta adaptación le permite replantear sus saberes previos para organizar su discurso –escrito u oral– con el objetivo de

lograr comunicarse con éxito, es decir, expresa un mensaje con una determinada intencionalidad esperando una respuesta o resultado satisfactorio por parte del interlocutor (Melzi y Ely, 2010).

Desde el marco de los procesos de educación formal, el desarrollo del lenguaje como objeto de conocimiento explícito para el individuo, tiene como finalidad última, el desarrollo de una competencia comunicativa, la cual está íntimamente ligada y que a su vez potencializa el desarrollo de otra serie de competencias, que se manifiestan tanto en el plano de la lengua oral como escrita, como lo son la competencia lectora y escrita sobre las cuales descansan el desarrollo de las funciones psicológicas superiores del individuo (Ejemplo: abstracción, análisis, síntesis).

En el caso particular de la enseñanza de la lengua en México, se han adoptado diferentes enfoques, por ejemplo en un primer momento fue un enfoque gramatical centrado en la enseñanza (el profesor como protagonista) el cual favorecía solamente el desarrollo de la competencia lingüística. A partir de los 90's en un segundo momento, un enfoque *comunicativo*, el cual pretendía favorecer que los niños aprendieran, utilizaran y experimentaran el discurso oral y escrito a través de diversas situaciones comunicativas, reflexionando sobre su forma y función (Pérez, 2005). A pesar que el enfoque pretendía a favorecer las habilidades comunicativas, éste mantuvo en centrar al docente como eje principal del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, una práctica transmisiva del conocimiento.

Actualmente, bajo el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje, implica que el alumno "aprenda las pautas o modos de interacción que enmarca la producción e interpretación de los texto orales y escritos" (Secretaría de Educación Pública, 2012b, p. 6). Por su parte, Riveros (2008) argumenta que este último cambio se produjo debido a las evaluaciones realizadas por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), donde se detectó que la competencia lingüística no era suficiente aprendizaje para los estudiantes y se

debía favorecer, además de la competencia lingüística, habilidades comunicativas, ya que la primera responde siempre a habilidades de bajo nivel cognitivo, (p. ej. leer, identificar errores ortográficos, reconocer palabras, leer de forma fluida).

Por otro lado, la competencia comunicativa permite interactuar con las ideas del autor que transcurre bajo ciertas limitaciones de carácter psicológico, mientras que en el enfoque de la competencia comunicativa tiene por meta el aprendizaje del conocimiento de la lengua para que el alumno pueda comunicarse (p. ej. generar nuevas ideas, aplicarlas, criticarlas, compararlas, analizarlas y fundamentalmente compartirlas) ya sea de forma escrita u oral, tanto con académicos como con personas externas al medio, lo que significa lograr un diálogo interactivo con una audiencia. Aunado a ello, le permite identificar los diferentes discursos escritos que existen, así como aumentar su vocabulario, decidir cómo y cuándo emplear el lenguaje dependiendo de las características de la situación comunicativa (SC) (Melzi y Ely, 2010).

Un aspecto central que ha dado un giro total, a partir de dicho enfoque, es la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, ahora el alumno es el agente principal, ya que él es responsable de construir y dirigir su propio proceso de aprendizaje colocando al profesor como guía y mediador.

Por tanto, se puede decir que ha transcurrido un cambio paulatino en tres momentos, desde el enfoque centrado en la enseñanza del uso lingüístico del español, posteriormente el enfoque centrado en la enseñanza de habilidades comunicativas del español, hasta el enfoque centrado en el aprendizaje de las prácticas sociales del lenguaje a través de contenidos de la asignatura de español adquiriendo un carácter transversal de los contenidos de otros trayectos formativos, es decir, fungen como herramienta que permiten el desarrollo de habilidades y no solo un aprendizaje conceptual.

En este sentido, la competencia comunicativa es parte fundamental para el desempeño de las habilidades que demanda la comprensión de textos, es decir, para garantizar que un estudiante comprende lo que lee debe hacer uso de las

habilidades comunicativas –ej. Identificar, inferir, explicar, organizar, sintetizar, valorar– que ha desarrollado, por tanto, si el alumno no tiene desarrolladas dichas habilidades, manifestará dificultades para comprender un texto de forma profunda, por ejemplo, poder identificar, reflexionar y evaluar la postura de un autor. Por otra parte, si el alumno comprende lo que lee, comunicar las ideas que ha generado es una tarea cognitivamente compleja. Sobre estos aspectos se abordarán en el siguiente apartado.

Competencia comunicativa y comprensión lectora como herramientas de aprendizaje permanente

Como sabemos la competencia de comprensión lectora es una herramienta psicológica importante que permite el aprendizaje disciplinar, es decir, favorece la formación de estructuras de conocimiento mediante procesos elaboración, notificación e integración conceptual (Soriano y Alarcón, 2003).

A partir de un enfoque psicolingüístico se asume que la comprensión de un texto, implica diferentes niveles de elaboración de la información o construcción del significado. Comporta un proceso interactivo entre el conocimiento previo –del tema, discursivos, del texto– del lector y la información que provee el texto. Dependiendo de dicha interacción tiene como resultado la construcción de tres tipos de representación mental o aprendizaje del texto, mediante ciclos recursivos de procesamiento de construcción e integración de la información (McNamara y Kintsch, 1996).

Acorde a lo anterior, el procesamiento del texto inicia con los ciclos de construcción, a partir del cual el lector elabora una representación denominada superficie del texto (descodificación), el lector procesa y establece relaciones léxicas y lingüísticas entre las palabras presentes en las oraciones. A partir de dicha representación, elabora una red de proposiciones semánticas (ideas y conceptos) del texto, formando un segundo nivel de representación mental denominado base del texto. Dicha red comprende dos niveles de abstracción del

significado del texto: la micro y macroestructura (Kintsch, 1998; Kintsh y Kintsch, 2005).

La construcción de la microestructura se estableciendo vínculos entre las ideas locales contenidas en las oraciones –micro proposiciones– procesadas en el ciclo actual y las ideas de las oraciones procesadas en ciclos anteriores o subsiguientes –que se mantienen en la memoria de trabajo–. Una vez establecida la microestructura, el lector elabora la macro estructura que contiene el significado global –o tema– del texto, la cual consiste en un conjunto de macro proposiciones que capturan las ideas generales o principales contenidas en el texto, en otras palabras el lector comprende lo que el texto dice en sí mismo (Kintsch, 1998; Kintsh y Kintsch, 2005).

Posteriormente se inician los ciclos de integración (interpretación del texto) cuando el lector construye un modelo de la situación descrito por el texto. Es decir, el lector activa de la memoria a largo plazo su conocimiento previo y lo integra a la red de proposiciones elaboradas (macro estructura). Es decir, el lector interpreta el significado del texto –razona, analiza, evalúa–, que le permite alcanzar una comprensión profunda o aprendizaje del texto que pasa a formar parte de su memoria a largo plazo, permitiendo a su vez la formación de estructuras conceptuales (Kintsch,1998).

En situaciones de lecturas escolares estos modelos situacionales, entendidos como representaciones globales y coherentes del texto, que permiten la formación de estructuras conceptuales pueden ser utilizados por los estudiantes de manera flexible en futuras tareas de aprendizaje. En términos generales, esta explicación psicológica acerca de cómo un lector construye diferentes nivel de comprensión del texto, nos permite inferir en el nivel de pericia que tienen los alumnos con respecto al desarrollo de su competencia lectora. Como podemos inferir la comprensión lectora es un proceso cognitivamente complejo, afectado por múltiples factores relacionados con el propio lector, el texto y el contexto donde se enmarca la actividad de lectura.

Se han realizado diversos estudios tanto de carácter cualitativo como cuantitativo que señalan algunas las dificultades que presentan los estudiantes de educación superior con respecto al desarrollo de la competencia lectora, así como las características de los contextos instruccionales que promueven determinadas prácticas de lectura.

Por ejemplo, un estudio exploratorio realizado por Ilustre (2011), con estudiantes universitarios, indagó como afectan las estrategias metacognitivas y las creencias acerca de la lectura, el nivel de comprensión que manifiestan los estudiantes. Los resultados señalan que las estrategias de resolución problemas y las creencias denominadas activas (el lector como constructor del significado) correlacionan positivamente con un nivel de lectura interpretativa. Sin embargo los autores señalan la importancia del conocimiento previo como una variable predictora del rendimiento en tareas de comprensión.

Otra línea de estudios, a partir de investigaciones docentes señalan las dificultades y limitantes que se presentan para favorecer el desarrollo de la competencia lectora. Por ejemplo, en un estudio realizado por Carrasco (2004), manifiestan que existen una serie de condiciones propias del contexto de formación que no favorecen los procesos de lectura de los estudiantes universitarios, por ejemplo, se presentan en el aula prácticas de lectura de textos académicos ilegibles y descontextualizados, aunado al poco acervo y orientación en las bibliotecas; asimismo como consecuencia de la escasa formación que reciben los estudiantes con respecto al desarrollo de estrategias que les permitan saber cómo leer y construir significados en las disciplinas, muestran dificultades para identificar argumentos en un texto expositivo, desconocen sus estructuras retóricas, la función de los recursos tipográficos, entre otras, como herramientas que permiten facilitar la comprensión de los textos.

En esta misma línea el estudio de Ferreiro (2001) abordó el problema de las dificultades que presentan los estudiantes universitarios para comprender los textos escritos. Los resultados señalan que los docentes responsables de las

asignaturas que tienen la orientación de solucionar esta dificultad, no la atienden y se justifican diciendo que no cuentan con tiempo necesario, tienen a su cargo grupos numerosos y así como también atribuyen que no existe disponibilidad por parte de los universitarios para implicarse en procesos de comprensión profunda de los textos.

Otro estudio reciente realizado por González (2011) en el ámbito universitario analizan los roles, objetivos, textos y acciones como componentes de las prácticas de lectura de los estudiantes. Los resultados señalan que los *roles* se caracterizan por otorgar a la lectura una función de legitimación del saber, y como apropiación de un conocimiento y un lenguaje disciplinar para la formación profesional. Los *objetivos* de lectura se orientan a adquirir conocimiento, disponer de información para participar en clase, para exponer un tema, prepararse para un examen y elaborar un producto escrito. Con respecto al uso de los tipos de *textos*, estos varían en función de la profesión, por ejemplo en el área de derecho utilizan libro de texto, códigos, textos electrónicos, apuntes de los alumnos, reportes de investigación y en el área de Geografía utilizan fotocopias de textos, mapas, apuntes de alumnos y materiales elaborados por los profesores. Finalmente, las *acciones* realizadas se relacionan acorde al tipo de tarea, se tornan estratégicas ante la demanda del profesor, seleccionan determinadas fuentes de información, subrayan ideas principales.

En términos generales los estudios descritos señalan la problemática que supone fomentar el desarrollo de la competencia lectora, por un lado el profesor como responsable de propiciar ambientes de aprendizaje que promuevan la construcción de significados en pro que puedan formar estructuras conceptuales – conocimiento disciplinar de la profesión– que les permitan resolver problemas de su práctica profesional. Sin embargo, las prácticas que caracterizan las lecturas en el aula, distan de llegar a fomentar habilidades que les permitan a los alumnos aprender a aprender.

Por otra parte los alumnos manifiestan orientaciones hacia la lectura caracterizadas por creencias que el significado reside en el texto y por tanto se limitan a identificar las ideas principales –nivel literal de comprensión–, mostrando dificultades para identificar y evaluar el argumento de un autor. En este sentido, es necesario concebir el desarrollo de la competencia lectora como un proceso bidireccional, es decir, depende de la agencia del docente en términos de las *situaciones comunicativas de aprendizaje* que promueva y del interés del alumno hacia el aprendizaje.

Finalmente cabe señalar que la mayoría de las investigaciones que se han realizado en México, específicamente en la educación superior se circunscriben al ámbito universitario, y un reducido número de investigaciones con estudiantes normalistas, que aunque pertenecientes al mismo nivel, se sitúan en contextos y realidades diferentes (Soriano, 2003).

Proyecto formativo como estrategia de enseñanza-aprendizaje para favorecer la competencia comunicativa y la comprensión lectora

Promover el desarrollo de la competencia comunicativa y por ende la comprensión lectora acorde a las exigencias de los planes de estudio de la educación normal en México, constituye un reto para el docente. De igual manera, la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje supone generar situaciones de aprendizaje que permitan a los alumnos el desarrollo de habilidades, conocimientos, competencias, actitudes y valores, para resolver problemas de su futura práctica docente. Por tanto implica la adopción de un enfoque holístico que responda a las necesidades de formación propias de un contexto determinado. Por tanto, este trabajo ha adoptado una estrategia de enseñanza-aprendizaje denominada *Proyecto Formativo* (PF).

Los antecedentes del PF los podemos ubicar a partir de los trabajos realizados por Kilpatrick (1918) quien argumentaba que la escuela -1918- como institución se enfocaba solamente a que los niños memorizaran y aprendieran cómo comportarse en sociedad, limitando las actividades donde los educandos

pudiesen desarrollar sus habilidades artísticas y creativas, así como de producir nuevas ideas (Díaz, Arceo y Hernández, 1997).

Otro argumento que defendió y buscó favorecer con su método de proyecto fue que el niño es una unidad, un sujeto diferente a los demás pero que al mismo tiempo depende de una sociedad para seguirse formando en todos sus aspectos, no sólo en lo académico sino en su desarrollo como ser humano.

En este sentido de acuerdo con Kilpatrick (1918) el proyecto es “un acto completo que el agente proyecta, persigue y, dentro de sus límites, aspira a realizar” y también “una actividad entusiasta, con sentido, que se realiza en un ambiente social, o más brevemente, el elemento unidad de tal actividad, el acto interesado en un propósito” (Ibarra, 1965). Con este método de proyectos, Kilpatrick se estaba adelantando a su época y no fue hasta casi 80 años después que se tomó en cuenta su aportación. Actualmente existen varios tipos de proyectos que toman las ideas de dicha pedagogía para favorecer un aprendizaje significativo e integral en los estudiantes.

Uno de estas derivaciones es el denominado *proyecto formativo* propuesto por Tobón, Pimienta y García (2010) y mas actualizado por Tobón (2014), este nuevo enfoque ha sido influenciada en cierta medida, por los supuestos Vigotskianos que es un intento de articular una explicación de la génesis de los procesos psicológicos y de la conciencia utilizando la dimensión socio histórica y cultural (Hernández, 1997;2008), además de ser una variante del método de proyecto de Dewey y Kilpatrick (en Ibarra, 1965). Por lo tanto, este nuevo enfoque denominado *socioformativo* es una alternativa a la educación tradicional, donde no se pretende acumular conocimientos en la mente, sino de saber buscarlos, comprenderlos, aplicarlos y evaluarlos con pertinencia para resolver problemas actuales y futuros.

Otra característica de este proyecto es que se encuentran diferentes paradigmas psicopedagógicos, una de ella es, el cognoscitivismo que conceptualiza al aprendizaje como una competencia; utilizar el aprendizaje en una

situación real y a dicha acción llevada a cabo en la actividad se le denomina desempeño (Tobón, Pimienta y García, 2010; Tobón, 2014). Por tanto se requieren actividades de la vida real, donde los estudiantes realicen desempeños a los que probablemente se enfrenten en su vida diaria.

Por otro lado el enfoque socioformativo que concibe esta investigación es el que se fundamenta a partir del paradigma del pensamiento complejo, cuya principal característica es el carácter holístico del conocimiento. De acuerdo con Tobón (2005;2014) el aprendizaje parte al plantear un problema al cual los estudiantes deben dar solución, pero el docente/mediador debe brindar las herramientas necesarias para resolver dicha problemática. De esta manera se aprende y adquieren saberes durante y al final del proceso educativo.

Acorde a lo expuesto, la metodología adoptada para desarrollar la estrategia de intervención se fundamenta en actividades de este paradigma, Los proyectos formativos son una estrategia general para formar y evaluar las competencias en los estudiantes mediante la resolución de problemas pertinentes del contexto (personal, familiar, social, laboral-profesional, ambiental-ecológico, cultural, científico, artístico, recreativo, deportivo, etc.) mediante acciones de direccionamiento, planeación, actuación y comunicación de las actividades realizadas y de los productos logrados. En términos didácticos se plantea un inicio, desarrollo y cierre de la situación de aprendizaje, como se describen a continuación:

Inicio: Comprende el planteamiento de una serie de preguntas detonadoras que tienen como fin conocer los conocimientos previos de los alumnos, generar cuestionamientos y captar su atención; se integrarían diferentes SA abordando contenidos que plantee un problema a los alumnos, pero al mismo tiempo, facilitar las herramientas para solucionarlo (Raiza, Pachano, Pereira y Torres, 2002; Ramírez, 2010).

Desarrollo: Consiste en que las lecturas se realizan de forma individual para después integrar equipos y socializar lo que individualmente han construido.

(Hernández, 1997;2008). Además dichas situaciones comunicativas generan un eje problematizador donde pueden resolverlo a través de movilizar saberes de otras disciplina (Raiza, et al., 2002; ET AL Ramírez, 2010). En la evaluación de dichas actividades se da oportunidad a los estudiantes de valorar el trabajo individual, trabajo de su equipo y el trabajo de otros equipos. De esta forma tiene lugar la auto evaluación, co-evaluación y hetero-evaluación, además que cada proceso de organización y exposición es totalmente presencial (realizado en clase) y facilitando el desempeño y movilización de saberes (Pozo, 1997).

Cierre: Se caracteriza para aportar a las competencias, tanto genéricas como profesionales de la licenciatura, se pretende que las normalistas a través de su evaluación auto regulen el uso de la lengua española y aportar a la competencia que se favorecerá con dicha intervención (Raiza et al., 2002; Ramírez, 2010). Implica a su vez que el docente haga un ejercicio meta cognitivo donde reflexione y autorregule su práctica a través de responder algunas preguntas; "¿Cuál es el rol del profesor?, ¿Cuál es el rol del alumno?, ¿En dónde está ubicado el profesor?, ¿Qué interacción hay con éste? ¿Con los compañeros de clase?" (Ramirez, 2010, p. 246).

Finalmente, favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa vista como un sistema de transmisión de información entre personas, o de éstas a un grupo o población a través de un código; el idioma o lengua. Este es un elemento central como medio de transmisión de cultura y considerado por muchos lingüistas como herramienta principal para expresar el pensamiento, por ende tiene un papel fundamental en la escuela y la vida en sociedad (Schmelkes, 2006).

Por tanto, la tarea de un docente dedicado a la formación de educadoras es encontrar la manera de cambiar las concepciones de sus estudiantes. Entrar al papel de un mediador y crear actividades en las cuales las alumnas reconozcan de las exigencias de las mismas y desarrollen las actitudes y aptitudes necesarias para realizarlas (Tobón, 2005;2014).

Capítulo 3. Metodología

El presente capítulo describe el diseño metodológico así como las fases de diagnóstico, implementación y evaluación de la estrategia de intervención y el procedimiento de análisis de los datos.

Diseño de investigación

Esta investigación es cualitativa debido a los métodos de indagación empleados para obtener los datos y la forma en que éstos se analizaron, además las soluciones que se presentan a la problemática planteada son muy específicas del contexto descrito anteriormente, sin embargo muchas de estas pueden presentarse de manera similar o idéntica en otros contextos y es por ello que en este capítulo se hace una descripción muy detallada, tanto de la metodología de la investigación como del sustento metodológico de la estrategia de intervención, con el fin de que en algún momento ésta sea implementada en otros contextos similares (Stake, 1999).

Estrategia de indagación

Esta investigación empleó la estrategia de indagación de *estudio de caso*. De acuerdo a Stake (1999) la investigación a partir de un estudio de caso implica una descripción y análisis de una situación en particular, está definido en tiempo, participantes y observación. Si la investigación no cumple con dichas características, entonces pierde la esencia de una investigación de estudio de caso.

Contexto escolar

La institución donde se desarrolló la presente investigación es una escuela orientada a la formación de docentes del nivel preescolar ubicada en la zona centro de la ciudad, en una de las colonias con más antigüedad. Además de esta escuela de nivel superior se encuentra aledañas otras tres; de Educación Preescolar, una de Educación Especial Infantil y una de Educación Secundaria. Esta zona de la colonia donde se ubica la Normal Federal de Educadoras también cuenta con áreas verdes, tales como un campo de fútbol y una plaza. El resto de los alrededores de la escuela normal están conformados por unidades de vivienda de ciudadanos de la misma colonia. El personal que labora en la institución está organizado por una directora,

una subdirectora académica, una subdirectora administrativa, sesenta y cinco docentes, veinte administrativos y dieciocho intendentes. Con respecto al nivel de formación de la planta docente, uno cuenta con grado de doctor, diecisiete con grado de maestría, veintiocho licenciados y veinte con otro tipo de estudios.

Caracterización del grupo escolar

Las normalistas que integran el grupo donde se llevó a cabo esta investigación pertenecían al primer grado, la cual es la segunda generación de la institución que trabaja con el nuevo programa basado en el enfoque basado en competencias. Son veinticuatro normalistas de entre dieciocho a veinte años, el curso que se les impartió fue “Prácticas Sociales de lenguaje”, el cual pertenece al segundo semestre del ciclo escolar febrero-julio del 2014. Las normalistas presentaron diferentes perfiles académicos de formación previa tales como CBTis, CETis, Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y preparatorias públicas, así como de diferentes municipios del estado de Tamaulipas. Sólo una normalista es del estado de Veracruz.

La generación 2012-2016 estaba conformado por tres grupos de entre quince y dieciocho normalistas cada uno, sin embargo, debido a los nuevos lineamientos propuestos por la SEP se integraron dos grupos: uno de veinticuatro y el otro de veinticinco normalistas.

Instrumentos de obtención de datos

Fase de diagnóstico.

Se utilizó como técnica de recogida de información la observación participante, la cual consiste en observar y participar al mismo tiempo de las actividades propias del grupo que se investiga (Sabarriego, Massot y Dorio, 2004). Como instrumentos de recogida de datos se utilizaron registro videograbado y la encuesta.

Registro de videograbación.

La videograbación que se utilizó en esta fase duró 60 minutos, la cual permitió recabar información acerca de la estrategias que el docente *implementaba* y los aprendizajes que favorecía. Las ventajas de este instrumento es que se puede volver a la información en cualquier momento, incluso mucho después de haber aplicado las actividades. La información es directa pues captura cada escena y se puede obtener información que no se detectó en una primera instancia (Ver apéndice A).

Encuesta.

Este instrumento permitió recabar información en la cual la normalista no tiene interacción directa con el investigador, eso le brinda mayor libertad a la normalista de contestar las preguntas de tal forma que pueda expresar lo que realmente piensa. La encuesta que se aplicó en esta fase constó de siete reactivos de opción múltiple y una de estimación, es decir, este último debían organizar sus preferencias de menor a mayor con la finalidad de recabar información acerca del proyecto ético de vida y las preferencias de lectura de las normalistas, las cuales pueden afectar el nivel de comprensión lectora que demuestran (Ver apéndice B).

Diseño de indicadores para evaluación del desempeño docente.

En el último proceso de esta fase, las normalistas diseñaron nueve indicadores, que brindaron información acerca de sus necesidades académicas, (ej. Aclara dudas que se generan en el aula, diseña actividades donde los contenidos sean significativos e identifica una idea clara del tema al concluir la situación de aprendizaje. Para realizarlo, se procedió a dividir al grupo en veinticuatro normalistas en tres equipos, de seis integrantes cada uno y se asignó uno a cada saber (Ver apéndice C).

En conjunto, los datos obtenidos permitieron diseñar, aplicar y evaluar la estrategia de intervención para favorecer la CC de las normalistas, específicamente que la futura educadora argumente con claridad y congruencia sus ideas para interactuar lingüísticamente a través de la lectura.

Fase de intervención

En esta fase se utilizaron tres instrumentos: En primer lugar, se diseñaron matrices de valoración para evaluar los desempeños comunicativos de las normalistas durante la estrategia de intervención se utilizaron tres escalas estimativas, para las primeras tres SA y una rúbrica, para la última (Ver apéndice D). Dichos instrumentos evalúan tres saberes: conceptual, procedimental y actitudinal, a través de las fases: inicio, desarrollo y cierre de las SA (Tobón, Pimienta y García, 2010; Tobón, 2014; Frola y Velásquez, 2012).

Para las primeras tres SA se utilizó el mismo modelo de escala estimativa, el cual consiste en integrar indicadores generales y se les otorga una descripción. Por otro lado, en la rúbrica se diseñaron indicadores más específicos, es decir, se redactaron cuatro descriptores que denotan una acción, la cual funge como desempeño, en ambos caso se utilizaron tanto niveles de desempeños como descripciones de los mismos, de acuerdo a los lineamientos de evaluación de la educación superior (DGSPE, 2012).

Fase de evaluación de la intervención

Posterior a la intervención se aplicó una entrevista a siete normalistas con diferente perfil comunicativo al término de la intervención (Ver apéndice E). Finalmente se evaluó el desempeño docente por parte de las normalistas mediante una escala estimativa por los nueve indicadores que se diseñaron en la etapa final del diagnóstico (Ver apéndice F). Dichos resultados fueron ubicados en niveles de desempeño, se muestra su descripción en la Tabla 1. Las siete entrevistas fueron transcritas y analizadas desde el software Qualrus a partir de varias categorías previamente descritas en la metodología.

Tabla 1. Niveles de desempeño de intervención

Competente	Muestra amplio dominio de los tres saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en cada una de las fases de las SA.
Satisfactorio	Muestra parcial dominio de los tres saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en cada una de las fases de las SA.
Suficiente	Muestra suficiente dominio de los tres saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en cada una de las fases de las SA.
Regular	Muestra un dominio regular de uno de los tres saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en cada una de las fases de las SA.
Básico	Muestra dominio básico de los tres saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en cada una de las fases de las SA.
No se muestra	No muestra dominio de los tres saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en cada una de las fases de las SA.

La selección de los instrumentos empleados en esta fase fueron precisos para recabar información relevante, oportuna y cualitativa, con el fin de detectar si las alumnas que no comparten su conocimiento oralmente, lo hacen por factores externos a la comprensión de textos, o de forma inversa, si quienes más participan oralmente son quienes tienen una competencia lectora mas formada.

Procedimiento de la investigación

Esta investigación siguió un procedimiento a través de dos fases; fase diagnóstica y fase de intervención.

Fase diagnóstica.

El procedimiento seguido en la fase diagnóstica consistió en: Video grabar una sesión de sesenta minutos al término de la unidad 1 del semestre "B" del año 2014. Posteriormente se aplicó una encuesta a las normalistas, acerca de sus preferencias al realizar una lectura académica y posibles aspiraciones académicas para un futuro próximo. Finalmente, se les solicitó diseñar los indicadores que permitieran al

docente investigador identificar sus necesidades académicas de las normalistas y así realizar las adecuaciones a la estrategia de aprendizaje.

Se transcribieron 15 minutos y se introdujo Qualrus, mientras que en la encuesta se sistematizaron las respuestas en Excel Microsoft y se interpretaron. Con la videograbación se obtuvieron datos para conocer la forma en que el docente trabajaba las sesiones que implican la comprensión lectora de las normalistas y así dar pauta a diseñar la metodología de la estrategia de intervención. En un segundo momento se analizó de la video grabación, con referencia a tres meta categorías diseñadas para recopilar información relacionada con *ambientes de aprendizaje, perspectivas psicopedagógicas y creatividad*.

Fase de intervención.

Como se mencionó en el marco referencial, el fundamento de la estrategia de intervención es el *Proyecto formativo* (PF). El PF se tituló: "Las prácticas sociales del lenguaje como enfoque de la enseñanza del español"; constó de 4 situaciones de aprendizaje y con duración de un mes, aproximadamente (Ver apéndice G).

Cada situación de aprendizaje consta de tres etapas; inicio, desarrollo y cierre en donde las normalistas participan en diferentes actividades que fueron diseñadas para que movilizaran saberes que además de favorecer la competencia comunicativa, se favoreció el trabajo en equipo, la creatividad para resolver problemas y específicamente habilidades con el fin de que organicen su pensamiento y los expresen a través del lenguaje en diferentes situaciones comunicativas.

Según Frola y Velásquez (2012) y Tobón, Pimienta y García (2010), la etapa de *inicio* es donde se organizan los equipos, se delegan tareas, se propicia una necesidad a través de preguntas detonadoras, el docente entrega los criterios de evaluación, las fuentes de indagación y los recursos disponibles. En la etapa de *desarrollo*, es la segunda y es donde llevaron a cabo actividades que propician la construcción de nuevo conocimiento, dichas actividades deberán generar una necesidad en los alumnos para que logren solventarla con las herramientas que el

docente les ha facilitado en la etapa de inicio. Y es en la etapa de *cierre* que se exponen conclusiones, problemas y los procesos a través de los cuales dieron solución al problema planteado. La Tabla 1 sintetiza las características del proyecto formativo.

Características de las situaciones de aprendizaje

En esta sección se describen brevemente las SA de la estrategia de intervención. Cada una cuenta con los elementos que comprende la evaluación de competencias (Ver apéndice G).

Situación de Aprendizaje 1: (Plenaria, sketch, examen, video sin palabras).

Inicio: Se plantean 3 preguntas detonadoras: "¿Qué es lo que regula el uso de la lengua?" y "Como futura educadora ¿Para qué me sirve conocer que existe variedad de la lengua española?", con referencia al desarrollo, adquisición o aprendizaje de la lengua española en el nivel preescolar. Se solicita hacer un reporte de lectura de los textos: *Lengua y sociedad* y *La lengua y los hablantes* para posteriormente volver a responder las preguntas detonadoras a partir de lo que leyeron.

Desarrollo: A través de diferentes situaciones comunicativas las estudiantes comprenden múltiples textos y lo representan a través de tres situaciones comunicativas (Sketch).

Cierre: Se elaboran por equipos un video en *Movie Maker* donde se plantea al grupo la problemática de no utilizar palabras en dicho video para explicar los componentes de la lengua. Finalmente se solicita un contraste entre lo que sabían al inicio de la SA1 (preguntas detonadoras iniciales) y después de todas las actividades, así como problemáticas tanto de organización como conceptuales para llevar a cabo las actividades.

Situación de Aprendizaje 2: (Sketch, escrito y presentación power point).

Inicio: Se plantean 3 preguntas detonadoras: ¿Qué es una competencia?, ¿Qué es comunicación? y ¿Cómo se unen estos conceptos en la educación? Posteriormente se solicita un reporte de lectura del texto "Ruiz, M. (2010) El concepto de las competencias desde la complejidad. 2a ed. México: Trillas. Págs: 17-26" y se responde de nueva cuenta las preguntas detonadoras para comparar sus conocimientos previos con la información que presenta la lectura.

Desarrollo: A partir de la lectura se divide el grupo en 6 equipos y se les asigna un color a cada uno, según los colores de los sombreros de Edward de Bono. Se solicita realicen una investigación acerca del significado de cada sombrero, después cada equipo leyó "Enseñar lengua" de Cassany (ver Tabla 2) y lo analizó según el sombrero asignado.

Cierre: Se realizó una presentación en power point en la cual las normalistas debían tomar una postura acerca de la enseñanza de la lengua española en la educación básica y relacionarla con las teorías abordadas en la asignatura Bases Psicológicas del Aprendizaje, así como las guías para la educadora y para el maestro de primer año, 2011.

Situación de aprendizaje 3: (Ponencia).

Inicio: Se realizaron las preguntas a las normalistas en sesión plenaria: ¿Qué es una competencia en el ámbito educativo?, ¿Todas las competencias son iguales?, ¿Cuáles son las características que nos ayudan a identificar una competencia? Posteriormente se discuten las estrategias de lectura que llevan a cabo en los textos académicos de todos sus cursos (segundo semestre) y entonces se realiza la lectura de Tejada (ver tabla2). Recuperando el contenido de la unidad 1 –sintaxis–, se analiza la estructura que compone una competencia de los planes de estudio de educación básica. Finalmente se organizan 5 equipos para representar el texto de Tejada.

Desarrollo: Las normalistas, divididas en 5 equipos explican a través de 5 productos diferentes (Sketch, comercial, canción, historieta y conferencia) lo que han comprendido del texto. La organización de los productos se hace de forma presencial en el aula.

Cierre: En esta fase se tuvo que adecuar la evaluación y las actividades, ya que las normalistas asistirían a un evento estatal denominado “Internormales” en el cual existían diversas actividades, una de ellas fueron las mesas de trabajo donde participaría con lectura de ponencias. Fue por ello que se solicitó la elaboración de una ponencia a las normalistas (individual o en binas) donde analizaron la evaluación y la pertinencia que tienen los planes de educación básica contrastándolo con la información recuperada en la asignatura de Bases Psicológicas del Aprendizaje.

Situación de aprendizaje 4: (Documental).

Inicio: Se plantaron las preguntas detonadoras: ¿Cuáles son las características de un documental?, ¿qué tipo de documentales conoces? A partir de ello se integraron 4 equipos de 6 integrantes cada uno.

Desarrollo: Las normalistas diseñaron sus documentales de acuerdo a los indicadores propuestos. Esta fase tuvo duración de 6 sesiones de 50 minutos (2 semanas).

Cierre: En la última fase las normalistas presentaron sus videos y dieron retroalimentación al trabajo de sus compañeras, así como a su propio desempeño. Compartieron sus conclusiones finales, problemáticas y soluciones al momento de diseñar el documental. Esta situación de aprendizaje fue la única que se evaluó con una rúbrica (Ver apéndice F).

En la Tabla 1. se caracterizan los textos que se utilizaron durante las sesiones de clases y la fase de intervención. Dichos textos no sobrepasan las 25 cuartillas y son de carácter académico.

Tabla 2. Características de los textos utilizados en las situaciones de aprendizaje de la intervención.

Situación de aprendizaje	Duración	Textos	Situación comunicativa
1. Reconoce las prácticas del lenguaje e interactúan ellas para desarrollar competencias previas y establecer el respeto a la diversidad.	6 sesiones de 50 minutos	• Cassany, D. (2000). Capítulo 5. Lengua y sociedad. Págs. 461-481 • Ávila, R. (2007). <i>La lengua y los hablantes</i> (4ª ed.). México: Trillas. pp: 74- 85.	Inicio: Plenaria Desarrollo: Sketch Cierre: Video sin palabras, examen
2. Crítica propuestas didácticas para dotar de sentido la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje	15 sesiones de 50 minutos	• SEP (2012). Programa de estudios 2011. Guía de la Educadora. pp: 39-50. • SEP (2012). Programa de estudios 2011. Guía para el maestro de primer grado. pp: 14-65. • Cassany, D. et al. (2000). Enseñar lengua. Barcelona: Graó. Págs. 11-16 • De Bono, E. (1985). Seis sombreros para pensar, Una guía de pensamiento para la gente de acción. • Ruiz, M. (2010) El concepto de las competencias desde la complejidad. 2a ed. México: Trillas. pp.: 17-26	Inicio: Plenaria Desarrollo: Sketch Cierre: Exposición de power point
3. Analiza los planes y programas de estudio de la educación básica y programas de español para intervenir de manera permanente en los diferentes ámbitos de la tarea educativa		• SEP. (2012). Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Pp. 27-30 y 41-51. • SEP. (2012). Programa de estudios 2011, Guía para el maestro. Educación • Básica, Primer Grado. pp. 13-66 y 225-275. • Tejeda, J. (1999). Revista Herramientas, <i>Acerca de las competencias profesionales</i> (I), núm. 56 (pp. 20-30) • Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In M. Orey (Ed.), <i>Emerging</i>	Inicio: Escrito de análisis de sintáctico de competencia Desarrollo: Sketch, Comercial, Canción, Historieta y Conferencia Cierre: Ponencia

		perspectives on learning, teaching, and technology.	
		• Los textos del curso Bases Psicológicas del Aprendizaje.	
		• SEP. (2012). Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Pp27-30 y 41-51.	
		• SEP. (2012). Programa de estudios 2011, Guía para el maestro 2011, Educación Básica, Primer Grado. p 13-66 y 225-275.	
4. Identifica algunas problemáticas que afectan la competencia comunicativa de los niños, para crear y favorecer contextos en que se facilite el aprendizaje de los alumnos	12 sesiones de 50 minutos	• Tejeda, J. (1999). Revista Herramientas, <i>Acerca de las competencias profesionales</i> (I), núm. 56 (pp. 20-30) • Cassany, D. et al. (2000). Enseñar lengua. Barcelona: Graó. Págs. 11-16. • De Bono, E. (1985) Seis sombreros para pensar, Una guía de pensamiento para la gente de acción. • Ruiz, M. (2010). El concepto de las competencias desde la complejidad. 2a ed. México: Trillas. p. 17- 26.	Documental

En la Tabla 3. Se enlistan los textos que se recuperaron de la asignatura Bases Psicológicas del aprendizaje, que sirvieron para trabajar de manera transversal los procesos de aprendizaje de las prácticas sociales del lenguaje en la educación preescolar.

Tabla 3. Textos abordados en el curso de bases psicológicas del aprendizaje recuperados en la intervención

Pozo, J. I., Scheuer, N., del Puy, M., Mateos, M. Martín, E. y de la Cruz, M. (2006) *Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Las Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Págs. 95-127.

Hernández, G. (1997). *Teoría conductista*. Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas) Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México.

Hernández, G. (1997). *Teoría cognitiva*. Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México.

Hernández, G. (1997). *Teoría constructiva*. Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México.

Hernández, G.(1997). *Teoría humanista*. Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas). Coordinador: Frida Díaz Barriga Arceo. México.

Fase de evaluación de estrategia.

Posterior a todas las actividades de la estrategia de intervención y con el objetivo de evaluarla, el docente investigador facilitó los indicadores que las normalistas habían diseñado previamente en la fase diagnóstica, en una escala estimativa. Los resultados de las escalas fueron divididos en categorías (procedimental, actitudinal y procedimental), y ubicados en el nivel de desempeño de que propone la DGSPE (2012).

Proceso de análisis de los datos

El proceso de análisis fue diferente para cada uno de los instrumentos debido al diseño de los mismos, así como los datos que se buscaba recabar. Al finalizar la aplicación de los instrumentos se obtuvo información suficiente para poder generar un panorama amplio y subjetivo que permitió obtener resultados que se pudiesen analizar desde diferentes perspectivas, es decir, realizar una *triangulación* de datos como lo propone Stake (1999).

Fase de diagnóstico.

El video registro fue analizado en dos fases: 1. Cuando se detectó la primer problemática y 2. Al identificar que la primer problemática debía ser replanteada y se sustentó a partir de transcribirla e introducirla a Qualrus.

En la segunda fase de análisis del video se hizo a través 3 meta categorías que a su vez estaban conformadas por 10 categorías que fueron codificadas como: (ADAAlum), (ADACont) (ADADoce) y (ADAEstrDid) para la meta categoría "Ambientes de Aprendizaje", correspondientes a *Ambientes de aprendizaje*, (CreatAspFac), (CreatAspInd) y (CreatConc) que integran la segunda meta categoría de *Creatividad*. Finalmente, la tercer meta categoría denominada *Enfoque Pedagógico* compuesta por: (EnfPedCogn), (EnfPedCondu) y (EnfPedConst). El establecimiento de las categorías se fundamenta en los principios pedagógicos de la práctica docente de acuerdo al enfoque de la evaluación por competencias. A continuación se explican.

Tabla 4. Sistema de categorías del diagnóstico.

Meta categoría	Categoría	Código	Descripción	Ejemplo
Ambiente de Aprendizaje	Ambiente de aprendizaje docente	ADADoce	Estrategias que el DI implementa tomando en cuenta su ubicación en el espacio físico delimitado para favorecer el aprendizaje de los alumnos.	No se mostró evidencia para ejemplificar
	Ambiente de aprendizaje alumno	ADAAlum	Estrategias que el DI implementa tomando en cuenta el espacio físico delimitado para favorecer el aprendizaje de los alumnos.	DI: "ya contaron sus ideas y en equipos de 3 hicieron un nuevo concepto, intercambiaron ideas y fue como se logró llegar a ese concepto, ahora vamos a hacer un concepto más grupal, todo el grupo vamos a participar y a intercambiar ideas y vamos a respetar los puntos de vista de las demás compañeras, hay que tener mentes abiertas pues para... pues cada quien percibe su entorno de diferente manera"
	Ambiente de aprendizaje estrategia didáctica	ADAEstrDid	Estrategias didácticas que el DI lleva a cabo tomando en cuenta el espacio físico para favorecer aprendizaje	No se mostró evidencia para ejemplificar
Enfoque pedagógico	Enfoque pedagógico conductista	EnfPedCondu	Estrategias que el DI lleva a cabo para favorecer aprendizajes relacionados con su forma de percibir la realidad.	DI: ¿Cuál es la diferencia entre adquisición y aprendizaje? DI: Si, ¿Cuál es la diferencia entre adquisición y aprendizaje? NEQ4: La adquisición es cuando se hace de forma inconsciente y el aprendizaje es cuando lo comprendes. DI: Exactamente, la adquisición es estar expuesto a una situación, puede ser cualquier situación, lo podemos ver en el lenguaje, cuando un niño de preescolar o inclusive antes, a los niños de dos años a no se le puede enseñar a hablar diciéndole "primero vas a utilizar el sustantivo y luego el verbo y luego vas a poner el complemento" pues el niño no conoce tal cosa, no puede entender

y si entiende no sabe esos valores del lenguaje, sintáctico o pragmático, de esa manera, como es la forma en que el estudiante o el niño adquiere el lenguaje, pues es a través de la exposición al lenguaje, si queremos aprender a hablar, pues hay que hablar, hay que estar expuestos, esa es la diferencia, el aprendizaje es un proceso por el cual uno requiere procesos mentales.

Creatividad	Enfoque pedagógico constructivista	EnfPedConst	Estrategias que el DI toma para favorecer la construcción de conocimientos a partir de los saberes de las normalistas	No se mostró evidencia para ejemplificar
	Enfoque pedagógico cognoscitivista	EnfPedCogn	Estrategias que el DI toma para favorecer aprendizajes relacionados con los procesos mentales.	No se mostró evidencia para ejemplificar
	Creatividad conceptual	CreatConc	Estrategias innovadoras que el DI lleva a cabo para favorecer aprendizajes conceptuales	"DI: Bueno, ¿Qué es el aprendizaje y cómo se aprende y cómo concebimos el aprendizaje los estudiantes de la escuela normal?, ¿Qué se imaginan ustedes o cómo creen que nosotros concebimos lo que es aprendizaje? Nosotros... bueno me voy a poner en su lugar como un normalista en proceso de formación, ¿Qué es para ustedes el proceso de aprendizaje y enseñanza? Antes de que entremos a ver las teorías implícitas"
	Creatividad procedimental	CreatProc	Estrategias innovadoras que el DI lleva a cabo para favorecer aprendizajes para llevar a cabo procesos	No se mostró evidencia para ejemplificar
	Creatividad actitudinal	CreatAct	Estrategias innovadoras que el DI lleva a cabo para favorecer aprendizajes de actitudes y valores	No se mostró evidencia para ejemplificar

Para la validación del sistema de categorización de los datos, se realizó un procedimiento interjueces, el cual consistió en que dos investigadores analizaron el 30% de las transcripciones y asignaron las categorías a los segmentos correspondientes (Howitt y Cramer, 2008). Se obtuvo un índice de acuerdo del 90%, el resto de las transcripciones fueron categorizadas por el docente investigador. En este caso, se analizó la video grabación para detectar cuáles eran las características del ambiente de aprendizaje que proponía el docente investigador, en que corrientes psicopedagógicas ubicaba su práctica docente con el fin de detectar los aprendizajes que favorecía y de qué forma se favorecía la creatividad de las normalistas.

Para la encuesta; 1. Se capturaron todas las respuestas de las 24 normalistas, 2. Se introdujeron al procesador de textos Excel Microsoft, 3. Allí se generaron Gráficos de cada uno de los 8 reactivos, 4. La codificación que se le dio a cada cuestionario fue: QR + número asignado de normalista, ejemplo: QR1, QR2... Hasta llegar a 24.

Finalmente, los indicadores diseñados por las normalistas fueron clasificados en los tres saberes que conforman una competencia conceptual, procedimental y actitudinal. Dichos resultados fueron ingresados a Excel y organizados en tres gráficos diferentes, uno por cada saber, es decir, cada gráfico integra tres indicadores. Cabe mencionar que la evaluación del desempeño docente fue realizada después de haber realizado la evaluación institucional, con el fin de no influenciar su criterio por temor a verse afectadas en su calificación.

Fase de intervención.

Los datos de las escalas estimativas que se utilizaron para evaluar el desempeño de las normalistas durante las actividades de la estrategia fueron analizados de acuerdo a los niveles propuestos por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGSPE) que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5. Niveles de logro del docente para evaluar el desempeño docente durante la fase de intervención

Competente	Muestra amplio dominio de los tres saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en cada una de las fases de las SA.
Satisfactorio	Muestra parcial dominio de los tres saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en cada una de las fases de las SA.
Suficiente	Muestra suficiente dominio de los tres saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en cada una de las fases de las SA.
Regular	Muestra un dominio regular de uno de los tres saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en cada una de las fases de las SA.
Básico	Muestra dominio básico de los tres saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en cada una de las fases de las SA.
No se muestra	No muestra dominio de los tres saberes (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en cada una de las fases de las SA.

El proceso seguido para analizar las entrevistas fue el propuesto por (Stake, 1999), una de las sugerencias que él ofrece es que el investigador cualitativo busque relaciones entre los patrones que él mismo ha establecido o por los cuales ha diseñado las técnicas de indagación, es decir, buscar en los datos recabados modelos para categorizar la información, a esto se define como "correspondencia". Después de haber realizado las transcripciones de las entrevistas, se revisaron en repetidas ocasiones, esto con el fin de generar coincidencias para diseñar los modelos.

Confidencialidad de los participantes.

A cada entrevista y entrevistada se le dio un código: EN1, EN2, EN3, EN4, EN5, EN6 y EN7 (entrevistas) y N1, N2, N3, N4, N5, N6 y N7 (normalistas entrevistadas). Posteriormente se diseñaron las meta categorías (categorías que conformada por varias categorías) que fungieron como parámetros para buscar datos relacionados a cada una de ellas, como lo sugiere Stake (1999) en su técnica de

correspondencia. Dentro de esas meta categorías se integraron las categorías, es decir, parámetros más específicos que describen los datos que deben seleccionarse. Cabe mencionar que para proceder con el análisis de las entrevistas se utilizó el software Qualrus. A continuación se explican las meta categorías, las categorías, los códigos y ejemplos de los segmentos analizados en las entrevistas.

Sistema de categorías de la intervención

En la Tabla 6 se muestran las meta categorías, las categorías que componen cada meta categoría, el código asignado para ser analizado en Qualrus y un ejemplo que describe todo lo anterior.

Fase de evaluación de estrategia.

Para esta fase, se siguió el mismo procedimiento de análisis de datos abordado en la fase de intervención.

Tabla 6. Sistema de categorías de la intervención

Meta categoría	Categoría	Código	Descripción	Ejemplo
Desempeño	Desempeño conceptual	DeseConc	Permite identificar evidencia acerca de cómo afecta el conocimiento conceptual durante la elaboración de una evidencia (producto) que refleja el nivel de la competencia comunicativa	"N4: mmm, bueno es que a veces como que se me complicaba un poquito porque teníamos bastantes lecturas aparte y luego las de usted, pero si como que las de usted eran como que, bueno a mi costaba un poquito como que entenderle o ponerles más atención que a otra asignatura, un poquito más difícil, pero en sí, sí les lograba entender y todo, pero da que las leía y como era eterno cada párrafo." "N5: Que en ocasiones unos términos no los entiendo, vienen palabras que desconozco el significado"
	Desempeño procedimental	DeseProc	Permite identificar evidencia acerca de cómo afecta el conocimiento de cómo hacer algo durante la elaboración de una evidencia (producto) que refleja el nivel de la competencia comunicativa	"N1: Yo creo que de forma escrita, porque de manera escrita piensas como vas estructurar la la... la frase o lo que tu estés pesando, o lo que tú estés pensando, y pues tratas de estructurarla lo más coherente posible que si lo hablas a lo mejor no lo van a entender o no te vas a explicar bien."
	Desempeño actitudinal	DeseAct	Permite identificar evidencia acerca de cómo afectan las actitudes durante la elaboración de una evidencia (producto) que refleja el nivel de la competencia comunicativa	"N5: En lo personal considero que las individuales porque era la forma en que yo podía pensar y nadie me decía que estaba equivocado o no, pero considero que en equipo también a la vez reforzaba algunos conocimientos o aclaraba unas dudas."
Evidencia	Evidencia conceptual	EvideConc	Permite identificar evidencia acerca de cómo afecta el conocimiento conceptual durante la presentación de una evidencia (producto) que refleja el nivel de la	"N1: Primeramente que nunca había hecho una ponencia, fue una actividad, mm... desconocida para mí que en pocos días tuve que realizarla"

		competencia comunicativa	
Percepción	Evidencia procedimental	EvideProc	Permite identificar evidencia acerca de cómo afecta el conocimiento de cómo hacer algo durante la presentación de un evidencia (producto) que refleja el nivel de la competencia comunicativa "N5: El documental, bueno pues considerándolo también, pero soy más como que de escribir que de escuchar o de hablar."
	Evidencia actitudinal	EvideAct	Permite identificar evidencia acerca de cómo afectan las actitudes durante la presentación durante la presentación de un evidencia (producto) que refleja el nivel de la competencia comunicativa "N5: No es que no me agrada, pero simplemente con el hecho de tener que, por decir expresarlo y que te estén grabando a veces causa, no sé y más cuando estas con compañeras, te puedes reír y cosas de esas y tienes que volver a grabar se hace mas como tedioso."
	Auto Percepción	PercAuto	Permite identificar evidencia acerca de cómo afecta el desempeño individual a la elaboración de una evidencia (producto) No se mostró evidencia
	Percepción social	PercSoc	Permite identificar evidencia acerca de cómo afecta el desempeño colectivo a la elaboración de una evidencia (producto) "N3: Pues pienso que es su personalidad «nuevas integrantes del grupo "B"; provenían del grupo "C"» a parte pues no conocían a nadie, o sea, yo llegué al salón, también igual nueva pero ya conocía a muchas del salón, máximo que, 5-6 y ella literal venía y no conocía a nadie, o sea venía de otra ciudad y pues no se sentía como que en confianza."

Capítulo 4. Resultados

El objetivo general de la presente investigación fue el diseño, implementación y evaluación de estrategias que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa los cuales se cumplen a través del diagnóstico, implementación de la intervención y su final evaluación. A continuación se presentan los resultados obtenidos en dichas fases.

Fase diagnóstica

En primer lugar, a partir del registro de la videograbación se identificaron datos que permitieron realizar un diagnóstico y delimitación de la problemática. Inicialmente la problemática señalada fue: *Las dificultades de la comprensión lectora afecta la competencia comunicativa en normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar*. Sin embargo, el análisis permitió identificar tres meta categorías: Ambientes de aprendizaje, perspectiva psicopedagógica y creatividad, a partir de las cuales se pudo observar que el ambiente de aprendizaje que se planteaba en el aula no era el propicio para demostrar lo que las alumnas habían comprendido de un tema, sólo aquellas que tenían la motivación de contribuir a la explicación del docente lo hacían, y todas aquellas que no participaban eran categorizadas con una comprensión lectora básica. Dichas SC condujeron a determinar que la problemática se encontraba en la competencia comunicativa que manifestaban las alumnas y en las situaciones de aprendizaje que planteaba el docente, por lo tanto la problemática se replanteó de la siguiente manera: *Las situaciones comunicativas planteadas por el docente no cumplen con los requerimientos para que las normalistas de la Lic. en Educación Preescolar reflejen su comprensión lectora*.

En segundo lugar, a partir de los datos de la Encuesta, permitieron identificar el nivel de formación previa de las alumnas, se detectaron las principales problemáticas que presentan las normalistas cuando abordan un texto académico, así como sus percepciones para abordar una lectura, sus preferencias, sus posibles intereses por los textos académicos, relacionados con futuros estudios de posgrado.

Con respecto al nivel de *formación previa*, 4 normalistas manifestaron que provenían de CBta, 12 de CBTis, 6 de preparatoria y 2 de COBAT y ninguna de Conalep (Gráfico 1). Con esto se refleja que existe una gran diversidad en la preparación académica previa al ingreso a la Licenciatura en Educación Preescolar.

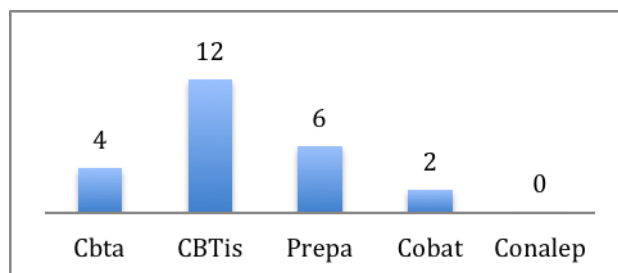


Gráfico 1. Preparación académica nivel medio superior

Referente a cómo perciben las alumnas la lectura de textos académicos, la mayoría manifestó tener un interés por dichas lectura (Gráfico 2).

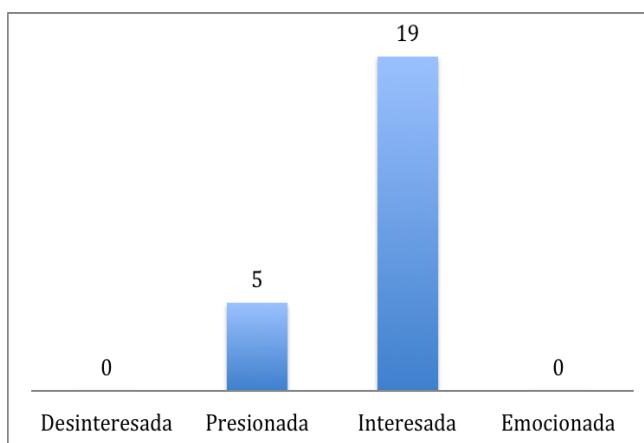


Gráfico 2. Percepción de las lecturas de las cursos de 2do semestre

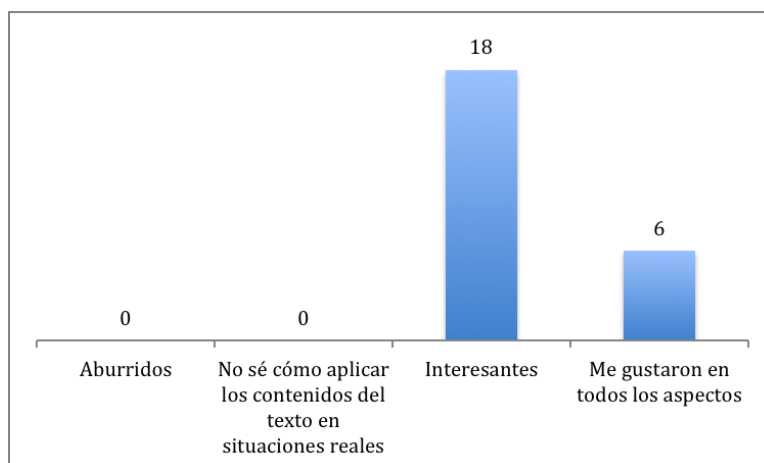


Gráfico 3. Percepción de las lecturas del curso de prácticas sociales del lenguaje

Como se observa en la Gráfico 2 se refleja que las lecturas utilizadas hasta el momento de la aplicación del cuestionario (1er unidad de evaluación/enero-marzo 2014) captaban la atención de las normalistas, sin embargo algunas manifestaron sentirse presionadas con respecto al resto de las asignaturas, a diferencia de las utilizadas en el curso Prácticas Sociales del Lenguaje, pues la mayoría señaló que éstas fueron interesantes. Asimismo mostraron una tendencia de agrado hacia todos los aspectos abordados en las lecturas (Gráfico 3).

En la Gráfico 4 se observa las preferencias de trabajo de las normalistas al realizar una lectura. Se percibió que existen diferentes gustos para realizar un mismo proceso, nueve de las encuestadas coinciden en que prefieren estar en calma y en silencio para realizar una lectura, mientras que la mayoría (15) prefieren un ambiente dinámico.

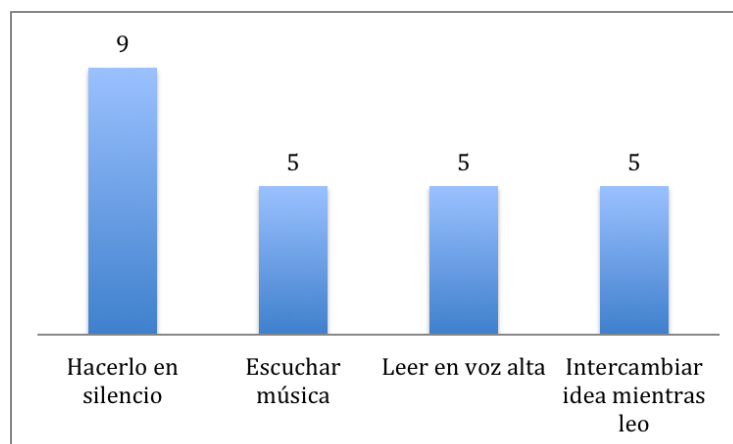


Gráfico 4. Preferencias para abordar una lectura

Con respecto a las problemáticas de lectura que enfrentan las alumnas, en la Gráfico 5 se muestra que tienen una sobre carga de lecturas, y en menor medida no recuerdan lo que leen. Conforme a estos resultados se buscó que las lecturas de las 4 Situaciones de Aprendizaje de la intervención se recuperarán las lecturas de otros cursos (transversalidad) y facilitar el tiempo y espacio para realizar lecturas durante las sesiones.

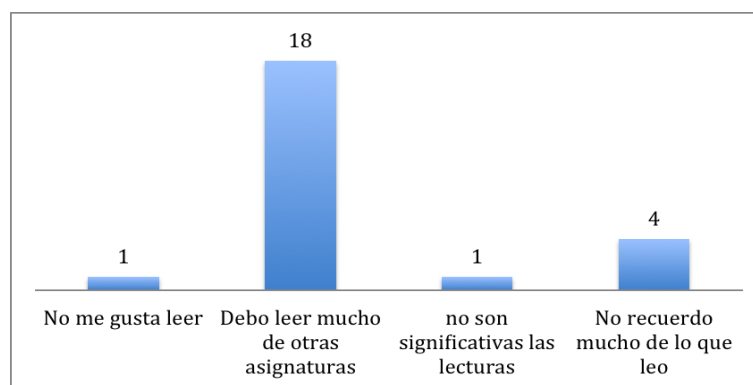


Gráfico 5. Problemáticas que enfrentan al realizar lecturas

Por otra parte la Gráfico 6 muestra las actividades a través de las cuales las alumnas prefieren representar su comprensión de los textos y son en mayor medida las representaciones tales como: Dramatizaciones, sketch y obras de teatro. Un dato interesante es el hecho que expresaron que no les gusta escribir.

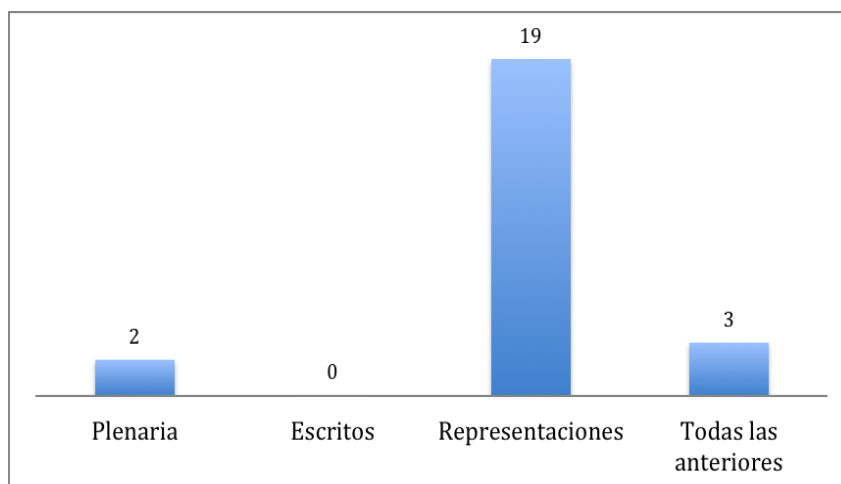


Gráfico 6. Preferencias para compartir la comprensión de una lectura

Como podemos observar en la Gráfico 7 todas manifestaron un interés por realizar estudios de posgrado. La finalidad de esta pregunta fue con el objetivo de tener elementos que permitieron diseñar las actividades que tuvieran relación con esos ejes temáticos y fuesen atractivas y significativas para su preparación académica.

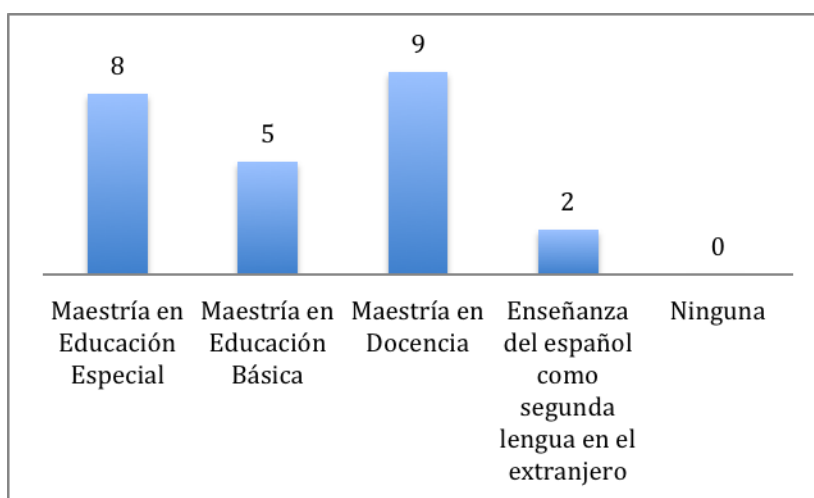


Gráfico 7. Aspiraciones en la futura preparación académica

Finalmente en la Gráfico 8, se muestra una estimación con respecto a cómo las alumnas abordan sus procesos de lectura. La mayoría prefieren dialogar y compartir lo que aprendieron de forma oral, seguido de la explicación por parte de

una compañera, de emitir una opinión acerca del tema y tomar tiempo para investigar.

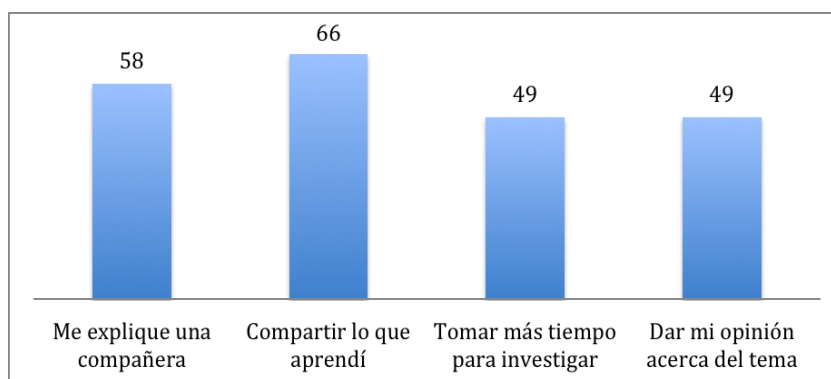


Gráfico 8. Preferencias de procesos de lectura

En conjunto los resultados permitieron adoptar la propuesta de Tobón, Pimienta y García (2010) y Tobón (2014) del Proyecto Formativo complementada con la perspectiva de Frola y Velásquez (2012), pues se abordan las actividades que las normalistas prefieren y al mismo tiempo utilizar los contenidos de los textos de forma dinámica y significativa.

En resumen se puede decir que a través de la video grabación se apreció que la práctica docente se centraba en la explicación de un tema y no se permitía a las normalista exteriorizar su opinión. Mientras que con la encuesta se detectó algunas de las problemáticas que enfrentan, como la saturación de lecturas, de igual manera las actividades que preferían realizar al abordar una lectura: escuchar música, hacerlo en silencio, compartir ideas mientras se lee, etc.

Resultados de las situaciones de aprendizaje en la fase de intervención

En este apartado se muestran los resultados de la intervención por cada SA, acorde al sistema de meta categorías señaladas en el capítulo 3: a) Desempeño, b) Evidencia y c) Percepción (se analizó de manera general incluyendo las 4 SA). La primer meta categoría permitió observar los desempeños *durante* la elaboración de una evidencia, la segunda está integrada por los desempeños observados en la *presentación* de una evidencia, la última describe los resultados relacionados con la

valoración general de los desempeños tanto individual como grupal por parte de las normalistas.

Resultados de la situación de aprendizaje 1.

La primer meta categoría permitió observar el *desempeño* en la SA1 orientada a favorecer la competencia comunicativa “reconoce las prácticas sociales del lenguaje e interactúa en ellas para desarrollar competencias previas y establecer el respeto a la diversidad” (Ver apéndice H), señalada por la SEP (2012b) en el plan de estudios de la licenciatura en Educación Básica y fue favorecida a través de SC, roles, procesos de escritura y técnicas vivenciales como lo propone Tobón (2010;2014). Para la segunda meta categoría se recuperaron resultados a partir de diferentes SC o *evidencias* (plenaria, sketch y video sin palabras).

Desempeño conceptual SA1.

Se solicitó que elaboraran un video donde *explicaran* las características de los componentes de la lengua (morfología, sintaxis, pragmática, fonología, fonética) sin utilizar un solo signo lingüístico, posteriormente se aplicó un examen, (ver apéndice I) para determinar si las normalistas *identifican* las características de dichos componentes, es decir, se propiciaron dos situaciones comunicativas con dos *evidencias* –video y examen– que evaluaron dos procesos cognitivos de diferente nivel de complejidad, explicar para el video e identificar/memorizar para examen. Las normalistas mostraron un desempeño *regular* para esta dimensión, de acuerdo a los niveles de comprensión planteados por Kintsch (1998) las normalistas fueron capaces de representarse el texto a un nivel literal.

Desempeño procedimental SA1.

Un aspecto que se evaluó para esta categoría fue la *participación* en plenaria, puesto que interesaba favorecer las habilidades para comunicar información de un texto específico y no sólo evaluar el nivel de procesamiento de la información. Sin embargo, como se observa en el siguiente segmento, no todas las normalistas

participaron a pesar que veintitrés de las veinticuatro habían elaborado su actividad previa de lectura.

N6: Pues cuando escuchaba las opiniones de mis compañeras porque pues a lo mejor tenía una opinión diferente que no iba a encajar en el momento, ya mejor reprimía mi opinión y decía lo mismo que mis otras compañeras (EN6).

En este sentido se diseñaron equipos de tal forma que aquellas normalistas que no cumplieron con el indicador de compartir sus saberes previos (N11, N19, N21), fungieran como líderes y protagonistas de la siguiente SC –sketch– a partir de la cual se pretendía favorecer habilidades de *organización*.

Durante la elaboración del sketch se favorecieron los desempeños procedimentales de discusión, ya que las estudiantes N11, N21 y N19 no estaban acostumbradas a participar en dichas prácticas donde fuesen las líderes/protagonistas. La normalista N11 tuvo muchos problemas para dirigir a su equipo, no tomaba decisiones y no mostraba interés en realizarlo, por lo cual se observó molestia en las compañeras de equipo, ya que no se tomaron acuerdos afectando el clima motivacional para construir significados, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

N3: ...un factor que influye es... son las integrantes de los equipos, por ejemplo si son máximo de 5 me gusta trabajar porque así podemos compartir ideas y como dijo mi compañera, crear un concepto bien pero si son arriba de 5 ya es diferente ponernos de acuerdo, porque todas tienen diferente punto de vista, entonces para llegar a un punto claro se batalla un poco más e individual me gusta cuando tenemos poco tiempo porque como que las ideas fluyen más rápido y no tengo que dialogar con las demás compañeras y así (EN3).

Por otro lado, la N21 no adoptó con responsabilidad su papel de líder pues dio instrucciones impositivas a sus compañeras y ellas no atendían a sus solicitudes. Aunque lograron generar acuerdos que permitieron elaborar su evidencia, pero no

con la calidad que ellas pudieron haber elaborado, como se muestra en el siguiente segmento:

N4: Porque a veces tipo, me tocaba tipo con una integrante del equipo que no era... como que siempre querían hacer como que su propia voluntad aunque tuvieran equivocada su razón, entonces esa fue... como quiera una problemática, a veces donde me tocaba con ciertas personas a fuerzas querían hacer lo que ellas quisieran aunque estuvieran mal (EN4).

Finalmente el *desempeño procedimental* observado a lo largo de la SA1 fue regular, puesto que afectó la organización la presentación de la evidencia.

Desempeño actitudinal SA1.

A través de esta categoría se observó el nivel de la CC que poseían las normalistas, específicamente en el saber actitudinal y cómo éste podría afectar su desempeño durante las fases de la SA, como se refleja en el siguiente segmento.

N11: A veces me siento como que *presionada* porque, porque son lecturas amplias y nos dan mucho, o sea nos dan poco tiempo de leerlas y no son las únicas lecturas que nos dejan, o sea hay de mas cursos y en ocasiones eso provoca que, que las confunda que no las... no las... identifique bien (EN11).

Los resultados permitieron observar un desempeño suficiente. El segmento anterior hace referencia a cómo la N11 presentó una actitud negativa, ya que no realizó las actividades previas a la sesión.

Evidencia conceptual SA1.

Durante la intervención de la SA1, se observó que en la SC –video sin palabras– las normalistas N9, N10, N11 y N12 no lograron *identificar* y *explicar* las características de los componentes de la lengua, de acuerdo al texto abordado.

En el gráfico 9 las normalistas intentaron explicar a través de tres imágenes, cómo es que se genera la estructura morfológica de las palabras. El texto de

Cassany abordado durante de SA (ver Tabla 2) define la morfología como el conjunto de habilidades lingüísticas que permiten a un ser humano comunicar sus ideas a partir de la nueva estructuración de lexemas y morfemas, por ejemplo: Perr, perr-o, perr-ito, perr-itas. Sin embargo, en la Gráfico no se muestra este desempeño, puesto que la primera imagen refiere al signo lingüístico “perros”, la segunda lo hace a “caliente” y la última a “perro caliente”, lo cual *traduce* literalmente una palabra compuesta del idioma inglés –hotdog– y no la creación de nuevas palabras a partir de un mismo lexema. Si bien lograron explicar, no demostraron un domino conceptual de la lectura abordada (Chomsky, 1976).

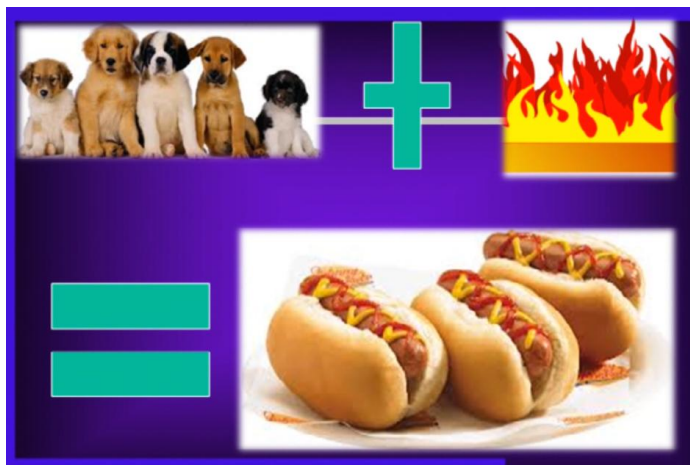


Gráfico 9. Video sin palabras: Morfología

Evidencia procedimental SA1.

En el caso de la SC que implicó elaborar un sketch, las N4 y N6 reportaron que se le facilitó más, a diferencia de la elaboración de una ponencia:

N4: la ponencia como que era como que era un poco más detalladamente o contrastarlo con algún teórico o buscar más referencias o cosas así, siento que es más fácil trabajar por sketch (EN 4).

Por otra parte, las N1 y N3 manifestaron tener *áreas de oportunidad* al momento de presentar su evidencia, es decir, la CC de las normalistas fue afectada

en el saber procedimental, tanto en el aspecto oral y escrito, como se puede apreciar en los siguientes segmentos:

N1: Pues igual que ir a exponerla, (SIC) nunca lo había hecho, o sea nunca había ido una a una actividad fuera de la escuela y representando a las alumnas de primer semestre... de primer año y los nervios al estar enfrente de personas que ya habían tenido esa experiencia, pues eso fue lo que lo que se me dificultó que me entraran los nervios por hablar frente a un grupo de personas (EN 1).

N3: mmm, para empezar pues no sabía que era una ponencia, y como que redactar, si al momento de redactar y aclarar mis ideas, a pesar de que ya tenía un escrito, que ese fue el que utilicé, no sabía cómo llevarlo, como hacerlo (EN 3).

De acuerdo a lo anterior, se observó un nivel de logro de *satisfactorio* para esta dimensión.

Evidencia Actitudinal SA1.

Con respecto a la *evidencia actitudinal* que manifestaron para llevar a cabo las diferentes SC, los siguientes segmentos indican que en términos de la presentación de un producto, el sketch generó una *actitud* de evaluación positiva, aunque se consideró como una actividad de menor complejidad cognitiva, mientras que la ponencia fue valorada como una actividad de mayor complejidad y a su vez fiable, debido la elaboración conceptual que demanda en dicha práctica social del lenguaje: “N5: y el sketch, nosotros lo tomábamos más a broma y este, y considero que para mí es más significativo la ponencia, aparte es más confiable” (EN5).

Por otra parte, existen normalistas que argumentan que les favoreció debido a que no es una SC aburrida y que se enfocaba a un tema en específico:

N4: Bueno me quedaría con el sketch, porque siento que fue más dinámico fue como que más preciso y se concentraba más en las ideas principales de ciertos temas y pues no nos daba mucho trabajo lo del sketch (EN4).

Para esta dimensión, se observó que las normalitas tuvieron un desempeño regular.

En resumen, para la SA1 se observó que en la meta categoría *desempeño* el desarrollo de la CC fue *regular*, *regular* y *suficiente* mientras que en la meta categoría *evidencia* se obtuvieron los niveles de logro de *no mostrado*, *satisfactorio* y *regular*, en sus respectivas dimensiones.

Resultados de la situación de aprendizaje 2.

En la SA2 se favoreció la competencia “crítica propuestas didácticas para dotar de sentido la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje” a través de cuatro SC: plenaria, comercial y conferencia y exposición power point, en la cual se obtuvo un nivel de desempeño *básico* (Ver apéndice H).

Desempeño conceptual SA2.

Se observó un *ambiente de aprendizaje* diferente a la SA1, se favoreció la lectura en equipo y la *creatividad* a través de la elaboración de un sombrero. Al terminar de explicar la escala estimativa de evaluación, de inmediato las normalistas optaron por realizar la lectura fuera de sus pupitres. No obstante, la evidencia *no mostró* una integración y explicación conceptual entre las corrientes psicológicas del aprendizaje, la lectura de Cassany (ver Tabla 3) y los seis sombreros para pensar de Edward de Bono que les permitiera criticar propuestas didácticas y dotar de sentido la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje.

Posteriormente, para elaborar la presentación se reunieron en equipos (tres de cinco y dos de cuatro), a partir del análisis que hicieron individualmente, las normalistas debían tomar una postura de la enseñanza de la lengua española de acuerdo a las críticas que realizaban y así seleccionar la corriente psicopedagógica ideal para dotar de sentido y fundamento su futura práctica docente, en la cual

obtuvieron un *desempeño* básico, puesto que no argumentaron al no adoptar una postura, es decir, sólo explicaron las teorías psicológicas del aprendizaje (Gráfico 10).



Gráfico 10. Ejemplo de situación comunicativa exposición power point

Desempeño procedimental SA2.

En este aspecto se evaluó la *participación*, el desempeño obtenido por parte de las normalistas fue *suficiente*. Por ejemplo, en la SC de plenaria donde se discutió la lectura Seis sombreros para pensar (ver Tabla 3), se tomó como referente para analizar los argumentos de segundo texto –Conflicto lingüístico–, sin embargo hubo normalistas que reflejaron un bajo desempeño o que no quisieron participar.

Otro desempeño que determinó el nivel de competitividad en el aspecto procedimental fue la argumentación que utilizaron las normalistas para dar sentido a su postura de acuerdo a las lecturas de Bases Psicológicas del Aprendizaje. La N3 respondió que el problema no radica en el desempeño conceptual, sino en el proceso de comunicar el argumento, ya que no domina las habilidades comunicativas para dicha práctica social del lenguaje:

N3: Sí, se me dificulta, me pongo muy nerviosa al hablar como que académicamente, a veces no me siento como que preparada con las palabras necesarias para poder hablar y ya si es con mis amigas o compañeras pues me siento más en confianza en un grupo más reducido (EN3).

Desempeño actitudinal SA2.

En este aspecto se observó que un factor que influye en la organización de una evidencia es el que existen dos grupos sociales en el grupo –“A” y “B”– ya que *no mostraron* las habilidades sociales suficientes para trabajar colaborativamente.

N4: Bueno de primera como que lo sentimos un poco dividido porque ya no nos sentíamos... no sé... como que a veces no nos sentíamos tan acopladas porque aun no nos conocíamos, o traíamos ciertas ideas de ese grupo y al igual que ellas tenían una idea de nosotros.

Evidencia conceptual SA2.

Con respecto a la evidencia evaluada en esta SA, se observó que las normalistas *no mostraron* una postura hacia la enseñanza de la lengua española en la educación básica. Para demostrar dominio de dicha habilidad –tomar postura– es necesario poseer otras habilidades cognitivas –ej. Identificar, explicar, analizar– cuando la alumna las manipula debería tener como resultado un producto o output (Chomsky, 1976). Sin embargo, en los resultados obtenidos sólo se favorecieron las dimensiones procedimental y actitudinal, lo cual no se observó para lo conceptual como lo propuso Tobón (2010).

Lo anterior se vio reflejado a través de la evidencia con formato de presentación de power point (Gráfico 11), donde se brindó el espacio, recursos y tiempo para demostrar dicha habilidad, pero las normalistas se concretaron a explicar una teoría psicológica, a pesar que lograron relacionar e integrar dos fuentes, no se observó fundamentación y declaración de una mejor forma de enseñar el español en la educación básica.

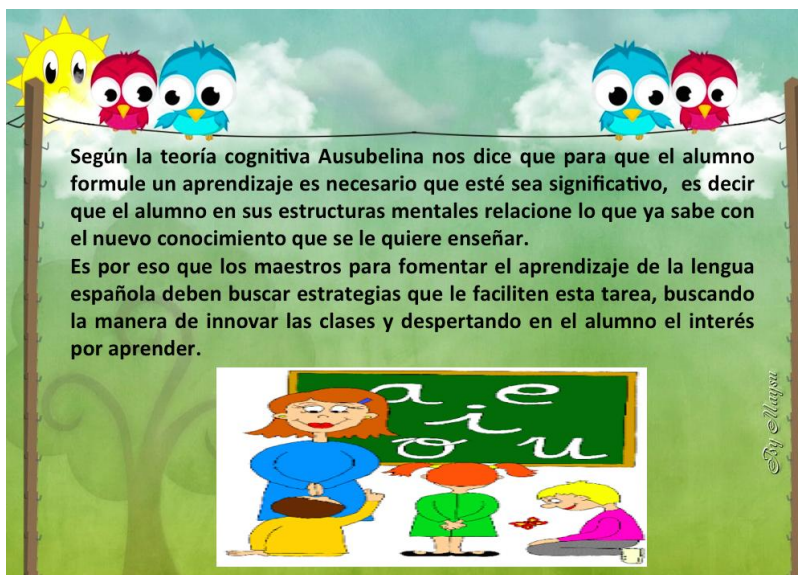


Gráfico 11. Ejemplo de situación comunicativa exposición power point

Evidencia procedimental SA2.

En el aspecto procedimental la evidencia de la presentación de power point, la mayoría de los equipos incluyeron más de dos referencias, si bien no lo hicieron siguiendo rigurosamente el formato propuesto por la APA, en una SC con estas características –en nivel superior académico–, debe considerarse el diseño de las diapositivas, ya que si se tiene una información relevante o una estructuración adecuada en términos sintácticos y pragmáticos, éstos se verán afectados por las ilustraciones que incluyan (Gráfico 12).



Gráfico 12. Referencias de la exposición power point

Se puede concluir que en la evaluación procedimental de esta evidencia, las normalistas no tomaron en cuenta la audiencia y las características de la SC, con lo cual se observó un nivel de logro *satisfactorio*.

Evidencia actitudinal SA2.

Un aspecto actitudinal que afectó la presentación de la evidencia (exposición power point) fue la división que se generó a partir de la unión del grupo “B” y “C”, así como sucedió en la elaboración a nivel de equipo, se presentó a nivel grupal, por consecuencia hubo dificultades en la organización de la evidencia como en el ambiente de aprendizaje de la SC, tal como lo indicó la N6 en el siguiente segmento:

N6: Sí, porque ya no se sentía la misma confianza que se sentía en el grupo «C» ya era más esperar a las reacciones de las otras compañeras porque pues cuando llegamos era un diferente contexto y pues no se sentía cómodo (EN6).

Por tanto, el nivel de logro para esta dimensión fue *regular*. En resumen, en la SA2 se apreció que en la meta categoría *desempeño* el desarrollo de la CC fue *no mostrado, suficiente y no mostrado*. En cuanto a la meta categoría *evidencia* se obtuvieron los niveles de logro de *no mostrado, satisfactorio y regular* en sus respectivas dimensiones.

Resultados de la situación de aprendizaje 3.

En la SA3 se favoreció la competencia “Analiza los planes y programas de estudio de la educación básica y programas de español para intervenir de manera permanente en los diferentes ámbitos de la tarea educativa”, donde las normalistas N10, N11 y N12 se ubicaron en nivel de *desempeño* básico, las normalistas N2, N3 N6, N7, N9, N14, N16 N19, N22 y N24 en un nivel regular, mientras que N1, N5, N13, N18 y N23 un nivel suficiente y finalmente las N4, N8, N15 N17 y N21 obtuvieron un *desempeño* satisfactorio de la competencia que se favoreció en la SA. Cabe mencionar que ninguna normalista tuvo un *desempeño* competente (Ver apéndice H).

Desempeño conceptual SA3.

En esta dimensión las normalistas respondieron a las preguntas detonadoras con respuestas que no se relacionaban con el tema, mostrando un *desempeño conceptual básico* para llevar a cabo las actividades del resto de la SA3. Una vez realizada la lectura del artículo de Tejada (ver Tabla 3) realizaron una evidencia de ensayo analítico en el cual obtuvieron un *desempeño suficiente*. Se favoreció el nivel de desempeño conceptual ya que en el texto se brindaron varias perspectivas acerca del tema que ayudaron a comprender mejor el concepto de competencia, como se muestra en el siguiente ejemplo:

N1: Después de haber leído el texto de José Tejada, pude ampliar mis conocimientos sobre las competencias ya que el autor brinda y retoma varios conceptos de otros escritos, y conformando varios que llamaron mi atención, una competencia es una capacidad, aptitud, destreza y habilidad que adquiere una persona gracias a la asimilación de la información a través de la experiencia para actuar con éxito en la profesión y vida cotidiana (EN1).

Desempeño procedimental SA3.

El desempeño en esta dimensión fue *suficiente*. Esta categoría permitió observar la evaluación con respecto a la *organización* de la SC de una conferencia, donde se favorecieron las habilidades de discusión y diseño. En este sentido, las normalistas tuvieron dos sesiones (200 minutos) para organizarlo, sin embargo no demostraron habilidades para delegar tareas de forma estratégica, tampoco para sintetizar la información pertinente y presentarla en el tiempo previamente estipulado, esto se ejemplifica en el siguiente segmento:

N3: (SIC) la organización, en ocasiones porque no todas teníamos como que el tiempo disponible, no todas coincidíamos con los horarios, había compañeras que no eran de la ciudad y los fines de semana salían a su lugar, o sea donde está su casa, entonces se me difi... eso era como que una

dificultad a mi equipo, ponernos de acuerdo, en la, en lo de la organización más que nada (EN3).

Desempeño actitudinal SA3.

El desempeño observado para esta dimensión fue *regular* a partir de la co-evaluación entre las integrantes de cada equipo, el aspecto más importante para determinarlo fue el *compromiso* en diseñar una SC (conferencia), esto se ejemplifica en el siguiente segmento: “Pues, varias... o sea las actividades que... nos ponía a hacer el profesor a veces como que primero platicábamos y ya después hacíamos el trabajo, ya cuando veíamos que se acercaba el tiempo entrega” (EN1). Las normalistas restaron importancia a la elaboración de la SC, demostrando que un factor que influye en la percepción del nivel de CL es la actitud, como lo estipuló Ruíz (2010).

Evidencia conceptual SA3.

La evidencia que se evaluó en esta SA fue una *ponencia*, con ella se observó el nivel logrado, el cual como ya se mencionó fue de *suficiente*, sin embargo, algunas de las normalistas que tienden a no participar oralmente (N21) obtuvieron un desempeño satisfactorio en esta evaluación, específicamente al argumentar una crítica hacia los docentes, a través de las lecturas abordadas en el curso de Bases Psicológicas del Aprendizaje.

N21: Algunas veces no se dan cuenta de que sólo están realizando su clase de una manera conductista, ya que no se les da oportunidad a los alumnos de que ellos mismos vayan formando su conocimiento, que se cree que es la mejor manera que ellos mismos lo construyan así como nos lo menciona Hernández (1997) sobre la teoría piagetiana, que se debe dejar que el alumno construya sus conocimientos, que no importa la edad de los niños, cada uno tiene la capacidad y la forma de desarrollarse de maneras distintas (EN21).

Evidencia procedimental SA3.

En esta evidencia se evaluó que presentara el propósito y la estructura conforme al género retórico, la síntesis de la información, manifestada a través de la construcción de oraciones lógicas (sintaxis, ortografía) y párrafos que mostraran la integración y argumentación de dos o más ideas, siguiendo un orden lógico (coherencia, uso de conectores).

Los resultados indican que las normalistas mencionaron tener tanto áreas de oportunidad, así como fortalezas. Con respecto a estas últimas se identificó que un aspecto que favoreció el desarrollo de las habilidades mencionadas en esta práctica social del lenguaje fue el *andamiaje* como lo propone Hernández (1997) tal como se refleja en el siguiente segmento:

N1: Creo que el trabajo que la ponencia como la realizamos en bina facilitó, facilitó eso, porque si la hubiera hecho individualmente a lo mejor hubiera estado, (SIC) mal hecha, o sea que no hubiera estado bien... no hubiera estado completa, tocando los temas que se me pedían (EN1).

Sin embargo, la evidencia permitió observar un nivel de logro *suficiente* a través del andamiaje.

Evidencia actitudinal SA3.

Finalmente, se evaluó la ponencia desde el enfoque actitudinal donde obtuvieron un desempeño *regular*, debido a que uno de los criterios a tomar en cuenta en la evidencia fue que no se presentaran muestras de plagio, pues esta acción es considerada como un delito. Sin embargo, en varios casos, se presentaron ideas de autores que no fueron citadas, además de intentar plasmar los argumentos de tal forma que fuesen considerados propios de las normalistas (Gráfico 13).

La gestión educativa se caracteriza por la urgencia de medidas de política referidas al campo de la formación docente. En los programas se requiere cuestionar y desestructurar los esquemas, estereotipos y rutinas que se encuentran en la base de las prácticas, para que así, los docentes puedan construir pautas de conducta alternativa. Cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de la educación, enseñanza, aprendizaje.

En el marco de la Reforma Integral de la educación que se pone en mano de los maestros, el Plan de estudios 2011 es un pilar de la articulación de la educación básica que es congruente con las características, los fines y los propósitos de la educación y del sistema educativo nacional establecido en los tres primeros artículos de la ley general de educación, la cual se centra en los procesos de aprendizaje de las alumnas y los alumnos, al atender sus necesidades específicas para que mejoren las competencias que permitan su desarrollo personal.

Tomas 8/12/2014 15:15
Comentario [4]: Plagio

Tomas 8/12/2014 15:15
Comentario [5]: Plagio

Gráfico 13. Evidencia de plagio en situación comunicativa

En síntesis, en esta SA se observó que en la meta categoría *desempeño* el desarrollo de la CC fue *básico, suficiente y regular*, por otro lado, la meta categoría *evidencia* se obtuvieron los niveles de logro de *suficiente, suficiente y regular* en sus respectivas dimensiones.

Resultados de la situación de aprendizaje 4.

En la SA4 se favoreció la competencia “Identifica algunas problemáticas que afectan la competencia comunicativa de los niños, para crear y favorecer contextos en que se facilite el aprendizaje de los alumnos”, las normalistas N6, N10 y N11 se ubicaron en el nivel básico, las N19 N10 y N12 lo hicieron en el nivel de regular, las N2, N3, N7, N8, N14, N15, N20, N21, N23, N24, N5, N13, N16 en suficiente y sólo N1, N4, N17, N22 y N18 en satisfactorio. Cabe mencionar que ninguna de las normalistas se ubicó en el nivel de dificultad para desarrollar (Ver apéndice H).

Esta fue la única SA que el docente evaluó el nivel de logro a través de la presentación de una *evidencia* (documental) sin tomar en cuenta el proceso de elaboración, es decir, fueron las integrantes de los equipos quienes se encargaron de co-evaluar la *evidencia* actitudinal y hetero-evaluar la *evidencia* procedimental.

Evidencia conceptual documental.

En la evaluación de esta *evidencia* las normalistas *no mostraron* desarrollo con respecto a la habilidad que implicaba *analizar* cómo los medios de comunicación masiva afectan el proceso de adquisición de la lengua de los niños en educación básica, específicamente en preescolar. A pesar que los documentales sí mostraron algunos elementos acerca de cómo afectan los medios de comunicación la adquisición del lenguaje en preescolares, únicamente *mencionaron* y no analizaron dichas problemáticas, como se puede apreciar en un segmento recuperado del documental realizado por las normalistas N6, N9, N10, N11 y N12.

La televisión afecta en los niños, ya que mediante los programas generan comportamientos inadecuados, como puede ser la violencia, el vocabulario inapropiado, entre otros malos comportamientos, es decir, los comportamientos violentos a los que pueden tener acceso los niños con el contacto de la televisión promueve la conducta agresiva de éstos (EN11).

Este es el único segmento del documental en el cual intentaron cumplir con el indicador, sin embargo como se puede apreciar, mencionaron que la televisión promueve conductas, ésta afirmación se ubica en una perspectiva psicopedagógica conductista y no en una que explique cómo los niños tienen problemas para *adquirir* el español.

Evidencia procedimental documental.

En cuanto al aspecto procedimental, las normalistas obtuvieron un nivel de desarrollo *suficiente*, lo cual indica que a través del PF se favorecieron las habilidades de organización en equipo: “N6: El documental, como se hace en equipo pues te diviertes, haces el trabajo y todas juntas aprenden que es mejor que sentarte a escribir una ponencia” (EN 7).

Además de ello, se presentaron dificultades en la *organización* y gestión del tiempo, ya que este producto debe cumplir con ciertos requisitos y para poder hacer

llegar el mensaje deseado a un grupo social en específico, por tanto implicó dedicarle tiempo al diseño del mismo:

N5: No es que no me agrade, pero simplemente con el hecho de tener que, por decir, expresarlo y que te estén grabando a veces causa, no sé y más cuando estás con compañeras, te puedes reír y cosas de esas y tienes que volver a grabar se hace más como tedioso (EN5).

Evidencia actitudinal documental.

A pesar del resultado *suficiente* en el aspecto anterior –procedimental– y un resultado *satisfactorio* en lo actitudinal, dichos resultados muestran que no jugaron un papel relevante con respecto a la dimensión conceptual, como lo afirmó Ruíz (2010) al tomar en cuenta valores, actitudes y motivaciones se favorece la CC.

N2: Bueno, sí porque una vez en un trabajo que nos encargaron nos dieron como 2 semanas para hacerlo (risa) y nos quedamos un día antes hasta como las 12 de la noche en casa de una compañera haciéndolo porque nos juntábamos y pues realmente, o sea ya es como que ya todas somos amigas y eso entonces te pones a platicar sobre otras cosas... en vez de hacer el trabajo (EN2).

Este segmento demuestra que la actitud que tuvieron las normalistas no favoreció la apreciación de la comprensión lectora que ellas tal vez desarrollaron, permitiendo sólo apreciar un nivel de descodificación, por tanto las dimensiones conceptuales y procedimentales se vieron afectadas por ésta última, contrario a lo que propone Tobón (2010;2014) quien afirmó que a través de SC lúdicas y rol de juegos se favorecen las tres dimensiones de la CC.

En resumen, la SA4 en la meta categoría *evidencia* se obtuvieron los niveles de logro *no mostrado*, *suficiente* y *satisfactorio* en sus respectivas dimensiones.

Percepción.

Finalmente, la meta categoría percepción permitió recuperar información acerca de cómo perciben las normalistas su trabajo de manera colaborativa, de igual forma, la evolución del proceso de integración grupal a través de las cuatro situaciones de aprendizaje. En cuanto a la categoría de auto percepción (PercAuto), el análisis de la entrevista no permitió apreciar segmentos al respecto.

Percepción social.

Esta categoría permitió recuperar información acerca de cómo las normalistas percibieron se favoreció o afectó su CC a partir de la integración de un nuevo grupo de estudiantes (Grupo B y C).

Existieron diferentes opiniones acerca cómo afectó esta integración de grupo. Por un lado hubo quienes comentaron que en primera instancia fue difícil pero con el pasar de los meses y la evaluación de las actividades, permitió un mejoramiento en la comunicación entre las normalistas.

N3: No, sí fue mejorando como fue pasando el tiempo como que ellas ya se iban enrolando más con las nuevas compañeras e iban participando más a pesar de que, o sea porque los mismos maestros como que las motivaban, también por lo mismo porque ya les estaba afectando su calificación porque ellas no participaban (EN3).

Sin embargo hubo quienes describieron cómo fue que afectó a compañeras que participaban poco en el semestre anterior, previo a la integración de los dos grupos. Desde la percepción de la N7, quien pertenecía originalmente al grupo C, opinó que también sus compañeras del grupo “B”, quienes eran mayoría, se vieron afectadas.

N4: Sí... sí porque cuando recién de que ingresaron platicábamos con el grupo anterior y nos decían también de que pues no, o sea, si había... si participaban en su salón anterior pero ahora como éramos también, ellas

tampoco nos conocían y eran nuevas, pues tampoco tenían, tenían como que lo mismo que las tímidas de mi salón, a ella también les afectó (EN4).

Por parte de las normalistas del grupo B (original), indicaron que quienes se vieron más afectadas fueron las del grupo C:

N7: Pues pienso que es su personalidad a parte pues no conocían a nadie, o sea yo llegué al salón, también igual nueva pero ya conocía a muchas del salón, máximo que, 5-6 y ella literal venia y no conocía a nadie, o sea venia de otra ciudad y pues no se sentía como que en confianza (EN7).

En el segmento anterior se hace referencia a la N21, esto indica que de acuerdo a la percepción de la normalista N7, la N21 se vio desfavorecida en su participación en clase, ya que con las compañeras de su grupo original, la N21 participaba poco y al término del primer semestre ella ya se había adaptado y su participación era regular, sin embargo cuando ingresó a segundo semestre, a un grupo donde no se sentía segura por sus nuevas compañeras su participación disminuyó.

Evaluación al desempeño docente durante la intervención por parte de las normalistas

Para concluir el apartado de resultados, se muestra la evaluación realizada por parte de las normalistas, con respecto al desempeño del docente durante la intervención. Se contrasta gráficamente el saber actitudinal, procedimental y conceptual.

Como se observa en la Gráfico 14 con referencia al aspecto *actitudinal*, en el primer indicador; “Brinda oportunidad de participar a diferentes alumnas” se obtuvo un desempeño competente, en el segundo indicador; “Aclara dudas que se generan en el aula” un desempeño suficiente y en el último; “Controla el grupo cuando se participa y fomenta el respeto de palabra” el docente se hizo acreedor a un nivel competente.

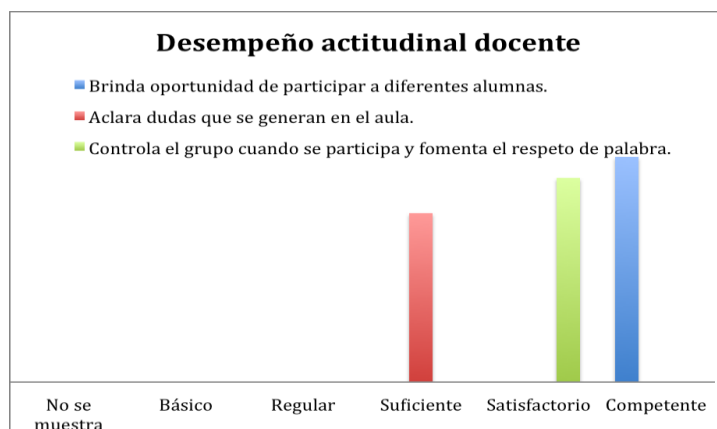


Gráfico 14. Resultados de evaluación actitudinal del docente

El Gráfico 15 representa el aspecto procedimental mediante tres indicadores: “Plantea actividades dinámicas abordando los contenidos”, “Brinda opciones de trabajo al realizar actividades” y “Cumple con éxito los indicadores”, en los cuales se obtuvo un nivel competente.

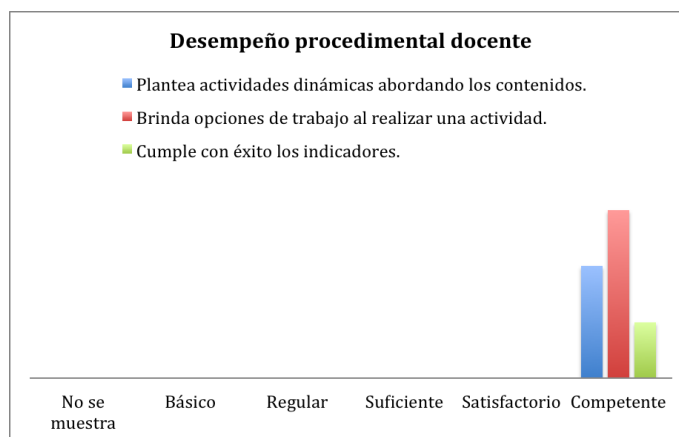


Gráfico 15. Resultados de evaluación procedimental del docente

La Gráfico 16 hace referencia al aspecto conceptual. Se obtuvo en los indicadores: “Identifica una idea clara del tema al concluir la situación de aprendizaje”, “Facilita lecturas que aporten una idea concreta” y “Diseña actividades donde los contenidos sean significativos”, un nivel competente.

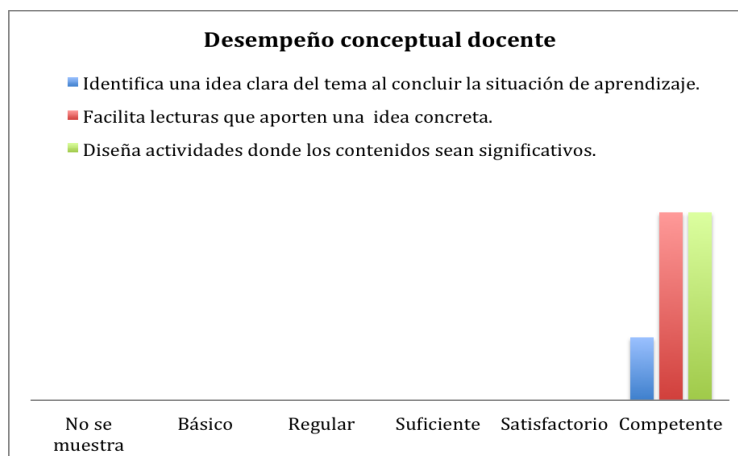


Gráfico 16. Resultados de evaluación conceptual del docente investigador

Finalmente, el Gráfico 17, muestra una visión general del desempeño docente durante la intervención. Los resultados por aspectos fueron: competente en el procedimental y conceptual, siendo el actitudinal el único que se ubicó en el nivel de suficiente.



Gráfico 17. Resultados de evaluación actitudinal, procedimental y conceptual del docente investigador

Conclusiones

El objetivo general de la investigación consistió en el *diseño, implementación y evaluación* de estrategias para favorecer el desarrollo de la CC. En este sentido, los resultados de la fase de diagnóstico permitieron delimitar la problemática, los elementos básicos del proyecto ético de vida de las normalistas para definir y *diseñar* el PF como la estrategia idónea para la intervención.

Con respecto a la fase de *aplicación*, se observó que el desempeño de las normalistas en las diferentes SC planteadas en las SA se ubican en los niveles regular y suficiente con respecto al desarrollo de las cuatro competencias que se pretendía favorecer durante la estrategia de intervención, es decir, obtuvieron un desarrollo *básico* en las SC que implicó la elaboración de un sketch y una ponencia. Mientras que en las situaciones que se solicitó elaborar una exposición y un documental obtuvieron un nivel de desempeño *suficiente*.

Por su parte, los resultados de la *evaluación*, la meta categoría *percepción* de las normalistas de las estrategias planteadas por el docente investigador, las cuales fueron categorizadas a partir de los factores que generan áreas de oportunidad o fortalezas en dos dimensiones *evidencias y desempeños*. En primer lugar, las normalistas señalaron como áreas de oportunidad los procesos de elaboración de la evidencia solicitada por ejemplo, el conocimiento previo del género retórico a elaborar así como el diseño y elaboración del documental.

En segundo lugar, las fortalezas señaladas por las normalistas en alusión a la forma de trabajo individual o equipo –bina– les permitió construir significados a partir de diversas fuentes, es decir, esta SC favoreció, además de habilidades específicas de procesamiento de la información, habilidades de socialización donde los pares debían, argumentar y ceder si era necesario, cumpliendo así con los elementos básicos de la evaluación de competencias.

El estudio permitió dar respuesta a la pregunta que se planteó al inicio del mismo: ¿Cómo favorecer estrategias de aprendizaje que permitan el desarrollo de la competencia comunicativa de las estudiantes normalistas a través de situaciones de lectura? La respuesta a esta pregunta se puede observar a partir de los resultados de las cuatro situaciones de aprendizaje que conformaron las estrategias de intervención.

En primer lugar, durante la SA1 se favoreció la competencia: Reconoce las prácticas sociales del lenguaje e interactúa en ellas para desarrollar competencias previas y establecer el respeto a la diversidad, a través de las SC, sketch, examen y video sin palabras. Los resultados para la meta categoría de *desempeño*, se observó que el desarrollo de la CC fue *regular, regular y suficiente* en sus respectivas dimensiones. En cuanto a la meta categoría *evidencia* se obtuvieron los niveles de logro de *no mostrado, satisfactorio y regular*, ambas categorías evaluaron. Se identificó que las SC que se diseñaron para evaluar los desempeños se obtuvo que el nivel de logro más alto fue en evidencias, sin embargo, en el aspecto conceptual, que evaluó la comprensión de textos, en ninguna de las dos categorías se observaron niveles de logro que superaran el regular, es decir, solamente lograron comprender los textos a un nivel literal de acuerdo al planteamiento de Kintsch, (1998).

De igual forma, en la SA2 se favoreció el desarrollo de la competencia: Crítica propuestas didácticas para dotar de sentido la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje a través de las SC escrito, plenaria, conferencia y ponencia. Los resultados para la meta categoría *desempeño*, fue *no mostrado, suficiente y no mostrado* en sus respectivas dimensiones. Por otro lado, en la meta categoría *evidencia* se obtuvieron los niveles de logro de *no mostrado, satisfactorio y regular*. Estos resultados sugieren, que después de realizar adecuaciones curriculares, a partir de la primera evaluación –SA1–, los niveles de logro relacionados con la comprensión de textos fueron nulos para ambas categorías. No obstante se favoreció el aspecto procedimental y actitudinal en términos de la organización de dichas SC, así como una actitud positiva hacia la lectura de textos académicos, que de acuerdo

a Ruíz (2010) son dimensiones fundamentales para que el docente pueda apreciar los niveles de comprensión que alcanzan sus estudiantes.

Con respecto a la SA3 se favoreció el desarrollo de la competencia: Analiza los planes y programas de estudio de la educación básica y programas de español para intervenir de manera permanente en los diferentes ámbitos de la tarea educativa. a partir de la evaluación de SC tales como sketch, comercial, historieta y ponencia. Los resultados observados para la meta categoría *desempeño* el desarrollo fue *básico, suficiente y regular* en sus respectivas dimensiones, En cuanto a la meta categoría *evidencia*, se obtuvieron los niveles de logro de *suficiente, suficiente y regular* los cuales fueron observados a través de la presentación de una ponencia en su versión escrita. De acuerdo al análisis realizado, estos resultados indican un mejor nivel de desempeño en la dimensión conceptual, es decir, se ubican en el nivel de literal propuesto por (Kintsch, 1998; Kintsh y Kintsch, 2005). Cabe señalar que la demanda de la tarea representó un reto cognitivo en términos de la integración conceptual a partir de diferentes fuentes, tal como lo señala Rouet (2006).

Por último, en la SA4, se favoreció la competencia: Identifica algunas problemáticas que afectan la competencia comunicativa de los niños, para crear y favorecer contextos en que se facilite el aprendizaje de los alumnos a través de la SC documental. La meta categoría *evidencia* permitió observar durante la presentación del producto, los niveles de logro: *no mostrado, suficiente y satisfactorio*. Estos datos señalan que las normalistas no demostraron alcanzar los niveles más altos del procesamiento de un texto, es decir, construir un modelo de la situación descrita por el texto como lo señala Kintsch (2008), sin embargo, sí se favorecieron las dos dimensiones procedimental y actitudinal, pues organizaron un tema específico y delegaron tareas para trabajar de manera sistemática, a diferencia de la SA2, de acuerdo a la estrategia de enseñanza propuesta por Tobón (2005), Tobón, Pimienta y García (2010) y Tobón (2014).

Con referencia al PF y cómo favoreció la CC, específicamente la argumentación de ideas, se puede concluir que las normalistas evaluadas a través de las diferentes SC sí fueron favorecidas en dos de las tres dimensiones que conforman las habilidades de dicha competencias. Si bien no se observó que favoreció en la medida de lo esperado la dimensión conceptual –comprensión de textos–.

Recomendaciones

A continuación se señalan algunas recomendaciones que permitan orientar el diseño de un ambiente de aprendizaje y SC que favorezcan los tres saberes de la competencia.

El PF fue una estrategia de intervención la cual favoreció tanto el aprendizaje de las normalistas, como el proceso de evaluación desde la perspectiva socioformativa. La revisión de la literatura permitió observar que no existe investigación especializada en el desarrollo de la CC a través del PF, en este sentido la presente investigación constituye un aporte práctico, por tanto es conveniente continuar con la investigación empírica que fundamente la implementación del PF como estrategia en el aula. Otra recomendación es el diseño de instrumentos de evaluación que permitan observar desempeños y evidencias por separado. Debido a que esta investigación midió ambos aspectos de forma conjunta lo cual dificultó el análisis de los datos.

De acuerdo a lo anterior, se recomienda enfocarse en sólo una SA con habilidades específicas. Puesto que los resultados del estudio sugieren considerar al menos tres factores intervinientes, en primer lugar el nivel de *conocimiento previo* que poseían las alumnas con respecto a los temas abordados durante la estrategia de intervención, como sabemos dicho factor es crucial para llevar a cabo un nivel de comprensión profunda del texto (Kintch 1998; McNamara y Kintch, 1996).

Por otra parte, se sugiere se tome en cuenta el nivel de *complejidad* de las *evidencias* solicitadas, es decir elaborar una ponencia requiere por parte de las alumnas utilizar habilidades que implican la comprensión, evaluación e integración a partir de diferentes fuentes, así como adaptar su escrito en términos retóricos a una audiencia determinada, a diferencia de elaborar un sketch el cual implicó habilidades específicas de una fuente (Goldman, Lawless y Manning, 2013). Esto lleva a la consideración de un tercer factor, el nivel de *desarrollo de habilidades previas*, por ejemplo, para la elaboración de la ponencia una habilidad clave que se promovió fue la de sintetizar un concepto a partir de diferentes textos, lo cual implicaba habilidades

previas como: identificar y analizar, y que probablemente no estaban desarrolladas (Melzy y Ely, 2010).

Además, la forma de trabajo individual o equipo debería ser considerada acorde a la evidencia solicitada, decir las habilidades que el docente quiere apreciar deberían ser tomadas en cuenta para la selección del producto a evaluar. Finalmente el aspecto de la CC evaluada –oral o escrito– se relaciona a la complejidad de SC, por ejemplo, percibieron como área de oportunidad el desarrollo de habilidades orales para la presentación de la ponencia y no para su elaboración.

Finalmente, aunque en esta intervención se analizaron las habilidades de comprensión de diferentes fuentes, no se profundizó en la evaluación de manera transversal, por tanto se propone que además de hacer dicho análisis se tomen en cuenta nuevas SC para trabajar los contenidos y habilidades de forma holística.

Referencias

- Bigot, M. (2008). Apuntes de lingüística antropológica. *Centro Interdisciplinario de Ciencias Etnolingüísticas y Antropológico-Sociales, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario*, pp. 43-54.
- Bohannon, J. y Bonvillian, J. (1997). Theoretical approaches to language acquisition. [Aproximaciones teóricas a la adquisición del lenguaje]. En J. Berko Gleason (Ed.), *The development of language* [Desarrollo del lenguaje] (pp. 259-316). Boston: Allyn y Bacon.
- Carrasco, A. (2004). Posibilidades y dificultades en los procesos de lectura en cursos informativos de estudiantes universitarios. en A. Peredo (ed.), *Diez estudios sobre lectura*. México.
- Collins, C. y Duffy, G. (2008). Research and teaching comprehension: Where we've been and where we've going [La investigación y enseñanza de comprensión del texto : ¿Dónde estamos y hacia dónde vamos?]. En C. Collins y S. Parris (Eds.) *Comprehension instruction Research-based best practices*. (pp. 19-37). New York: Guilford.
- Chomsky, N. (1976). *Aspects of Syntax theory* [Aspectos de la teoría sintáctica]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (2002). *On Nature and Language* [Acerca de la naturaleza y el lenguaje]. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz, B. Arceo, F. y Hernández R. G. (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: McGraw-Hill.

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación.

(2012). Orientaciones para la evaluación de los estudiantes. México: Autor.

Recuperado

de:

http://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/documentos_apoyo.

Ferreiro, R. (2001). *La mediación pedagógica: Exigencia clave en la escuela del Siglo XXI*. Educación 2001.

Frola, P. y Velásquez J. (2012). *Estrategias didácticas por competencias; Diseños de intervención pedagógica para la educación básica, media superior y superior*. Centro de Investigación Educativa y Capacitación Institucional.

Goldman, S., Lawless, K. y Manning, F. (2013). Research and development of multiple source comprehension [Investigación y desarrollo de la comprensión de múltiples fuentes]. En M. A. Britt, S. R. Goldman y J. F. Rouet (Eds.). *Reading from words to multiple texts [De la lectura de palabras a la comprensión de múltiples textos]*. New York: Routledge.

González, Y. (2011). Configuraciones de las prácticas lectoras en contextos sociales. La lectura situada en la escuela y el trabajo. *Perfiles Educativos*, 33(133), 30-50.

Hernández, R. G. (1997). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. Coordinador. México: Editado por ILCE-OEA.

Hernández, R., G. (2008). Los constructivismos y sus implicaciones para la educación. *Perfiles Educativos*, 30(122), 38-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13211181003.pdf>

- Howitt, D. y Cramer, D. (2008). *Introduction to research method in psychology* [Introducción al método de investigación en psicología]. Inglaterra: Pearson.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence* [Acerca de la competencia comunicativa] (pp. 269-293). En Pride, J.B. y Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth- Penguin.
- Ibarra, O. (1965) *Didáctica Moderna*. España: Aguilar.
- Ilustre C. Anne (2011). *Beliefs about Reading, Metacognitive Reading Strategies and Text Comprehension among College Students in a Private University* [Las creencias sobre la lectura, estrategias metacognitivas de lectura y comprensión de textos entre los estudiantes universitarios en una universidad privada. *Philippine ESL Journal*, 7, 28-35.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The Project method* [Método de proyecto]. *Teacher's Collage Record*, 19, 319-335.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition* [Comprensión: un paradigma para la cognición]. New York: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. y Kintsch, E. (2005). "Comprehension" [Comprensión], en S. Paris y S. Stahl (coords.), *Children's reading comprehension and assessment* [Comprensión y evaluación de lectura en niños], (pp. 71-92) Mahwah: Routledge.
- McNamara, D. y Kintch, W. (1996). Learning from texts: Effects of prior knowledge and texts coherence. *Discourse Processes*, 22, 247-288.

- Melzi, G. y Ely, R. (2010). *Lenguaje y lectoescritura en años preescolares*. En Berko, J. y Bernstein, N. (Eds.) *Lenguaje en la escuela*. (pp. 413-460). Madrid: Pearson.
- Parris, S.R., Gambrell, L.B., y Schleicher, A. (2008). Beyond borders: A global perspective on reading comprehension [Más allá de las fronteras: Una perspectiva global acerca de la comprensión lectora]. Block y S.R. Parris (Eds.) *Comprehension Instruction: Research-Based Best Practices* [Enseñanza de la comprensión: Buenas prácticas basadas en la investigación], (pp. 9-18). New York: Guilford.
- Pérez, Z. J. (2005). Evaluación de la Comprensión Lectora: Dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 1, 121-138.
- Pozo, J. I. (1997). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Raiza, A., Pachano, E.; Pereira, L. y Torres, A. (2002). El Paradigma Complejo. Un cadáver exquisito. *Cinta de Moebio (14)*. Septiembre de 2002. Santiago: Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá / UNIEDPA/Facultad de Ciencias Sociales/Universidad de Chile.
- Ramírez, M. S. (2010). Modelos de enseñanza a través de academias, Capítulo 3. *Modelos de enseñanza y método de casos*. Pp. 169 a 267. México: Trillas.
- Riveros, H. (2008). Revista del instituto de Física de la UNAM. *Evaluación de la evaluaciones nacionales*, Vol.(22), pp. 46-52.
- Rouet, J. F. (2006). *The skills of documents use. From text comprehension to web-based learning* [El uso de habilidades para comprensión de documentos. De la

- comprensión del texto al aprendizaje basado en la red]. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruiz, M. I. (2010). Origen del concepto competencias. En *El concepto de competencias desde la complejidad*. México D.F.: Trillas. pp. 5-26.
- Sabarriego, Massot y Dorio. (2004). Métodos de investigación cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla S. A.
- Schmelkes, S. (2006). *La interculturalidad en la educación básica*. Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y competencias, organizado por Editorial Santillana, México. Recuperado de <http://www.amdh.com.mx/ocpi/documentos/docs/6/16.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2012a). *Plan de estudio de Licenciatura en Educación Preescolar 2011*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2012b). *Programa de estudios 2011 guía para la educadora*, 2011. México: SEP.
- Soriano K. A. y Alarcón, L. M. (2003). Propuesta metodológica para evaluar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. En *Graffilya, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*. UNAM:México D.F. Pp. 125-135.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2da Ed.). Madrid: Morata.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias; pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Tobón, S. (2014). *Proyectos Formativos, Teoría y metodología*. México: Pearson.

Tobón, S., Pimienta, J. H. y García, J. A. (2010). Metodología de proyectos formativos. *Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias*: Pearson. pp.171-183.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
(1998). *Conferencia mundial sobre la educación superior*. París: Documento de Trabajo.

Apéndices

Apéndice A. Registro de video grabación

D: Docente

NS: Normalistas

#NEQ#: Normalista que participa que pertenece a un equipo

D: Si, ¿Cuál es la diferencia entre adquisición y aprendizaje?

NEQ4: La adquisición es cuando se hace de forma inconsciente y el aprendizaje es cuando lo comprendes.

DI: Exactamente, la adquisición es estar expuesto a una situación, puede ser cualquier situación, lo podemos ver en el lenguaje, cuando un niño de preescolar o inclusive antes, a los niños de dos años a no se le puede enseñar a hablar diciéndole "primero vas a utilizar el sustantivo y luego el verbo y luego vas a poner el complemento" pues el niño no conoce tal cosa, no puede entender y si entiende no sabe esos valores del lenguaje, sintáctico o pragmático, de esa manera, como es la forma en que el estudiante o el niño adquiere el lenguaje, pues es a través de la exposición al lenguaje, si queremos aprender a hablar, pues hay que hablar, hay que estar expuestos, esa es la diferencia, el aprendizaje es un proceso por el cual uno requiere procesos mentales.

<<Normalista de equipo 4 interviene en explicación del docente>>

NEQ4: Se podría decir como que mediante la práctica.

DI: Si, la práctica, la adquisición, es... bueno yo como lingüista lo veo en el lenguaje si nosotros vamos a un instituto donde enseñan lenguas, estamos aprendiendo una segunda lengua, a diferencia de personas que emigran a otros países de habla inglesa, ellos ya están expuestos al lenguaje y ellos lo adquieren, tal vez no conocen la sintaxis correcta de una oración, no sé si hayan acudido ustedes a algún instituto y el maestro les dice "es que así va, no sé porque pero así va" lo más probable es que ese maestro haya estado expuesto al lenguaje, en cambio un maestro que ha sido preparado... que ha aprendido el lenguaje va a saber cada aspecto sintáctico del lenguaje y si va a poder explicar el porqué, de igual forma este segundo maestro puede tener más problemas al momento de comunicarse pues no va a ser tan natural como el primer maestro, entonces sería importante incorporar estos dos puntos. ¿Alguien más tiene... algún equipo que falte de exponer su concepto?

NEQ5: Son formuladas por las propias personas en base al aprendizaje y enseñanza que lo van adquiriendo durante la práctica dependiendo de cada contexto.

D: Bueno, es lo que veíamos, dependiendo de cada contexto que es la exposición que se va a tener, así como podemos decir "estamos aprendiendo español -nosotros-" pero no es lo mismo venir a aprender el español académico de una institución a ir a aprenderlo a no sé, una tienda, el español sigue siendo español y siempre nos va a servir para comunicarnos pero la terminología, el vocabulario va a ser diferente, la forma de hablar esto es, el lenguaje, como se utiliza el lenguaje en diferentes contextos, por ejemplo, ustedes no hablan igual con sus amigos que como hablan con sus maestros, ¿Y eso como lo aprendieron? en algunas ocasiones se les dijo, "a mí me tienes que hablar con respeto porque soy tu mamá o soy tu papá" pero en otras ocasiones los padres son más abiertos y no hay ese tipo de conductas, entonces es dependiendo, es como se está expuesta y es la adquisición que se tiene. Bueno, ¿Cuál sería la segunda pregunta?

Apéndice B. Encuesta

Propósito: Recabar información acerca de actitudes, problemas y necesidades de estudiantes normalistas de la Lic. en Educación Preescolar para así hacer las adecuaciones y estrategias pertinentes.

1. Obtuviste tu nivel medio superior a través de:

CBTis

Prepa

COBAT

CONALEP

Otro: _____

2. Leer textos académicos de tu Licenciatura en educación Preescolar te hace sentir:

a) Desinteresada

b) Presionada

c) Interesada

d) Emocionada

3. Tu opinión de los textos académicos que utilizaste en la asignatura de Prácticas Sociales del Lenguaje es:

a) Aburridos

b) No sé cómo aplicar los contenidos del texto en situaciones reales

c) Interesantes

d) Me gustaron en todos los aspectos

4. Cuando realizas una lectura te gusta:

a) Hacerlo en silencio

b) Escuchar música

c) Leer en voz alta

d) Intercambiar ideas mientras leo

5. El principal problema cuando se realiza la lectura es que:

- a) No me gusta leer
- b) Debo leer mucho de otras asignaturas
- c) No se para que me sirve leer
- d) No recuerdo mucho de lo que leo

6. Las actividades que más te gustan para compartir las opiniones de un texto académico son:

- a) Plenaria
- b) Ensayos
- c) Representación (Sketch, obra, dramatización, etc.)
- d) Todas las anteriores

7. Cuando termines tus estudios en la Lic. de Educación Preescolar te gustaría continuar con:

- a) Maestría en Educación Especial
- b) Maestría en Educación Básica
- c) Maestría en Docencia
- d) Enseñanza del español como segunda lengua en preescolar (extranjero)
- e) Ninguna

A continuación enumera del 1 (menor) al 4 (mayor), según la importancia que le atribuyes.

8. En el desarrollo de actividades que toman como referencia un texto académico es mejor que:

- ___ Me explique una compañera las dudas que tengo
- ___ Compartir lo que aprendí y entendí de forma escrita
- ___ Tomar más tiempo para investigar a profundidad el tema
- ___ Dar mi opinión acerca del tema

Apéndice C. Diseño de indicadores para evaluación del desempeño docente

Actitudinal
1. Brinda oportunidad de participar a diferentes alumnas. 2. Aclara dudas que se generan en el aula. 3. Controla el grupo cuando se participa y fomenta el respeto de palabra.
Procedimental
4. Plantea actividades dinámicas abordando los contenidos. 5. Brinda opciones de trabajo al realizar una actividad. 6. Cumple con éxito los indicadores.
Actitudinal
7. Identifica una idea clara del tema al concluir la situación de aprendizaje. 8. Facilita lecturas que aporten una idea concreta. 9. Diseña actividades donde los contenidos sean significativos.

Apéndice D. Instrumento de evaluación durante la intervención

COMPETENCIA: Reconoce las prácticas sociales del lenguaje e interactúa en ellas para desarrollar competencias previas y establecer el respeto a la diversidad

SA 1		Alumna:								Fecha:					
	CONCEPTUAL	Rango				PROCEDIMENTAL	Rango				ACTITUDINAL		Rango		
1. INICIO	-----	---	---			Comparte sus conocimientos (participación en clase)	0	1			Presenta el reporte de lectura	0	1		
											Asiste puntual a la sesión	0	1		
2. DESARROLLO (Sketch)	Representan con éxito la variante lingüística.	0	1	2	3	Organizan el tiempo de la participación: <u>7 a 9 minutos.</u>	0	1	2	3	Asisten puntualmente a la sesión.	0	1	2	3
	Identifican la competencia comunicativa y lingüística.	0	1	2	3	Participan todas las integrantes del equipo.	0	1	2	3	Asumen actitudes de responsabilidad y compromiso durante la sesión.	0	1	2	3
	Valoran la importancia de la didáctica de la diversidad lingüística.	0	1	2	3	Presentan el trabajo a tiempo.	0	1	2	3	Realizan al menos 4 preguntas al equipo expositor.	0	1	2	3
						Organizan su participación de tal forma que la líder será la protagonista	0	1	2	3					
3. CIERRE (Video)	Identifica los componentes de la lengua	0	1	2	3	Realizan preguntas al equipo expositor sobre el tema expuesto.	0	1	2	3	Respeto y toma en cuenta las aportaciones de sus compañeras	0	1	2	3
						Describen la fuente bibliográfica que utilizó	0	1	2	3	Demuestra disponibilidad para trabajar en equipo.	0	1	2	3
						Organizan el tiempo de su participación. (4 a 7 min)	0	1	2	3	Aporta ideas relevantes para la exposición.	0	1	2	3
											Escucha la participación del resto de los equipos	0	1	2	3
Obtenido						Obtenido				Obtenido					
Posible		12				Posible		22		Posible		23			
Total general posible		57				Total obtenido				Calificación					

COMPETENCIA: Crítica propuestas didácticas para dotar de sentido la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje

SA2		Alumna:								Fecha:						
	CONCEPTUAL	Rango				PROCEDIMENTAL	Rango				ACTITUDINAL		Rango			
1. INICIO	-----	---	---			Comparte sus conocimientos (participación en clase)	0	1			Presenta el texto (digital o físico)		0	1		
											Asiste puntualmente a la sesión		0	1		
2. DESARROLLO (Sombrero)	Identifica cada una de las características de los sombreros	0	1	2	3	Termina el sombrero en el tiempo establecido	0	1	2	3	Presenta material para elaborar sombrero (texto)		0	1	2	3
	Representa con éxito el sombrero asignado	0	1	2	3	Envían el mapa mental en la fecha y hora establecida	0	1	2	3	Mantienen limpia su área de trabajo		0	1	2	3
						Utiliza los materiales para elaborar su sombrero con imaginación	0	1	2	3	Critican el texto de acuerdo al sombrero asignado.		0	1	2	3
											Respetan el formato de los archivos digitales		0	1	2	3
3. CIERRE (Postura)	Toman una postura hacia la enseñanza de la lengua española	0	1	2	3	Citan las referencias bibliográficas de la situación	0	1	2	3	Respetan el formato de los archivos digitales		0	1	2	3
						Identifican la fuente bibliográfica que se utilizó	0	1	2	3	Organizan el tiempo de su exposición. (5 a 10 min)		0	1	2	3
						Realizan preguntas al equipo expositor sobre el tema expuesto.	0	1	2	3	Envían los trabajos en los periodos de tiempo establecidos.		0	1	2	3
Obtenido						Obtenido						Obtenido				
Posible		9				Posible		19				Posible		23		
Total general posible		51				Total obtenido						Calificación				

COMPETENCIA: Analiza los planes de estudio de la educación básica y programas de español para intervenir de manera pertinente en los diferentes ámbitos de la tarea educativa

SA 3		Alumna:																			
CONCEPTUAL		Rango				PROCEDIMENTAL				Rango				ACTITUDINAL				Rango			
1. INICIO (análisis)	Identifica las principales características de las competencias	0	1			Comparte sus conocimientos	0	1			Presenta artículo y guía para la educadora (digital o físico)	0	1					0	1		
	Analiza la estructura sintáctica de las competencias del programa guía de la educadora	0	1			Realiza la lectura del artículo	0	1			Presenta las preguntas detonadoras contestadas	0	1					0	1		
						Responde las preguntas detonadoras a partir del artículo	0	1			Envía el análisis en la hora y fecha acordada: 28 de Mayo 8:00 p.m.	0	1					0	1		
2. DESARROLLO	Explican las principales características de las competencias	0	1	2	3	Organizan el tiempo de su exposición. (3 a 10 min)	0	1	2	3	Aporta ideas relevantes al trabajo	0	1	2	3			0	1	2	3
						Juzgan el trabajo de sus compañeras (feedback)	0	1	2	3	Participa en la elaboración del trabajo	0	1	2	3			0	1	2	3
	Relacionan el concepto de competencia con al menos una teoría psicológica	0	1	2	3	Participan todas las integrantes del equipo (elaboración o presencial)	0	1	2	3	Cumple con las tareas delegadas por el equipo	0	1	2	3			0	1	2	3
						Presentan su trabajo en sesión: Lunes 2 de Junio: 10:50am	0	1	2	3	Muestra satisfacción con su trabajo	0	1	2	3			0	1	2	3
3. CIERRE (Ponencia)	Identifica las características principales de una competencia de acuerdo a al menos 3 autores	0	1	2	3	Sintetiza la información que aparece en el escrito en 120 caracteres. Resumen	0	1	2	3	Respeto los lineamientos de formato.	0	1	2	3			0	1	2	3
	Diseña su propio concepto de competencia a partir de los autores citados.	0	1	2	3	Identifica la estructura del texto y el propósito del mismo. Introducción	0	1	2	3	Envía primer avance Martes, 3 Junio de 2014 10:30 pm	0	1	2	3			0	1	2	3
	Relaciona el concepto de competencia con al menos una teoría psicológica (Bases psicológicas del aprendizaje)	0	1	2	3	Redacta el último párrafo de la argumentación con el fin de detectar una problemática.	0	1	2	3	Envía segundo avance Jueves, 5 Junio de 2014 10:30 pm	0	1	2	3			0	1	2	3
	Valora la importancia de conocer, manipular y reformular una competencia en el papel de la educadora. Conclusión	0	1	2	3	Construye oraciones lógicas. (sintaxis, ortografía) y párrafos que desarrollan una o dos ideas siguiendo un orden lógico, (coherencia, uso de conectores)	0	1	2	3	Envía documento final Sábado, 7 Junio de 2014 8:00 pm	0	1	2	3			0	1	2	3
						Escribe el texto con una extensión máxima de 5 cuartillas	0	1	2	3	Nombra archivo de word según el formato (apellido nombre actividad).	0	1	2	3			0	1	2	3
Obtenido						Obtenido								Obtenido							
Posible		20				Posible				30				Posible				30			
Total general posible		80				Total obtenido								Calificación							

COMPETENCIA: Identifica algunas problemáticas que afectan la competencia comunicativa de los niños, para crear y favorecer contextos en que se facilite el aprendizaje de los alumnos.

SA 4		Alumnas:		Fecha:	
	National Geographic (3)	Animal Planet (2)	Discovery Kids (1)	Televisa (0)	Total
Conceptual	Identifican ampliamente los procesos cognitivos del lenguaje que seleccionaron	Identifican satisfactoriamente los procesos cognitivos del lenguaje que seleccionaron	Identifican parcialmente los procesos cognitivos del lenguaje que seleccionaron	No identifican procesos cognitivos del lenguaje que seleccionaron	
	Analizan como los medios de comunicación masiva afectan el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua.	Explican como los medios de comunicación masiva afectan el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua.	Identifican como los medios de comunicación masiva afectan el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua.	No analizan como los medios de comunicación masiva afectan el proceso de adquisición y aprendizaje de la lengua. (identifican o explican)	
Procedimental	Diseñan su documental con duración de 7 a 10 minutos	Diseñan su documental con duración de 5 a 6 minutos	Diseñan su documental con duración de 3 a 4 minutos	Diseñan su documental con duración de 1 a 2 minutos	
	Utilizan las TIC de forma increíblemente creativa para captar la atención de sus compañeras	Utilizan las TIC de forma creativa para captar la atención de sus compañeras	Utilizan las TIC de forma poco creativa	No utiliza las TIC de forma nada creativa	
	Explican al menos 3 contenidos abordados en el semestre	Explican al menos 2 contenidos abordados en el semestre	Explican al menos 1 contenidos abordados en el semestre	No explican alguno de los contenidos abordados en el semestre	
	Participan todas (6) las integrantes del equipo en la elaboración del documental	Participan la mayoría (5-4) de las integrantes de equipo en la elaboración del documental	Participan algunas (3) de las integrantes de equipo en la elaboración del documental	Participan la minoría (2-1) de las integrantes de equipo en la elaboración del documental	
Actitudinal	Aporta ideas relevantes al trabajo	Aporta ideas	Aporta algunas ideas al trabajo	No aporta ideas	
	Participa en la elaboración del trabajo en todo momento	Participa satisfactoriamente en la elaboración del trabajo	Participa parcialmente en la elaboración del trabajo	No participa en la elaboración del trabajo	
	Cumple ampliamente con las tareas delegadas por el equipo	Cumple satisfactoriamente con las tareas delegadas por el equipo	Cumple parcialmente con las tareas delegadas por el equipo	No cumple con las tareas delegadas por el equipo	
	Muestra amplia satisfacción con su trabajo	Muestra satisfacción con su trabajo	Muestra poca satisfacción con su trabajo	No muestra satisfacción con su trabajo	
	Respeto la partición de todos los equipos	Respeto la partición de la mayoría de los equipos	Respeto la partición de los de algunos equipos	No respeta la partición de los demás equipos	
Total					

Apéndice E. Guión de entrevista a siete normalitas después de la intervención

1. ¿Preferías las participaciones individuales o en equipo?, ¿Por qué?
2. ¿Preferías las actividades donde debías compartir tus ideas oralmente o de forma escrita?, ¿Por qué?
3. Con referente en el desempeño que tuviste en la asignatura "Prácticas Sociales del Lenguaje" (semestre "B", Feb-Jul 2014), Cuando la dinámica de la sesión era la participación individual, ¿Cómo decidías en qué momento participar?, es decir, ¿Qué criterios tomabas para intervenir en la dinámica de la situación?
4. ¿Cuáles fueron las principales causas que a tu parecer afectaron en alguna ocasión el desempeño de un equipo al que pertenecías? ¿Recuerdas algunas situación en específico?, descríbela.
5. Al inicio del semestre el grupo "B" fue fusionado con la mitad de alumnas del grupo "C". ¿Esto influyó en tus participaciones de alguna forma?, ¿Te afectó o te favoreció? ¿Cómo?
6. ¿Crees que influyó en el desempeño de tus compañeras este cambio?, si hablamos específicamente de la participación oral, tanto individual como colectiva.
7. ¿Cuáles fueron tus dificultades en la elaboración de la ponencia?
8. Cuando sabes que tienes que realizar lecturas académicas de tu licenciatura, ¿Cómo te sientes? ¿En qué es lo primero que enfocas tu atención para realizar dicha actividad?

Apéndice F. Escala estimativa para evaluar al docente

ESCUELA NORMAL FEDERAL DE EDUCADORAS "MTRA. ESTEFANÍA CASTAÑEDA" PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE - INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN AL DOCENTE

De acuerdo a tu percepción del desempeño docente en las últimas 4 situaciones de aprendizaje, selecciona un rango del 0 (menor) al 3 (mayor), escribe en el apartado de *observaciones*, información adicional que explique tu elección.

Indicador	Rango				Observaciones
	0	1	2	3	
(A) Brinda oportunidad de participar a diferentes alumnas.	0	1	2	3	
(A) Aclara dudas que se generan en el aula.	0	1	2	3	
(A) Controla el grupo cuando se participa y fomenta el respeto de palabra.	0	1	2	3	
(P) Plantea actividades dinámicas abordando los contenidos.	0	1	2	3	
(P) Brinda opciones de trabajo al realizar una actividad.	0	1	2	3	
(P) Cumple con éxito los indicadores.	0	1	2	3	
(C) Identifica una idea clara del tema al concluir la situación de aprendizaje.	0	1	2	3	
(C) Facilita lecturas que aporten una idea concreta.	0	1	2	3	
(C) Diseña actividades donde los contenidos sean significativos.	0	1	2	3	
Total general					Calificación

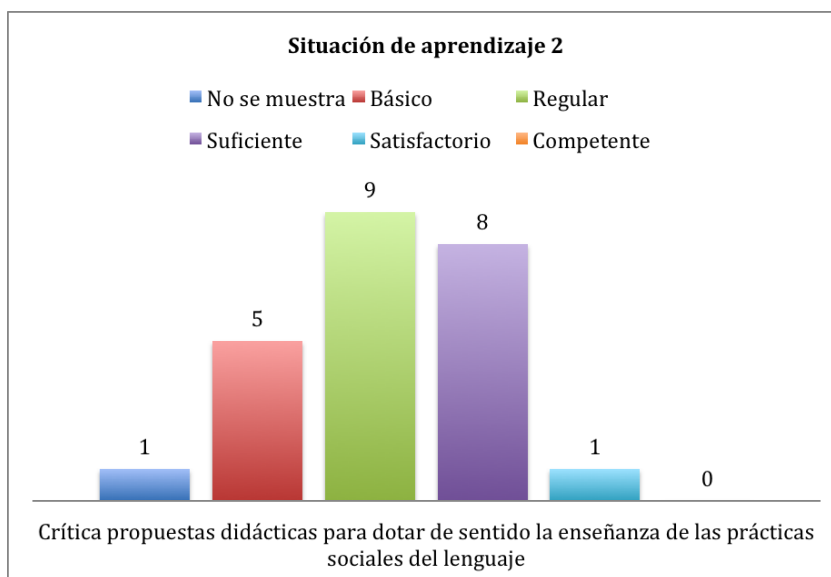
SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 2: La enseñanza y el aprendizaje basados en competencias comunicativas.						
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE EN LA SITUACIÓN: Crítica propuestas didácticas para dotar de sentido a la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje						
	Actividad	Sesiones	Evaluación			Producto o evidencia
1. INICIO	Actividad 1(Tarea): Se plantean al grupo las preguntas detonadoras: • ¿Qué es una competencia? • ¿Qué es comunicación? • ¿Cómo se unen estos conceptos en la educación? Se discuten en plenaria	2	CONCEPTUAL -----	PROCEDIMENTAL • Comparten sus conocimientos (participación en clase)	ACTITUDINAL • Presenta el texto (digital o físico) • Asiste puntualmente a la sesión	Plenaria
	Actividad 2: Reporte de lectura de Concepto de competencias desde la complejidad. Págs. 15-22 Vuelven a responder las preguntas tomando en cuenta la lectura.					
2. DESARROLLO	Actividad 3: Se proyecta el video "Las escuelas matan la creatividad" y se elabora un sombrero de un color; verde, azul, blanco, amarillo, rojo, negro o amarillo.	2	CONCEPTUAL • Identifica cada una de las características de los sombreros • Utiliza con éxito las características del sombrero asignado	PROCEDIMENTAL • Termina el sombrero en el tiempo establecido • Envía un mapa mental en la fecha y hora establecida • Elabora el mapa mental de acuerdo a las especificaciones	ACTITUDINAL • Presentan material para elaborar sombrero • Mantienen limpia el aula • Respeta el formato de los archivos digitales	Sketch
	Actividad 4: Se elabora un sketch de sombreros para pensar.	2				
3. CIERRE	Actividad 5: Se hace un análisis del texto: "Enseñar lengua" Págs. 11-16 utilizando la dinámica "6 sombreros para pensar de Edward de Bono. Se recuperan las ideas principales y se realiza una exposición de power point tomando una posturas que ofrece de Bono.	2	CONCEPTUAL • Toma una postura hacia la enseñanza de la lengua española	PROCEDIMENTAL • Citan las referencias bibliográficas de la asignatura Bases Psicológicas del Aprendizaje • Identifican la fuente bibliográfica que se utilizó • Realizan preguntas al equipo expositor sobre el tema expuesto.	ACTITUDINAL • Respetan el formato de los archivos digitales • Organizan el tiempo de su exposición. (5 a 10 min) • Envían los trabajos en los periodos de tiempo establecidos	Exposición de power point
RECURSOS DE APOYO: • SEP (2012) Programa de estudios 2011. Guía de la Educadora. pp: 39-50. • SEP (2012) Programa de estudios 2011. Guía para el maestro de primer grado. pp: 14-65. • Cassany, D. et al. (2000). Enseñar lengua. Barcelona: Graó. pp. 11-16 • De Bono, E. (1985) Seis sombreros para pensar, Una guía de pensamiento para la gente de acción. • Ruiz, M. (2010) El concepto de las competencias desde la complejidad. 2a ed. México: Trillas. pp.: 17-26		ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: 1. Las normalistas realizan las lecturas según sus necesidades de atención. 2. Se plantean actividades que fomenten el pensamiento crítico y creativo.		INSTRUMENTO 1. Escala estimativa integradora		
TRANSVERSALIDAD: <i>Bases Psicológicas del Aprendizaje: Fundamentar el quehacer pedagógico del futuro docente a través del análisis y entendimiento de las diversas teorías psicológicas que examinan el aprendizaje,</i> de la comprensión de los modelos explicativos derivados de éstas, sus constructos clave y métodos de indagación, y sus implicaciones en la proyección cultural de la escuela y las prácticas pedagógicas.						

SITUACIÓN DE APRENDIZAJE 3: Los programas de estudio de Español en preescolar, los ámbitos y sus propósitos.						
COMPETENCIA QUE SE FAVORECE EN LA SITUACIÓN: Analiza los planes de estudio de la educación básica y programas de español para intervenir de manera pertinente en los diferentes ámbitos de la tarea educativa						
	Actividad	Sesiones	Evaluación			Producto o evidencia
INICIO	Actividad 1: Responde individualmente las siguientes preguntas detonadoras: <i>¿Qué es una competencia en el ámbito educativo?</i> <i>¿Todas las competencias son iguales?</i> <i>¿Cuáles son las características que nos ayudan a identificar una competencias?</i>	2	CONCEPTUAL - Identifica las principales características de las competencias - Analiza la estructura sintáctica de las competencias del programa guía para educadora	PROCEDIMENTAL - Comparte sus conocimientos - Realiza la lectura del artículo - Responde las preguntas detonadoras a partir del artículo	ACTITUDINAL - Presenta artículo y guía para la educadora (digital o físico) - Presenta las preguntas detonadoras contestadas - Envía el análisis en la hora y fecha acordada: _____	Escrito de análisis sintáctico
	Actividad 2: Se comentan en plenaria las respuestas de las preguntas					
	Actividad 3: Se discuten las diferentes estrategias de lectura que utilizan las normalistas y se aborda la lectura de José Tejada para volver a responder las preguntas, de acuerdo al texto					
	Actividad 4: Redactan un texto donde se describa la estructura sintáctica de las competencias del programa Guía para la educadora y comparan con lo que propone Tejada					
DESARROLLO	Actividad 5: Se organizan 5 equipos para realizar una presentación acerca de la lectura de José Tejada (1999)	2/3	CONCEPTUAL - Explican las principales características de las competencias - Relacionan las el concepto de competencia con al menos una teoría psicológica	PROCEDIMENTAL - Organizan el tiempo de su exposición. (3 a 10 min) - Juzgan el trabajo de sus compañeras (feedback) - Participan todas las integrantes del equipo - Presentan su trabajo en sesión: _____	ACTITUDINAL - Aporta ideas relevantes al trabajo - Participa en la elaboración del trabajo	Sketch Comercial Canción Historieta Conferencia

CIERRE	Actividad 6: Se reelabora el escrito de la etapa de inicio enfocándose en darle estilo Académico según el APA y valoran la importancia de conocer las características de las competencias y su importancia como futuras educadoras. A partir del escrito elabora una ponencia para participar en el inter-normales 2014.	3	CONCEPTUAL - Identifica las características principales de una competencia de acuerdo a al menos 3 autores - Diseña su propio concepto de competencia a partir de los autores citados - Relaciona el concepto de competencia con al menos una teoría psicológica (Bases psicológicas del aprendizaje) - Valora la importancia de conocer, manipular y reformular una competencia en el papel de la educadora. <u>Conclusión</u>	PROCEDIMENTAL - Sintetiza la información que aparece en el escrito en 120 caracteres. <u>Resumen</u> - Identifica la estructura del texto y el propósito del mismo. <u>Introducción</u> - Redacta el último párrafo de la argumentación con el fin de detectar una problemática. - Construye oraciones lógicas. (sintaxis, ortografía) y párrafos que desarrollan una o dos ideas siguiendo un orden lógico, (coherencia, uso de conectores) - Escribe el texto con una extensión máxima de 5 cuartillas	ACTITUDINAL - Respeto los lineamientos de formato. - Envía primer avance <u>Martes, 3 Junio de 2014 10:30 pm</u> - Envía segundo avance <u>Jueves, 5 Junio de 2014 10:30 pm</u> - Envía documento final <u>Sábado, 7 Junio de 2014 8:00 pm</u> Nombra archivo de Word según el formato <u>(apellido nombre actividad d).</u>	Ponencia	
			RECURSOS DE APOYO: - SEP. (2012) Programa de estudios 2011. Guía para la educadora. Pp. 27-30 y 41-51. - SEP. (2012).Programa de estudios 2011, Guía para el maestro. Educación Básica, Primer Grado. pp. 13-66 y 225-275. - Tejeda, J. (1999) Revista Herramientas, <i>Acerca de las competencias profesionales</i> (I), núm. 56 (pp. 20-30) - Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In M. Orey (Ed.), <i>Emerging perspectives on learning, teaching, and technology</i>. - Los textos del curso Bases Psicológicas del Aprendizaje.		ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: Diferentes situaciones comunicativas lúdicas donde se puede apreciar la comprensión lectora.	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN Escala estimativa integradora	
			TRANSVERSALIDAD: <i>Bases Psicológicas del Aprendizaje: Analizar críticamente el sustento teórico en torno al aprendizaje que tiene como base a los enfoques psicoeducativos que se han incorporado en las reformas curriculares en la estación básica en nuestro país en los últimos años.</i> <i>Planeación Educativa y Observación y Análisis de la práctica escolar: Realiza diagnósticos de los intereses, motivaciones y necesidades formativas de los alumnos para organizar las actividades de aprendizaje.</i>				

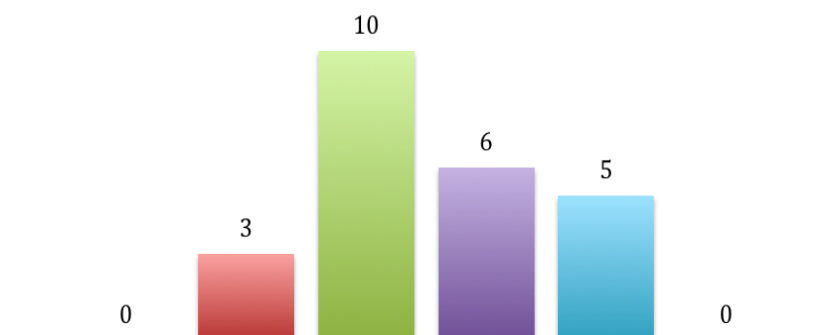
(Continuación planeación de SA3)

Apéndice H. Gráficos de resultados de las situaciones de aprendizaje durante la estrategia de intervención



Situación de aprendizaje 3

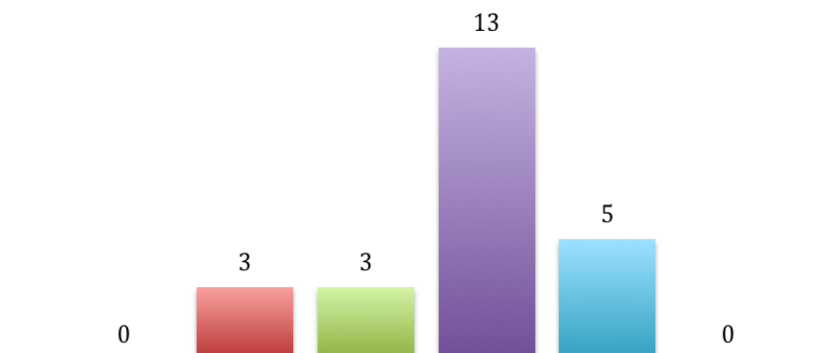
■ No se muestra ■ Básico ■ Regular
■ Suficiente ■ Satisfactorio ■ Competente



Analiza los planes y programas de estudio de la educación básica y programas de español para intervenir de manera permanente en los diferentes ámbitos de la tarea educativa

Situación de aprendizaje 4

■ No se muestra ■ Básico ■ Regular
■ Suficiente ■ Satisfactorio ■ Competente



Identifica algunas problemáticas que afectan la competencia comunicativa de los niños, para crear y favorecer contextos en que se facilite el aprendizaje de los alumnos

Apéndice I. Examen fase de cierre situación de aprendizaje 1

No. Lista: ____ Nombre: _____ Fecha: _____

Selecciona según tu criterio la respuesta más acorde al indicador:

1. La fonética se encarga del estudio de:

- | | |
|--|--|
| a) Los significados de los sonidos de una lengua | b) La producción física de los sonidos de una lengua |
| c) La variedad de los sonidos | d) Ninguna de las anteriores |

2. La fonología se encarga del estudio de:

- | | |
|--|--|
| a) Los significados de los sonidos de una lengua | b) La producción física de los sonidos de una lengua |
| c) La variedad de los sonidos | d) Todas las anteriores |

3. La sintaxis estudia:

- | | |
|----------------------------------|--|
| a) La forma correcta de escribir | b) La función de las palabras en una oración |
| c) La estructura de las palabras | d) La evolución de las palabras |

4. La morfología estudia:

- | | |
|---------------------------------|-------------------------------------|
| a) Las palabras | b) Como se estructuran las palabras |
| c) La evolución de las palabras | d) Todas las anteriores |

5. La pragmática estudia:

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| a) El significado de los mensajes | b) La intención de los mensajes |
| c) El uso correcto de la lengua | d) Ninguna de las anteriores |

6. La semántica estudia:

- | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| a) El significado de los mensajes | b) La intención de los mensajes |
| c) El uso correcto de la lengua | d) Todas las anteriores |

7. Si un niño no puede pronunciar /carro/, en su lugar dice /cado/, presenta problemas:

- | | |
|----------------|----------------|
| a) Fonológicos | b) Fonéticos |
| c) Semánticos | d) Sintácticos |

8. Ejemplo de morfología:

- | | |
|-------------------------------|---|
| a) Tala, sala, mala | b) Amo + adoro, amodoro, amodorador, amodoradores |
| c) Perr-o, perr-ito, perr-ote | d) Todas las anteriores |